COLEÇÃO
ESTUDOS REFLEXIVOS EM EDUCAÇÃO

Daniel Pulcherio Fensterseifer
Luci Mary Duso Pacheco
(Orgs)

Educação na contemporaneidade:

provocações, diálogos e esperança

15 Anos PPGEDU
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI
Mestrado e Doutorado

EDITORA URI
FREDERICO WESTPH

COLEÇÃO

ESTUDOS REFLEXIVOS EM EDUCAÇÃO

Educação na contemporaneidade:

provocações, diálogos e esperança

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Edite Maria Sudbrack
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Marcelo Paulo Stracke
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Elisabete Cerutti
Diretor Acadêmico
Carlos Eduardo Blanco Linares
Diretor Administrativo
Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo Roberto Giollo
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretora Geral
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba
Diretor Acadêmico
Carlos Augusto Fogliarini Lemos
Diretor Administrativo
Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Julio Cesar Wincher Soares
Diretora Acadêmica
Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Renzo Thomas

CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial
Acir Dias da Silva (UNIOESTE)
Adriana Rotoli (URI/FW)
Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)
Arnaldo Nogaro (URI/FW)
Camila Aguilar Busatta (URI/FW)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)
Cesar Riboli (URI/FW)
Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Eliane Cadoná (URI/FW)
Elisabete Cerutti (URI/FW)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
Jaqueline Moll (URI/FW)
Jordana Wruck Timm (URI/FW)
Juliane Claudia Piovesan (URI/FW)
Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)
Lenir Basso Zanon (UNIJUI)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)
Marcia Dalla Nora (URI/FW)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marinês Aires (URI/FW)
Mauro José Gaglietti (Uniavan)
Noemi Boer (UFN)
Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Rosane de Fátima Ferrari (URI/FW)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Sibila Luft (URI/Santiago)
Silvia Regina Canan (URI/FW)
Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Daniel Pulcherio Fensterseifer
Luci Mary Duso Pacheco

Organizadores

Educação na contemporaneidade:

provocações, diálogos e esperança

Frederico Westphalen
2026

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Daniel Pulcherio Fensterseifer, Luci Mary Duso Pacheco
Revisão Linguística: Responsabilidades dos(as) autores(as)
Revisão Metodológica: Responsabilidades dos(as) autores(as)
Capa/Arte: Luci Mary Duso Pacheco e ChatGPT da OpenAI
Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

E26 Educação na contemporaneidade [recurso eletrônico] : provocações, diálogos e esperança / organizadores Daniel Pulcherio Fensterseifer, Luci Mary Duso Pacheco. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2026.
1 recurso online. 442 p. – (Coleção Estudos Reflexivos em Educação)

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-87-3
DOI: 10.31512/9786589066873

1. Educação. 2. Docência. 3. Pós-graduação. I. Fensterseifer, Daniel Pulcherio. II. Pacheco, Luci Mary Duso.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Sumário

APRESENTAÇÃO 8

LINHA DE PESQUISA 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS 17

A "ERA DO VAZIO" E A COMPREENSÃO A RESPEITO DE FORMAÇÃO . 18
Arnaldo Nogaro

ENTRE A CORAGEM DE ENSINAR E A URGÊNCIA DE INOVAR: A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS TRANSFORMADORAS 36
Luci Mary Duso Pacheco

PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: UM DIÁLOGO COM SKOVSMOSE 55
Lucí dos Santos Bernardi

EDUCAÇÃO E SAÚDE EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS DE AYRES E BOFF SOBRE A VULNERABILIDADE E O CUIDADO DOCENTE 73
Marines Aires

SAÚDE DOCENTE E A DEFINIÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS 92
Jordana Wruck Timm

EDUCAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E INCLUSIVAS 112
Rosane de Fátima Ferrari

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E DOCÊNCIA: SINTONIAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES 134
Juliane Cláudia Piovesan

LINHA DE PESQUISA 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 159

O CANTO DA SEREIA E A AVALIAÇÃO: SEDUÇÃO, REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO 160
Edite Maria Sudbrack

CONSTRUIR-SE PROFESSORA E PESQUISADORA: ALGUMAS MEMÓRIAS DOS CAMINHOS DE FORMAÇÃO E AÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA 176
Jaqueline Moll

CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA PROCESSOS, MARCAS E CONTRADIÇÕES 196
Silvia Regina Canan

POLÍTICAS PÚBLICAS E *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE* 224
Daniel Pulcherio Fensterseifer

EDUCAÇÃO E BIOSOFIA PARA VIVER COM SABEDORIA 239
Claudionei Vicente Cassol

A EDUCAÇÃO INFANTIL, DO RECONHECIMENTO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL A SUA PROTEÇÃO JURÍDICA 257
Cesar Riboli

LINHA DE PESQUISA 3 – PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS 276

INFÂNCIAS EM DESLOCAMENTO: SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL, CULTURA CONTEMPORÂNEA E O DESAFIO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO 277
Adilson Cristiano Habowski

FORMAÇÃO DE LEITORES, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MÍDIAS 298
Ana Paula Teixeira Porto

DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DAS PESQUISAS RECENTES 321
Camila Aguilar Busatta

NOTAS PROBLEMATIZADORAS SOBRE EDUCAÇÃO: QUANDO O ASSUNTO É GÊNERO E SEXUALIDADE 338
Eliane Cadoná

METAMORFOSES DOCENTES NOS COTIDIANOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 358
Elisabete Cerutti

NARRATIVAS E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO FORMATIVA DA LITERATURA E DO CINEMA NA REPRESENTAÇÃO DE SUJEITOS VULNERABILIZADOS 371
Laísa Veroneze Bisol

EDUCAÇÃO E LITERATURA CONTRA A VIOLÊNCIA: A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM CONTOS BRASILEIROS..... 398
Luana Teixeira Porto

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO..... 415
Marcia Dalla Nora

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação na contemporaneidade: provocações, diálogos e esperança* constitui-se como uma expressão significativa da produção científica desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Reunindo estudos de seus professores pesquisadores, este livro materializa o compromisso institucional com a investigação rigorosa, a reflexão crítica e a construção de conhecimentos comprometidos com os desafios educacionais do tempo presente.

Os textos aqui apresentados são frutos de pesquisas que dialogam com problemáticas contemporâneas, marcadas por transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas que interpelam diretamente os processos educativos. Ao mesmo tempo, revelam uma perspectiva propositiva, sustentada pela ideia de que a educação, mesmo diante de tensões e incertezas, permanece como espaço de construção de sentidos, de emancipação e de esperança.

A obra organiza-se a partir das **três linhas de pesquisa do PPGEDU**, que orientam e estruturam a produção acadêmica do programa:

A linha **Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas** dedica-se à investigação dos processos formativos, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, considerando suas dimensões epistemológicas, éticas e políticas. Busca compreender a docência como prática social complexa, que exige reflexão crítica, compromisso formativo e abertura à inovação.

A linha **Políticas Públicas e Gestão da Educação** volta-se ao estudo das políticas educacionais, dos processos de gestão e das relações entre Estado, sociedade e educação, problematizando os efeitos das reformas educacionais e os desafios para a construção de sistemas educacionais democráticos, inclusivos e socialmente referenciados.

Por sua vez, a linha **Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias** investiga as múltiplas linguagens, mediações e tecnologias que atravessam os processos educativos, analisando seus impactos na produção do conhecimento, nas práticas pedagógicas e nas formas de interação e aprendizagem na contemporaneidade.

No conjunto da obra, os capítulos expressam a diversidade temática e teórica que caracteriza o programa, evidenciando a pluralidade de abordagens, referenciais epistemológicos e perspectivas analíticas que sustentam as investigações desenvolvidas no âmbito do PPGEDU.

No capítulo **"A 'Era do Vazio' e a compreensão a respeito de formação"**, Arnaldo Nogaro desenvolve uma análise crítica da formação no contexto contemporâneo, problematizando a superficialidade que marca parte das experiências educativas na atualidade. Dialogando com a noção de "era do vazio", o autor evidencia o enfraquecimento de referências culturais, éticas e intelectuais que historicamente sustentaram os processos formativos, especialmente no âmbito da educação superior. Ao tensionar essa realidade, o texto defende a necessidade de ressignificar a formação como dimensão central da universidade, orientada pela construção de conhecimento consistente, pela autonomia intelectual e pelo compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Ao problematizar os desafios da docência no cenário contemporâneo, o capítulo **"Entre a coragem de ensinar e a urgência de inovar: a docência contemporânea e a construção de práticas transformadoras"**, de Luci Mary Duso Pacheco, evidencia as tensões que marcam o fazer pedagógico diante das rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas. A autora destaca a necessidade de articular compromisso ético, sensibilidade pedagógica e abertura à inovação, propondo a superação de práticas tradicionais em favor de abordagens mais dinâmicas e significativas. Nesse contexto, a docência é compreendida como prática reflexiva e transformadora, orientada para a formação crítica dos sujeitos e para a construção de respostas educativas alinhadas às demandas do tempo presente.

Lucí dos Santos Bernardi, no capítulo **"Pressupostos de uma Educação Matemática Crítica: um diálogo com Skovsmose"**, desenvolve uma reflexão teórico-crítica ancorada nas contribuições de Ole Skovsmose, problematizando o ensino da matemática para além de sua dimensão técnica e instrumental. A autora discute os fundamentos de uma Educação Matemática Crítica, enfatizando o papel da matemática na leitura e interpretação da realidade, bem como na formação de sujeitos capazes de analisar, questionar e intervir nas estruturas sociais. Ao articular conceitos como cenários para investigação, diálogo e crítica, o texto evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, a contextualização do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência crítica, reafirmando a educação matemática como espaço de emancipação e de exercício da cidadania.

Em **"Educação e saúde em diálogo: perspectivas de Ayres e Boff sobre a vulnerabilidade e o cuidado docente"**, Marines Aires propõe uma reflexão que articula os campos da educação e da saúde, tomando como referência as contribuições teóricas de Ayres e Leonardo Boff para problematizar as condições de vida e trabalho dos professores. A autora analisa a vulnerabilidade docente a partir de dimensões sociais, institucionais e subjetivas, evidenciando como tais fatores impactam o bem-estar e o exercício da profissão. Ao enfatizar o cuidado como princípio ético e formativo, o capítulo defende a construção de ambientes educativos mais acolhedores e humanizados, nos quais o reconhecimento da condição humana do professor se constitui como elemento central para a promoção de práticas educativas mais sustentáveis e comprometidas com a vida.

Jordana Wruck Timm, no capítulo **"Saúde docente e a definição de alguns conceitos"**, desenvolve uma análise conceitual rigorosa acerca da saúde no contexto do trabalho docente, buscando delimitar e problematizar noções frequentemente utilizadas de forma imprecisa no campo educacional. A autora aborda categorias como saúde, adoecimento, sofrimento, bem-estar e qualidade de vida, articulando contribuições teóricas de diferentes áreas do conhecimento para compreender as especificidades da docência. Ao situar

essas discussões nas condições concretas de trabalho dos professores, o texto evidencia os múltiplos fatores que incidem sobre a saúde docente, contribuindo para uma leitura crítica do tema e para a construção de estratégias que favoreçam ambientes educativos mais saudáveis e sustentáveis.

No capítulo **"Educação e processos formativos docentes: fundamentos interdisciplinares na constituição de práticas reflexivas e inclusivas"**, Rosane de Fátima Ferrari, desenvolve uma análise que articula diferentes campos do conhecimento para compreender a formação docente em sua complexidade. A autora enfatiza a importância da interdisciplinaridade como eixo estruturante dos processos formativos, destacando seu potencial para promover práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e sensíveis à diversidade. Ao discutir a constituição de práticas inclusivas, o texto evidencia a necessidade de superar abordagens fragmentadas da formação, defendendo a integração de saberes e a construção de uma docência comprometida com a equidade, o reconhecimento das diferenças e a transformação das realidades educacionais.

No capítulo **"Educação, infância e docência: sintonias na construção de saberes"**, Juliane Cláudia Piovesan explora as relações constitutivas entre infância e prática docente, evidenciando como esses campos se entrelaçam na produção de conhecimentos pedagógicos. A autora analisa a infância como categoria social e histórica, destacando suas múltiplas expressões e implicações para o fazer docente. Ao enfatizar a escuta sensível, a valorização das experiências infantis e a construção compartilhada de saberes, o texto propõe uma docência que reconhece a criança como sujeito ativo, contribuindo para práticas educativas mais significativas, dialógicas e contextualizadas.

Dando continuidade às reflexões apresentadas na obra, o capítulo **"O canto da sereia e a avaliação: sedução, regulação e responsabilização"**, de Edite Maria Sudbrack, problematiza as políticas e práticas avaliativas no contexto educacional contemporâneo, analisando seus efeitos sobre a organização do ensino e o trabalho docente. A autora mobiliza a metáfora do "canto da

sereia" para evidenciar os mecanismos de sedução presentes nos discursos que legitimam a centralidade da avaliação, muitas vezes associados a lógicas de controle, regulação e responsabilização. Nesse sentido, o texto propõe uma leitura crítica dos sistemas avaliativos, destacando suas implicações para a autonomia pedagógica e para a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de construir práticas avaliativas mais formativas, contextualizadas e comprometidas com os processos de aprendizagem.

No capítulo **"Construir-se professora e pesquisadora: algumas memórias dos caminhos de formação e ação para uma educação humanizadora"**, Jaqueline Moll apresenta uma reflexão de caráter autobiográfico e formativo, na qual entrelaça experiências pessoais, trajetórias profissionais e compromissos ético-políticos com a educação. A autora revisita memórias que marcam seu percurso como docente e pesquisadora, evidenciando como esses caminhos se constituem em diálogo com contextos históricos, sociais e institucionais. Ao destacar a formação como processo contínuo e inacabado, o texto reafirma a importância de uma educação humanizadora, comprometida com a dignidade, a justiça social e a construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades e às necessidades dos sujeitos.

No capítulo **"Constituição da universidade brasileira: processos, marcas e contradições"**, Silvia Regina Canan desenvolve uma análise histórico-crítica acerca da formação da universidade no Brasil, evidenciando os processos que marcaram sua constituição e as tensões que ainda atravessam essa instituição. A autora discute as influências de diferentes modelos universitários, as relações entre Estado e educação superior e as disputas que configuram seu papel social. Ao destacar as contradições entre democratização do acesso, qualidade acadêmica e interesses econômicos, o texto contribui para a compreensão da universidade como espaço em permanente construção, tensionado por demandas sociais, políticas e culturais.

Por sua vez, no capítulo **"Políticas públicas e *Therapeutic Jurisprudence*"**, Daniel Pulcherio Fensterseifer propõe uma reflexão

inovadora ao articular o campo das políticas públicas com a abordagem da *Therapeutic Jurisprudence*, perspectiva que considera os efeitos terapêuticos e não terapêuticos das normas e práticas jurídicas sobre os sujeitos. O autor analisa como essa abordagem pode contribuir para a formulação e implementação de políticas mais sensíveis às dimensões humanas, especialmente no âmbito educacional e social. Ao enfatizar a centralidade do cuidado, da dignidade e do bem-estar, o texto amplia o debate sobre políticas públicas, apontando possibilidades de construção de práticas mais justas, inclusivas e humanizadas.

No capítulo **"Educação e biosofia para viver com sabedoria"**, Claudionei Vicente Cassol desenvolve uma reflexão de caráter filosófico-educacional que articula a noção de biosofia à formação humana, compreendendo a educação como espaço privilegiado para o cultivo da sabedoria e do cuidado com a vida. O autor problematiza perspectivas reducionistas do conhecimento e propõe uma abordagem que integra dimensões éticas, existenciais e ambientais, evidenciando a interdependência entre sujeito, sociedade e natureza. Nesse sentido, o texto convida à construção de práticas educativas mais sensíveis, conscientes e comprometidas com a sustentabilidade da vida em suas múltiplas manifestações.

No capítulo **"A educação infantil, do reconhecimento enquanto direito fundamental social a sua proteção jurídica"**, Cesar Riboli analisa a educação infantil sob a perspectiva dos direitos fundamentais, destacando seu reconhecimento como direito social essencial ao desenvolvimento humano. O autor discute os marcos legais que asseguram esse direito, bem como os desafios relacionados à sua efetivação no contexto brasileiro. Ao articular educação e juridicidade, o texto evidencia a importância de políticas públicas que garantam acesso, qualidade e proteção às crianças, reafirmando a educação infantil como base estruturante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No capítulo **"Infâncias em deslocamento: sofrimento psicossocial, cultura contemporânea e o desafio intercultural da educação"**, Adilson Cristiano Habowski analisa as experiências de infância em contextos

marcados por mobilidade, migração e transformações culturais, evidenciando os impactos desses processos na constituição subjetiva das crianças. O autor problematiza o sofrimento psicossocial decorrente dessas condições e destaca a necessidade de uma educação intercultural capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com o acolhimento das múltiplas infâncias.

No capítulo **"Formação de leitores, tecnologias digitais e mídias"**, Ana Paula Teixeira Porto discute as transformações nos modos de ler e produzir sentidos na contemporaneidade, considerando a presença cada vez mais significativa das tecnologias digitais e das mídias nos processos educativos. A autora analisa os desafios e as potencialidades dessas mediações para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que integrem diferentes linguagens e ampliem as possibilidades de acesso, interpretação e produção do conhecimento.

No capítulo **"Diálogos sobre inclusão: reflexões a partir das pesquisas recentes"**, Camila Aguilar Busatta apresenta uma análise das contribuições mais recentes no campo da educação inclusiva, problematizando concepções, práticas e políticas que orientam esse debate. A autora enfatiza a necessidade de superação de modelos excludentes e a construção de contextos educativos que reconheçam a diversidade como princípio, defendendo uma educação comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a garantia do direito à aprendizagem para todos os sujeitos.

Ao abordar o capítulo **"Notas problematizadoras sobre educação: quando o assunto é gênero e sexualidade"**, Eliane Cadoná propõe uma reflexão crítica acerca das relações entre educação, gênero e sexualidade no contexto contemporâneo. A autora problematiza discursos normativos e práticas excludentes presentes nos espaços educativos, evidenciando a importância de promover debates que reconheçam a diversidade e enfrentem preconceitos historicamente constituídos. O texto contribui para a

construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e o respeito às múltiplas formas de existência.

Em diálogo com as transformações tecnológicas, o capítulo **"Metamorfoses docentes nos cotidianos das tecnologias digitais"**, de Elisabete Cerutti, analisa os impactos das tecnologias digitais na constituição da docência, destacando as mudanças nos modos de ensinar, aprender e interagir. A autora evidencia como os professores ressignificam suas práticas frente às novas demandas, construindo estratégias pedagógicas que articulam inovação e criticidade. O texto enfatiza a docência como processo dinâmico, em constante transformação, atravessado por desafios e possibilidades no contexto digital.

Por sua vez, no capítulo **"Narrativas e educação: a dimensão formativa da literatura e do cinema na representação de sujeitos vulnerabilizados"**, Laísa Veroneze Bisol investiga o potencial formativo das narrativas literárias e cinematográficas na construção de sensibilidades e compreensões acerca das vulnerabilidades sociais. A autora analisa como essas linguagens contribuem para dar visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados, promovendo empatia, reflexão crítica e ampliação de perspectivas. O texto reafirma o papel da arte na educação como espaço de formação humana, capaz de tensionar realidades e favorecer a construção de olhares mais éticos e inclusivos.

No capítulo **"Educação e literatura contra a violência: a ditadura militar brasileira em contos brasileiros"**, Luana Teixeira Porto analisa o potencial da literatura como instrumento de reflexão crítica sobre períodos de violência histórica, em especial a ditadura militar no Brasil. A autora evidencia como os contos literários possibilitam revisitar memórias, problematizar silenciamentos e compreender os impactos desse contexto na sociedade. Ao articular educação e literatura, o texto destaca o papel formativo da leitura na construção de uma consciência histórica, ética e crítica, contribuindo para a valorização da democracia e dos direitos humanos.

Em perspectiva complementar, o capítulo **“A inserção das tecnologias no contexto escolar contemporâneo”**, de Marcia Dalla Nora, discute a presença crescente das tecnologias digitais no ambiente educacional, analisando seus desafios e potencialidades. A autora problematiza os processos de integração dessas ferramentas às práticas pedagógicas, ressaltando a necessidade de formação docente, planejamento e intencionalidade educativa. O texto evidencia que a inserção das tecnologias vai além do uso instrumental, exigindo uma abordagem crítica que favoreça aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências para atuar na sociedade contemporânea.

Os capítulos, em sua pluralidade temática e teórica, convergem para um eixo articulador comum: a compreensão da educação como um campo em permanente construção, atravessado por tensões, desafios e possibilidades que refletem a complexidade das dinâmicas sociais contemporâneas. Nesse sentido, a obra configura-se como um espaço fecundo de diálogo entre diferentes perspectivas, reafirmando o papel da pesquisa em educação como instrumento essencial para a leitura crítica da realidade e para a construção de proposições que contribuam efetivamente para sua transformação.

Por fim, ressalta-se a relevância de tornar pública a produção científica desenvolvida pelos professores do PPGEDU/URI, uma vez que a socialização do conhecimento se constitui como condição indispensável ao avanço da ciência, ao fortalecimento da educação e à consolidação de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Dar visibilidade a essas pesquisas implica ampliar o diálogo acadêmico, qualificar as práticas educativas e reafirmar o compromisso da universidade com a formação humana e com o desenvolvimento social.

Luci Mary Duso Pacheco
Coordenadora do PPGEDU

LINHA DE PESQUISA

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Mestrado e Doutorado em Educação

– PPGEDU – URI –

A “ERA DO VAZIO” E A COMPREENSÃO A RESPEITO DE FORMAÇÃO

Arnaldo Nogaro[1]

1 Considerações iniciais

Na minha trajetória acadêmica venho, há algumas décadas, dedicando-me a escrever e pensar a respeito das transformações que a educação vem sofrendo, especialmente à perda de certos requisitos que fazem com que, a cada ano que passa, a preocupação aumente em relação à fragilização das questões epistemológicas, do desenvolvimento da autonomia do estudante, da profundidade do saber, do foco no estudo, do desempenho linguístico, dentre outros. Mais especificamente aqueles relacionados à leitura profunda, reflexão, interpretação, compreensão, capacidade crítica, persistência metódica, visão sistêmica, curiosidade epistêmica..., que em síntese, podemos denominar de *sapere aude*[2]. Ao ler obras e artigos a respeito do assunto percebe-se que não se trata de uma visão isolada, mas que é compartilhada por outros estudiosos e pesquisadores.

Em recente artigo, Miotto (2025), escreve sobra a corrosão da cultura acadêmica e conclui que a universidade brasileira está sendo afetada pela ausência, cada vez mais notável, de uma cultura leitora e acadêmica. Em suas palavras textuais, a falta de cultura leitora diz respeito à notável repulsa (sistemática? crescente?) de muitos universitários em enfrentar os textos, argumentos, deduções de fórmula, memorizações de observação (enfim: desafios, lógicas internas, problemas inerentes aos conteúdos que estudam), fazendo com que o “ensino superior” se transforme numa série de conteúdos e programas rasos, cabíveis em manuais simplificados e plataformas facilmente voltadas ao online (Miotto, 2025).

---

[1] Doutor em Educação. Mestre em Antropologia Filosófica. Licenciado em Filosofia. Docente e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI Frederico Westphalen e do Programa em Atenção Integral à Saúde da URI Erechim. E-mail. narnaldo@uricer.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0517-0511

[2] Esta expressão latina é utilizada por Kant, filósofo iluminista para referir-se a “ouse saber" ou, mais livremente, "Tenha coragem de usar sua própria razão".

A constatação de Miotto (2025) é a demonstração de que no ambiente acadêmico há pouco espaço para ler textos, desenvolver linguagens e argumentos complexos, aprender a deduzir fórmulas, (re)construir lógicas e arquiteturas conceituais, o que faz com que a lógica do "estudo", da pesquisa, da argumentação, do debate de ideias desapareceu junto com o apagamento de uma cultura de fundo, imprescindível para se falar em formação. Este cenário que reflete o contemporâneo como acontecimento pode-se denominar de "era do vazio", parafraseando Lipovetsky (2005), cuja abordagem terá um tópico específico neste texto.

Retomar e aquecer as discussões feitas ao longo da vida acadêmica não só se fazem necessárias, mas, como lembra Dias (2023, p. 262), ideia boa é ideia revisitada. "São aquelas que ressurgem em novas engenharias de palavras, dando provas e mais provas da sua inevitabilidade". Na compreensão de Nogaro (2007), a ressignificação do que vivemos, falamos ou sentimos é muito importante para que se possa estabelecer relações de sentido ou encontrar respostas para muitas interrogações e dúvidas. As epifanias decorrentes de um revisar da memória não se traduzem em mero saudosismo, lembram que há pilares sem os quais a universidade deixa de ser *lócus* de formação da pessoa humana e gênese da ciência, da tecnologia e vanguarda do conhecimento, para aderir ao tecnicismo e a modismos metodológicos rasos.

A breve contextualização da intenção da escrita conduz ao objetivo deste capítulo que é provocar a reflexão a respeito da corrosão do caráter (Sennett, 2015) da universidade enquanto espaço de formação em opção a outras práticas que se considera como "vazias" pela ausência de perspectiva de construção de futuro. Portanto, na parte inicial do artigo, situa-se alguns aspectos que permitam entender a contexto da universidade hoje, na sequência o "vazio" é tematizado, sobretudo como não-ser, como fragilidade, superficialidade reinante; ao seu final apresenta-se a formação como como possibilidade de ser que se contrapõe ao vazio.

2 A universidade e o canto das sereias

Ao se observar o percurso histórico da universidade, de sua emergência (ontem) aos dias de hoje identifica-se diferenças estruturais, na prática pedagógica, na atuação docente, na pesquisa, nas bases epistemológicas, no público que a frequenta ... que definem sua identidade, função e compromissos. Estas transformações foram influenciadas por mudanças sociais, econômicas e políticas, que colocam em jogo não somente os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e do educativo, mas também a própria concepção de conhecimento (Peretti, 2001).

A universidade, originariamente, nasceu retomando as experiências das "academias" platônicas da Grécia clássica, quando começou a haver a transição do pensamento mítico para a racionalidade. Ela teria surgido em um período de transição e teria se caracterizado pela capacidade de dar vazão a diferentes interesses em disputa naquele momento. No século XI Carlos Magno convidou o erudito Alcuim da Inglaterra para organizar escolas em seu reino, nascendo aí o embrião das universidades de hoje. Aos *studia generalia* foram se somando outros esforços, para finalmente se chegar aos *universitas*. "Embora *universitas* fosse uma expressão usada para qualquer associação legal, em poucas décadas ela adquiriu o significado do que até hoje chamamos 'universidade': uma associação de alunos e professores visando fazer avançar o conhecimento" (Buarque, 1994, p. 20). Charle e Verger (1996) sinalizam que as principais universidades surgiram na Europa Ocidental no início do Séc. XIII. Não se pode definir uma data precisa, mas constituíram-se em um tipo de organização sem precedentes históricos. É inegável que percorreram uma trajetória exitosa, caso contrário não teriam chegado até os dias atuais. Observe-se que por sobreviverem no tempo não significa que não enfrentaram percalços, crises, dilemas e contradições. Rossato (2005) constata que a universidade desempenha um papel social muito importante e à medida que a sociedade foi mudando adquiriu novas formas e novas funções segundo as condições locais e regionais. Pode-se dizer, que no período recente, também globais.

O certo é que se chega a este milênio conscientes de que foram imprescindíveis para abrigar a cultura, os saberes milenares eruditos, contribuindo com o crescimento do espírito científico, para a criação de tecnologias e aprimoramento da qualidade de vida do ser humano. Seu percurso exitoso não ofusca as críticas que sofre, especialmente a respeito de seu encastelamento, proteção de saberes elitizados, ineficácia para dar respostas pragmáticas às demandas sociais, de proteger grupos corporativos, de estar a serviço do poder econômico ... levando ao questionamento a respeito de sua importância para a sociedade.

Estes pontos de vista não impedem de se perguntar: o que é uma universidade? Qual sua missão? como seria o mundo sem universidades? Encontram-se escritas muitas páginas que falam a esse respeito e tentam encontrar respostas condizentes ou aproximadas[3]. Não se tem a pretensão de responder a estes questionamentos neste texto. O intuito é fomentar o espírito crítico e investigativo aquecendo-o por estas inquietações, no sentido de compreender os atravessamentos que ocorrem na universidade e que se constituem em barreiras para realizar sua essência formadora.

Diante da diversidade de constituições e modelos organizacionais enfrenta-se dificuldades para se chegar a um perfil minimamente unificado ou um conceito padrão da identidade da universidade hoje. Cientes disso, para ilustrar, busca-se expressões que alguns autores utilizam para referir-se ao contexto em que a universidade se encontra. Buarque (2014) refere-se à "universidade na encruzilhada", Gentili (2001), a situa na "penumbra", Meneses (2000) fala em "universidade sitiada". Estes autores e outros adjetivam-na no sentido de encontrar palavras que possam caracterizar sua condição de existência.

Rossato (2005, p. 11) atribui à diversidade estrutural e organizacional da universidade a razão de sua sobrevivência, conseguindo encontrar seu

[3] Para quem desejar aprofundar-se mais a esse respeito, indicamos algumas obras: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm V. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: Eduerj, 1997; ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro, Eduerj, 1999; CASPER, Gerhard; ISER, Wolfgang. **Futuro da universidade**. Rio de Janeiro, Eduerj, 2002; FICHTE, Johann G. Por uma universidade orgânica. Rio de Janeiro, Eduerj, 1999.; CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986; CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica: O ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

espaço em cada época ou país de acordo com suas condições políticas, econômicas, sociais ou culturais. “Essa capacidade de adaptação e mudança é, sem dúvida, uma das causas da sobrevivência e da relevância das instituições universitárias na sua larga e perturbadora trajetória até os dias de hoje”.

Pensar a respeito de como a universidade se perpetuou até nossos dias é importante porque quando se desconsidera a história perde-se a identidade e não se sabe mais quem se é. E com a universidade não é diferente. Não se pode ignorar seu fluxo histórico, ao mesmo tempo é importante perguntar: quem ela é e para onde quer ir? Buarque (2014, p. 157) considera a universidade como um portal da esperança “[...] por nos permitir compreender a encruzilhada com a qual nos defrontamos em meio a nosso processo civilizatório”. Em que pese esta visão otimista a seu respeito, a lucidez cognitiva deve ser maior para questionar se a universidade está preparada para dar conta dos desafios postos a ela? Se consegue corresponder aos anseios de quem a busca? Buarque (2014) afirma que o desafio da universidade para as próximas décadas é maior do que acompanhar seu tempo, evoluir, é mudar. Mantemos ainda este ponto de vista?

Charlot (2020) fala de uma crise de sentido na configuração sociocultural do presente que se pode entender que incide diretamente no contexto universitário. No olhar do autor, a ausência de representações antropológicas funcionando como suportes de identificação, a pressão permanente pelo desempenho e sucesso tendem a gerar estresse, angústia, depressão e, às vezes, cinismo e violência. Estes aspectos inibem pontos de vista mais lúcidos e comprometidos com o conhecimento, com boas práticas que se traduzam em processos formativos, denunciando a fragilidade do rigor acadêmico, da inexistência do que Gardner (2008) denominou de “Cinco mentes para o futuro”.

No título deste tópico parafraseou-se a metáfora “Ulisses e o canto das sereis” como proposição para pensar a respeito da universidade. Ulisses, personagem da obra Odisseia de Homero, precisou ser amarrado ao mastro do barco para não obedecer a seu conto e ser seduzido à perdição por elas.

Ao lutar por sua conservação, ele foi obrigado a exercer uma dominação sobre sua natureza interna, reprimindo seus desejos e impulsos. É a partir da astúcia de sua razão que ele afirma sua própria identidade. A história de Ulisses é a história da universidade que precisa renunciar aos encantos do mercado, da superficialidade, do *ChatGPT*, para sustentar sua identidade formadora. Resistir ao "canto das sereias" é dizer não ao imediatismo, à superficialidade, ao conhecimento raso dos vídeos de curta duração, à simplificação do saber fazer, ao discurso pronto da repetição sem reflexão. Larrosa (2019, p. 409) alerta que se tem algo a fazer em relação a esta condição, porque o mundo se

> [...]converteu em uma gigantesca empresa e em um gigantesco shopping (o que funciona como uma empresa e como um shopping), essa escola que já não se quer separada do mundo não faz outra coisa senão se confundir com ele. Mas que talvez ainda não se confunda completamente, ainda seja um dos poucos lugares que vai um pouco contra a corrente e é isso, precisamente isso, essa separação, esse ir contra a corrente o que temos que defender.

A ausência de espaço para a aventura intelectual e o mito pedagógico corrente, alimentado por parte dos estudantes e até de alguns docentes, de que o professor "dá" aulas, produz respostas, que o sentido da aprendizagem é fornecido por ele, que o acesso a fontes de informação e às mídias, como recurso à sua disposição, produzem as condições para que o vazio aconteça. É sobre ele que se vai tratar no próximo tópico.

3 A era do vazio no cenário acadêmico

A universidade está vivendo na era do vazio. Este é o adjetivo escolhido para caracterizar a compreensão do que se sente em relação ao ambiente universitário. Talvez possa haver certo exagero nesta firmação, uma inclinação mais negativa do que positiva, mas o que se pretende com ela é provocar a reflexão a respeito do que está acontecendo e de perscrutar a respeito dos rumos que pode tomar a formação na universidade. Mas afinal, que tempo é este que se vive?

Autores de diferentes matrizes de pensamento têm utilizado adjetivações para definir o tempo e o contexto que se vive: modernidade

líquida e tempos líquidos (Bauman, 2001, 2021), era do antropoceno (Wulf, 2022), o tempo das paixões tristes (Dubet, 2020), sociedade do cansaço e sociedade paliativa (Han, 2017, 2021), o mundo virado do avesso (Cesarino, 2022), terra arrasada e 24/7 (Crary, 2023, 2016), a nova idade das trevas (Bridle, 2019), a cultura do narcisismo (Lasch, 2023)[4]. Uma busca mais detalhada permitiria encontrar outras tantas, no entanto, cita-se algumas a título de ilustração e para que se possa situar o leitor do porquê se escolheu a expressão "vazio" dentre tantas possíveis.

Lipovetsky (2005), refere-se à era do vazio para designar a representação do enfraquecimento da sociedade, dos costumes, do indivíduo contemporâneo da era do consumo de massa, a emergência de um modo de socialização e de individualização inédito, numa ruptura com o que foi instituído a partir dos séculos XVII e XVIII. Inquerindo seu ponto de vista a respeito do "vazio" pode-se vê-lo como negativo, ausência, decadência, mas também como abertura para ser, preencher, completar, reinventar-se, "[...] tudo depende da esfera de realidade que estamos examinando" (Lipovetsky, 2007, p. 4). Em ato contínuo este mesmo autor reforça que sua aspiração é "[...] procurar uma explicação para as leis do pensamento, que estão por trás do encadeamento de transformações ocorridas em nosso contexto social e histórico, numa perspectiva mais ampla" (Lipovetsky, 2007, p. 4). Em ato contínuo, o autor deixa mais claros os fundamentos de seu jeito de pensar.

> Os valores hedonistas, a sobrecarga, os ideais psicoculturais, os fluxos de informação, tudo isso deu origem a um gênero de indivíduo mais introvertido, mais exigente, mas também mais vulnerável aos tentáculos da decepção. Após a "cultura do aviltamento" e "a cultura da culpabilidade" (que assim foram analisadas por Ruth Benedict), temos agora o tempo das culturas da ansiedade, da frustração e da decepção (Lipovetsky, 2007, p. 6).

Ordine (2010) revela que nos momentos em que a barbárie ganha espaço, a fúria do fanatismo se volta não somente contra seres humanos, mas também contra bibliotecas e obras de arte, contra monumentos e grande obras-mestras da humanidade. A ênfase na "inovação", no resolutivo,

[4] Dentro deste tópico revisitaremos alguns destes pontos de vista para correlacioná-los ao conceito priorizado.

no prático, no que se possa aplicar ao mundo do trabalho faz com que haja dificuldade de mostrar interesse por algo que não implique no uso prático e imediato com "objetivos técnicos" (Ordine, 2016, p. 93). Em abordagem semelhante, Larrosa (2019, p. 25) analisa o que resulta na prática a concepção de educação que obedece a tais parâmetros.

> Os garotos já estão preparados para ser empregados perfeitos do trabalho flexível de nossos dias, esse que requer um sujeito completamente vazio e esvaziado, sem espessura e sem qualidades ou, como diria Sennett, sem caráter, esse que exige indivíduos cuja única ambição "vital" seja o consumo.

As práticas pedagógicas nas universidades deixam de lado a leitura de textos mais densos[5], o exercício do pensamento disruptivo, o trabalho cognitivo metódico, crítico, para o profanar, cedendo lugar para a transformação das aulas "[...] num jogo interativo superficial, baseado em projeções e power point e na aplicação de questionários de múltipla escolha" (Ordine, 2016, p. 104). Os estudantes procuram recompensas tangíveis e ganhos imediatos, afastando qualquer outro percurso que demande esforço, resiliência, descoberta e que leve à liberdade de espírito. Fazer o enfrentamento desta condição exige consciência, coragem e preparo para poder gerar conversação entre gerações, como quer Bárseda (2023, p. 63), rompendo com o que está em vigência em nossas instituições universitária, "[...] vampirizadas por um processo de infantilização que, como um vírus letal, afeta jovens e adultos, estudantes e professores; um vírus que impede que essa conversação aconteça".

Este raciocínio faz pensar em Bourdieu e Passeron (2018) que situam os estudantes como produto de um coletivo que carrega as marcas das aquisições passadas. Para entender o estudante universitário de agora faz-se fundamental ter presente o percurso que desenvolveu ao longo da constituição de si, como herdeiro dos exemplos que teve e do convívio intelectual com seus mestres. Portanto, a crítica ao vazio recai não somente a ele, mas também ao corpo professoral passado e presente, pois se é

[5] Não se oportuniza experiências como a relatada por Paula Carlino (2017) em sua obra, na qual declara que escrever é um dos "métodos" mais poderosos para aprender e que por isso não pode ser deixado apenas a como os estudantes podem fazê-lo por sua conta.

"herdeiro", cabendo questionar a respeito da gênese de sua incapacidade de leitura crítica, de suas imprecisões e incoerências nos escritos, da falta de raciocínio lógico, do desaparecimento do pensamento criativo, da dificuldade de manter uma linha de argumentação a respeito de um assunto ... depois de tantos anos na escola. Quem são os reais responsáveis? O que impede os estudantes de assumirem sua autonomia? "Dizer com o tom de deploração resignada que 'os estudantes não leem mais' ou que 'o nível baixa de ano para ano' é na verdade evitar a pergunta porque é assim e daí tirar as consequências pedagógicas" (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 92).

Os acadêmicos reproduzem a conduta na qual estão acostumados, na qual são "treinados" para dar respostas. Seguem os princípios que adquirem na universidade e fora dela, orientados pela lógica do mercado e do consumo, especialmente dos ambientes virtuais onde podem expressar-se livremente sem compromisso e responsabilidade maiores, manifestam seus desejos, aderem ao que possui retorno agradável, que não lhe impõe sacrifícios ou exigências maiores. A esse respeito Charlot (2020, p. 64) diz que os indivíduos nunca foram tão livres quanto na sociedade contemporânea, que legitima o desejo e a satisfação imediata, mas "[...] nunca, provavelmente, os sujeitos estiveram tão abandonados, por falta de referências estruturantes". Esta condição leva à existência de um sujeito "[...] antropologicamente vazio, abandonado a si mesmo, o que é fonte de angústia e de depressão" (Charlot, 2020, p. 65), levando ao desencanto pela formação, ao abandono do espaço acadêmico, evadindo-se ou cumprindo os requisitos mínimos para obter uma titulação que lhe dê condição de disputar algum espaço no mercado de trabalho, mesmo que desidratada se pensada a partir do legado da *paideia,* da omnilateralidade ou da *bildung*[6].

[6] Estas expressões referem-se a modelos de formação humanas propostos pelos gregos, pela vertente marxista e pelo pensamento alemão. Para maior aprofundamento pode-se recorrer ao texto de OLIVEIRA, Avelino; OLIVEIRA, Neiva. Modelos de formação humana: *Paideia, Bildung* e formação Omnilateral. *In:* BOMBASSSARO, L. C. et al. (Orgs.) **Percursos hermenêuticos e políticos:** homenagem A Hans-Georg Flikinger. Porto Alegre: Edipucrs, 2014. p. 208-222.

4 Formação não é adjetivo, é substantivo!

No tópico anterior, talvez, o leitor não se deu conta de que para caracterizar as circunstâncias do momento presente utiliza-se de diferentes adjetivos expressos por estudiosos e intelectuais. Agora para se falar do que se espera da universidade recorre-se a um substantivo: formação e a um verbo: formar. Dá-se mais ênfase ao substantivo do que ao verbo, embora o verbo tenha uma peculiaridade importante pois refere-se ao fazer, à dinâmica, ao movimento próprio do que é o humano. Qual a diferença entre adjetivo e substantivo? Adjetivo é uma palavra que se junta a um substantivo para modificar seu significado, acrescentando-lhe noções de qualidade, natureza, estado, extensão. Na frase ele possui função complementar, é subordinado, em determinadas circunstâncias não possui sentido por si, necessitando apoiar-se em outra categoria gramatical. O substantivo inclui uma classe de palavras que serve para nomear seres, objetos, conceitos, sentimentos, lugares, ações ... Trata-se de uma categoria gramatical que possui significado próprio, pode ser compreendido sem um complemento, embora, em dadas ocasiões necessitam de adjetivos para serem qualificados. Ex. Caneta. Ao se referir a ela consegue-se compreender do que se está falando, sem intermediação de outras categorias gramaticais. Mas ao se desejar ser mais específico adjetiva-se: caneta vermelha, caneta com ponta fina, caneta tinteiro.

Uma das características do substantivo é a flexão em gênero, número e grau, o que permite que adquira abrangência suficiente nos processos de comunicação. Ao afirmar que formação é um substantivo parte-se do princípio de que ela não necessita de adjetivações para ser compreendida, o que não quer dizer que não se possa explorar seu significado, que não caiba adjetivações (continuada, inicial, permanente, sólida ...), que não permita que se aprofunde a compreensão a seu respeito.

Ao consultar a literatura encontra-se conceitos que são utilizados com a intenção de aproximar ou substituir os processos que estão abrigados pela formação. Palavras como informação, capacitação, qualificação, certificação são utilizadas para ocupar seu espaço semântico, no entanto, não possuem

as propriedades que permitam representar sua substantividade, significado e importância. Em outras palavras, o substantivo adquire status próprio, cujo pertencimento e valor não encontra similares. Esta é a razão pela qual a universidade enquanto formadora se diferencia de outros *lócus*, adquirindo peculiar relevância, o que lhe dá identidade, a caracteriza, cuja natureza a torna fecunda, sobre a qual pode-se depositar a esperança e apostar as convicções enquanto agente modificador cognitivo, social, comportamental, profissional e humano das pessoas.

Formação, segundo o Dicionário Filosófico Abbagnano (1970), no sentido específico da palavra na filosofia e na pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente (*bildung*), indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura; compreendida de um lado como educação, de outro lado como sistema de valores simbólicos.

No entendimento de Gadamer (1997), o conceito de formação caracteriza o elemento que sustenta o espírito de uma época, mesmo que se encontre dificuldades para justificá-lo. Para ele, formação integra o conceito de cultura, e designa, antes de tudo, especificamente a maneira humana de aperfeiçoar nossas aptidões e faculdades. Ela não se "[...] produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento" (Gadamer 1997, p. 50).

A formação supera o cultivo de aptidões, aquilo que foi assimilado por ela não se perde, trata-se de uma espécie de "poder" que o ser humano adquire, uma habilidade, que gera uma consciência de senso próprio. Segundo Macedo (2010, p. 29), é tratar compreensivamente com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo. Formação é

> [...] percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando a experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem.

Masschelein e Simons (2021, p. 47-48) recordam que a formação envolve sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo, ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática do estudo. Ela precisa ocupar o centro da vida acadêmica, pois tem a ver com a orientação dos estudantes para o "[...] mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e esse orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo". É o reconhecimento de que precisa haver uma atitude "estudiosa", de empolgação, afeição, empenho, disposição espiritual e corporal por querer aprender (Skliar, 2023). Trata-se de andar na contramão do ritmo frenético do mundo produtivo (oportunizar o ócio criativo), no sentido de um "desocupar-se", de voltar-se sobre si (refletir), propiciar tempo e espaço para a expressão da inteligência criadora, para tornar-se um "peregrino do espírito", recolher-se num "[...] verdadeiro gesto de resistência numa época em que a escrita e o pensamento estão sendo submetidos a um processo de estandardização que torna essas atividades algo completamente supérfluo" (Bárceda, 2023, p. 62).

Que espaço é este denominado universidade? Qual a sua finalidade? Para que surgiu? O que faz com que se mantém viva há séculos? A universidade pode ser identificada como um *lócus* de oportunidades, incubadora de ideias, berço do pensamento criativo, celeiro de inéditos viáveis, mas tudo isso tem a ver com os propósitos e objetivos que cada pessoa define ao ingressar nela. Uns investem o máximo de suas energias e de seu capital intelectual para conquistar conhecimentos e possuir os saberes necessários ao desenvolvimento pessoal e profissional. Outros não querem empenhar muito esforço na sua empreitada contentando-se com o mínimo, que demonstra sua baixa aspiração e pobreza de objetivos e desperdiçam um tempo precioso de suas vidas com aspectos, que ao nosso ver, podem ser considerados secundários ao fazer da academia, mas que também existem lá.

O elemento fundamental da universidade ou missão primeira deste espaço é oportunizar, dar as condições para que aconteça a formação.

Quanto mais exigentes e complexas forem as tarefas que os profissionais forem executar, maior e mais exigente terá que ser a formação recebida. E maior ainda será o desafio formativo da universidade, pois a ela acorrem diferentes segmentos sociais com diferentes níveis de conhecimento e cultura. Como oportunizar uma formação que consiga ultrapassar estes desafios e capacitar os sujeitos, para que respondam adequadamente aos desafios da vida grupal e profissional? "Enfim, a problemática da formação transformou-se em algo constante e fundamental na definição de nossas vidas e no projeto da dinâmica social e profissional de nosso meio" (Zabalda, 2003, p. 37).

Há sentido ainda de se falar em formação? A insistência nesta tese não passaria de uma utopia idealista diante das necessidades pragmáticas da sociedade do mercado? Acredita-se na firmeza e convicção a seu respeito diante da avalanche de cobranças e exigências vindas de todas as frentes em direção à formação. Ela merece todas as atenções para que seu sentido não se perca e acabe se diluindo em proposições vazias. Há que resgatar seu sentido "pedagógico" (*bildung*), por vezes tão criticado por aqueles que desfecham discursos impregnados de prolixidades, onde a "formação" não passa de um elenco de informações, que mais deformam do que formam, até mesmo porque o termo "formação" acaba, nesta concepção, por estar muito mais vinculado a um saber fazer profissional do que uma sólida formação profissional. "Poderia se dizer que, em sua acepção mais habitual, ela remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades" (Zabalda, 2003, p. 38).

Ao se tomar o sentido mais preciso de formação e em relação a ele comparar o que se tem afirmado e dito como sinônimo de formação pode-se perceber que há um certo vazio de significado. Há muitos apelos, até publicitários referidos como ganhos de formação, como possibilidade, mas que concretamente não se realizam. "A formação é definida, em muitos casos, mais pelo que se quer obter do que pelo efeito real que ela exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela" (Zabalda, 2003, p. 38). A demanda é perguntar sobre as condições e a forma como deve se desenvolver uma

arquitetura curricular na universidade para que seja efetivamente formativa. O professor-formador não precisa saber tudo, pode ensinar até o que ignora, pois pode fazê-lo pelo exemplo sem se dar conta disso e "[...] desde que se emancipe o aluno; isso é que se force o aluno a usar sua própria inteligência" (Rancière, 2013, p. 34), mas para emancipar os estudantes, primeiramente os professores precisam estar emancipados, cientes do verdadeiro poder do espírito humano livre.

A formação adquire importância na medida em que esteja vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, ou seja, "[...] os processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas" (Zabalda, 2003, p. 39). Em síntese, a ação dos elementos que compõem a vida acadêmica deveria garantir aos estudantes diferentes dimensões formativas, dentre as quais se pode destacar: dinâmica geral do desenvolvimento pessoal; aprimoramento dos conhecimentos e capacidades dos indivíduos e referência ao mercado de trabalho. Em outras palavras, a universidade deve contribuir para o refinamento da sensibilidade humana e aumentar as possibilidades dos sujeitos de se construírem como seres em processo, tanto no que diz respeito a si enquanto seres humanos, quanto ao seu fazer profissional.

Por que defender a universidade como ambiente de formação e se superação do vazio? Porque conforme Carlino (2017, p. 184) aprender nela nos habilita a pensar a partir

> [...] e novos enfoques, porque permite entender o que antes era incompreensível, porque capacita para resolver problemas práticos, porque nos torna menos escravos do senso comum e do "óbvio", porque oportuniza multiplicar respostas e perguntas ampliando nossas fronteiras materiais e mentais, porque oferece ferramentas para iluminar o que para outros são penumbras, porque abre as portas para certas comunidades profissionais, porque estende nossas competências pessoais.

O exercício de elaborar a imagem ideal-típica de uma universidade democrática e respeitosa dos valores acadêmicos pode parecer muito abstrato. No entanto, ele é essencial, no pensamento de Laval (2021, p. 7). Se novas práticas são necessárias desde agora, elas devem ser orientadas

rumo a um modelo a ser inventado. Mas esta invenção é, na realidade, uma *reinvenção* da ideia de universidade, uma forma de lhe dar uma consistência efetiva no século XXI. "Procuramos associar *uma universidade democrática a serviço de uma sociedade democrática, mas que também obedeça a valores e normas acadêmicas fundamentais, legado de longas lutas pela liberdade de pensamento"* (grifo do autor). Em uma sociedade como a nossa marcada por dinamismo e incerteza, a formação universitária precisa fazer a diferença na vida dos estudantes, propiciando desafios e experiências ricas de aprendizado e que as aulas sejam redescobertas como espaço e tempo de aprendizagem tanto para estudantes quanto para professores.

5 Conclusões

O desafio posto está relacionado à necessidade de arregimentar o coletivo para argumentar a respeito da universidade como espaço e tempo de produção de ciência, do conhecimento racional, da verdade. O que se busca é dizer não à universidade transformada em engrenagem da máquina produtiva e comercial, como visto em algumas tendências globais. Essa transformação progressiva afeta profundamente seu significado histórico, fragiliza sua missão e a desloca para o cenário do "capitalismo acadêmico" que nega seus princípios e aborta sua importância para a transformação social e desenvolvimento humano.

Cabe à formação acadêmica incorporar a dimensão de substantivo e preencher o vazio existente, inscrevendo no pensar e no fazer acadêmico outras formas de produzir conhecimento, outras práticas de ensino, voltadas para outro modelo de universidade. Resgatar e ancorar a mediação pedagógica docente e a atitude de protagonismo do estudante na ideia da universidade como *Universitas scientiarum*[7], a universalidade das ciências, da compreensão do humano e do sentido do existir (ser, pensar e viver).

[7] Expressão utilizada por LAVAL, Christian. *De l'Université néolibérale à l'Université comme commun.* ***La Deleuziana*** *– Révue en ligne de Philosophie, n. 13/2021 – L'État des Institutions et les Institutions de l'État.* Tradução: Valdemar Sguissardi. Disponível em: https://shre.ink/eDzy Acesso em: mai. 2025.

6 Referências

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BÁRCEDA, Fernando. Meditação sobre a vida estudiosa. *In*: BÁRCEDA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. **Elogio ao estudo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 27-73.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2018.

BRIDLE, James. **A nova era das trevas**: a tecnologia e o fim do futuro. São Paulo: Todavia, 2019.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Unesp, 1994.

BUARQUE, Cristóvam. **A Universidade na encruzilhada**. São Paulo: Unesp, 2014.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade:** uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso**: verdade e política na era digital. São Paulo: UBU Editora, 2022.

CHARE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHAUVIN, Jean Pierre. A geração da inteligência artificial. **A terra é redonda.** Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/a-geracao-da-inteligencia-artificial/ Acesso em: abr. mai. 2025.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: UBU Editora, 2023.

CRARY, Jonathan. **24/7:** capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: UBU Editora, 2016.

DIAS, Álvaro Machado. **De futuro em futuro**. Santos: H1 Editora, 2023.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FERRARI, Rosane de Fátima; NOGARO, Arnaldo. Gestão do conhecimento e da aprendizagem discente na virtualidade. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen –RS, v.23, n.3, p. 110-125, set./dez. 2022.DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2022.23.03.110-125

FLICKINGER, Festschrift a Hans-Georg; DALBOSCO, Claudio A. *et al.* (Org.). **Universidade formadora** [recurso eletrônico]: Passo Fundo: EDIUPF; Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARDNER, Howard. **Cinco Mentes Para o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GENTILI, Pablo (Org.) **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação. São Paulo: Cortez, 2001.

HAN, Byung-Chu. **A sociedade paliativa**: a dor hoje. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chu. **Sociedade do cansaço.** Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o que:** sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**: a vida americana em uma era de expectativas decrescentes. São Paulo: Fósforo, 2023.

LAVAL, Christian. *De l'Université néolibérale à l'Université comme commun.* ***La Deleuziana –*** *Révue en ligne de Philosophie, n. 13/2021 – L'État des Institutions et les Institutions de l'État.* Tradução: Valdemar Sguissardi. Disponível em: https://shre.ink/eDzy Acesso em: mai. 2025.

LIPOVETSKY, Gilles**. A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. Entrevista coordenada por Bertrand Richard. Barueri, SP: Manole, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução**: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Barueri, SP: Manole, 2020.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada**: A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MIOTTO, Marcio Luiz. A corrosão da cultura acadêmica**. A terra é redonda.** Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/a-corrosao-da-cultura-academica/ Acesso em: abr. mai. 2025.

NOGARO, Arnaldo. Radiografia de um sonho: uma reflexão sobre a ação docente**. Revista de Ciências Humanas**, v. 8, nº 10, p. 51-63, 2007. **DOI:** https://doi.org/10.31512/rch.v8i10.301

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PERETTI, Clélia. As múltiplas faces da universidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n.4, p.153-166 - jul./dez. 2001.

RANCIÈRE, Jacques**. O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 2005.

SKLIAR, Carlos. Sobre o Elogio ao estudo. *In:* BÁRCEDA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. **Elogio ao estudo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 9-26.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. São Paulo: Record, 2015.

WULF, Christoph. **Educação como conhecimento do ser humano na era do antropoceno**: uma perspectiva antropológica. São Paulo: Cortez, 2022.

ZABALDA, M. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ENTRE A CORAGEM DE ENSINAR E A URGÊNCIA DE INOVAR: A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

Luci Mary Duso Pacheco[8]

Sumário: *1) Considerações Iniciais; 2) Docência Contemporânea em Perspectiva: iniciando o debate; 3) Desafios Estruturais, Formativos e Metodológicos na Construção de Práticas Educativas Inovadoras; 4) Considerações finais; 5) Referências.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A docência contemporânea insere-se em um cenário marcado por intensas transformações sociais, culturais, tecnológicas e institucionais que impactam diretamente o cotidiano escolar e redefinem o papel do professor. Entre as transformações sociais, destacam-se as mudanças nas estruturas familiares, a ampliação das desigualdades, a diversificação dos contextos culturais e a redefinição dos papéis sociais tradicionalmente estabelecidos. No âmbito cultural, observa-se a valorização do imediatismo, do consumo e da exposição constante nas redes digitais, o que altera a forma como crianças e jovens se relacionam com o conhecimento, com o tempo e com a autoridade. Do ponto de vista tecnológico, a expansão das tecnologias digitais, da inteligência artificial, das plataformas de aprendizagem e da comunicação em tempo real modifica as dinâmicas de acesso à informação e desafia a centralidade do professor como fonte exclusiva de saber. Já no plano institucional, reformas educacionais, políticas de avaliação em larga escala, padronizações curriculares e cobranças por resultados ampliam as responsabilidades atribuídas à escola e tensionam a autonomia docente.

Diante desse conjunto de transformações, ensinar, na atualidade, exige mais do que domínio de conteúdos específicos: demanda posicionamento crítico frente às mudanças sociais, sensibilidade às novas

[8] Doutora em Educação. Professora do PPGEDU - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Orcid: 0000-0002-8585-8246. E-mail: luci@uri.edu.br.

características do perfil discente, competência para integrar tecnologias de forma pedagógica e compromisso ético com a formação humana integral. O professor precisa atuar como mediador, orientador e formador, articulando saberes acadêmicos às experiências concretas dos estudantes. Nesse contexto, os desafios que atravessam o exercício docente não podem ser analisados de maneira fragmentada ou superficial, pois envolvem dimensões estruturais, formativas, emocionais e pedagógicas que se inter-relacionam e influenciam diretamente a qualidade do processo educativo e o sentido social da escola.

A tese central desenvolvida ao longo do texto, articula duas dimensões indissociáveis da atuação docente atual. A "coragem de ensinar" refere-se à postura ética e comprometida do professor diante das múltiplas adversidades que atravessam o cotidiano escolar — sobrecarga de responsabilidades, transformações sociais aceleradas, fragilidade dos vínculos, desvalorização profissional e complexidade do perfil discente — elementos amplamente discutidos no desenvolvimento do capítulo. Essa coragem não é apenas resistência, mas decisão consciente de permanecer atuante, crítico e comprometido com a formação integral dos estudantes.

Por sua vez, a "urgência de inovar" fundamenta-se na constatação de que as transformações tecnológicas, culturais e institucionais exigem reorganização curricular, integração pedagógica das tecnologias, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e adoção de metodologias que promovam protagonismo e aprendizagem significativa, conforme argumentado a partir dos referenciais teóricos mobilizados. A docência contemporânea, portanto, situa-se nesse espaço de tensão produtiva entre permanência e mudança: preservar o compromisso ético e formativo que caracteriza o ato de ensinar, ao mesmo tempo em que se constroem práticas pedagógicas transformadoras capazes de responder às demandas do presente. O tema central desse texto, assim, não apenas nomeia o texto, mas expressa a articulação entre diagnóstico crítico dos desafios e a defesa de uma atuação docente fundamentada, reflexiva e inovadora.

A complexidade do cenário educacional impõe a necessidade de reflexão sistemática sobre o papel do professor e sobre as práticas que

desenvolve. A ampliação do acesso à informação, as novas formas de comunicação, a presença constante das tecnologias digitais, a reorganização das relações sociais e a crescente exigência por resultados educacionais produzem tensões que repercutem diretamente na sala de aula. Ao mesmo tempo, intensificam-se as demandas por inovação pedagógica, por metodologias que promovam maior engajamento discente e por processos formativos capazes de integrar conhecimento científico e realidade social.

Diante desse quadro, o presente capítulo tem como objetivo analisar os principais desafios da docência contemporânea e discutir a construção de práticas educativas transformadoras como resposta possível às exigências do tempo atual. Busca-se compreender como a formação docente, a organização curricular, o uso das tecnologias, o perfil dos estudantes e as condições institucionais interferem na prática pedagógica, bem como refletir sobre a importância da inovação fundamentada teoricamente como estratégia para fortalecer o sentido da escola e da aprendizagem.

Para alcançar esse objetivo, adota-se como metodologia o ensaio de revisão de literatura, de caráter qualitativo e reflexivo. O ensaio fundamenta-se na análise e articulação de contribuições teóricas de autores que discutem formação docente, saberes profissionais, inovação pedagógica e aprendizagem significativa, entre eles Paulo Freire, Maurice Tardif, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Vera Maria Candau e David Ausubel. A revisão de literatura foi orientada pela seleção de obras clássicas e contemporâneas que dialogam com os eixos centrais do texto — desafios da docência, formação profissional e práticas inovadoras — buscando estabelecer conexões analíticas entre os referenciais teóricos e o contexto educacional atual.

O ensaio, enquanto modalidade de produção acadêmica, não se limita à descrição de teorias, mas propõe uma leitura interpretativa e crítica dos aportes teóricos selecionados, articulando-os à problemática investigada. Assim, a metodologia adotada privilegia a reflexão argumentativa, sustentada por fundamentos conceituais consolidados na área da Educação, com o propósito de ampliar a compreensão acerca das tensões que atravessam a docência e das possibilidades de transformação pedagógica.

Ao estruturar-se como revisão de literatura em formato ensaístico, este capítulo pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre a docência contemporânea, oferecendo subsídios teóricos que possam orientar práticas educativas mais conscientes, fundamentadas e socialmente comprometidas. Parte-se do pressuposto de que compreender os desafios é condição indispensável para enfrentá-los, e que a inovação pedagógica, quando ancorada em bases teóricas consistentes, pode constituir caminho significativo para a construção de uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

Além disso, é fundamental situar que a docência contemporânea se desenvolve em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, que incidem diretamente sobre as condições de aprendizagem dos estudantes e sobre o trabalho do professor. As disparidades de acesso a recursos tecnológicos, as diferenças socioculturais entre os alunos, as vulnerabilidades econômicas e os múltiplos desafios enfrentados pelas famílias compõem um cenário heterogêneo que exige do docente não apenas competência técnica, mas sensibilidade social e capacidade de adaptação pedagógica. A escola, nesse sentido, torna-se espaço de mediação entre realidades diversas, demandando práticas inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a equidade.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconstrução permanente da identidade profissional docente. Em meio a mudanças aceleradas e a constantes reformulações nas políticas educacionais, o professor é chamado a redefinir seu papel, suas metodologias e suas formas de interação com os estudantes. Essa redefinição não ocorre de maneira automática; ela exige reflexão crítica, investimento formativo e diálogo com os referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica. Assim, compreender a docência contemporânea implica também reconhecer a importância do fortalecimento da identidade profissional como elemento estruturante para a atuação consciente e transformadora.

Por fim, ampliar o debate sobre os desafios e as possibilidades da docência contemporânea significa reafirmar a centralidade da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao propor uma

análise fundamentada em revisão de literatura, este capítulo busca não apenas descrever problemas, mas oferecer bases conceituais que sustentem práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas. Ao integrar teoria e reflexão crítica sobre a realidade educacional, pretende-se contribuir para a consolidação de uma docência capaz de responder às demandas do presente sem perder de vista o compromisso histórico com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social.

2 DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA EM PERSPECTIVA: INICIANDO O DEBATE

Ao intitular esta seção como “Docência Contemporânea em Perspectiva: Iniciando o Debate”, pretende-se evidenciar que não se trata de uma análise conclusiva ou fechada sobre o tema, mas da abertura de um campo de reflexão que reconhece a docência como prática situada histórica e socialmente. Colocar a docência “em perspectiva” significa observá-la a partir de múltiplos ângulos — formativo, institucional, social, cultural e pedagógico — compreendendo que seus desafios não emergem de maneira isolada, mas são produzidos por um contexto amplo que influencia diretamente o cotidiano escolar. Iniciar o debate, portanto, é assumir que a complexidade da profissão docente exige diálogo permanente, revisão de conceitos e disposição para problematizar certezas consolidadas.

Essa perspectiva implica reconhecer que o professor não atua em um espaço neutro. Sua prática é atravessada por políticas públicas, diretrizes curriculares, avaliações externas, condições de trabalho e expectativas sociais muitas vezes contraditórias. Ao mesmo tempo em que se espera inovação, autonomia e criatividade, impõem-se metas, padronizações e cobranças por resultados imediatos. Esse tensionamento entre autonomia pedagógica e demandas institucionais configura um dos eixos centrais do debate sobre a docência contemporânea. Colocar essa realidade em discussão é fundamental para compreender que as dificuldades enfrentadas pelo professor não se restringem à sala de aula, mas estão inseridas em uma rede mais ampla de determinações sociais e políticas.

Além disso, iniciar o debate significa reconhecer que a transformação das práticas pedagógicas não depende apenas da vontade individual do docente, mas da construção coletiva de sentidos no interior da escola. A perspectiva adotada neste texto procura evidenciar que a inovação não pode ser compreendida como responsabilidade isolada do professor, mas como movimento institucional que envolve gestão, equipe pedagógica e comunidade escolar. Assim, discutir docência contemporânea é também discutir cultura escolar, trabalho colaborativo e construção compartilhada de projetos educativos comprometidos com a formação integral dos estudantes.

Compreender a docência contemporânea é condição indispensável para fortalecer sua identidade e seu papel social. Iniciar o debate não é apenas apontar desafios, mas iluminar possibilidades. É reconhecer que, embora o cenário educacional apresente tensões significativas, ele também oferece oportunidades de reinvenção pedagógica, de ampliação do diálogo com os estudantes e de construção de práticas transformadoras. Ao colocar a docência em perspectiva, abre-se espaço para uma análise crítica que não paralisa, mas mobiliza; que não se limita à constatação de problemas, mas inspira ações fundamentadas, conscientes e comprometidas com a qualidade social da educação.

Refletir sobre a docência na contemporaneidade é, antes de tudo, reconhecer que ensinar tornou-se uma das tarefas mais complexas e desafiadoras do nosso tempo. Se em outros períodos históricos o papel do professor estava mais claramente delimitado à transmissão de conteúdos sistematizados, hoje ele se insere em um cenário marcado por transformações sociais aceleradas, mudanças culturais profundas, avanços tecnológicos contínuos e novas configurações nas relações humanas. Nesse contexto, o exercício da docência ultrapassa a dimensão técnica e assume contornos éticos, políticos, afetivos e sociais, exigindo do professor uma postura crítica, sensível e permanentemente reflexiva.

A escola, enquanto instituição social, não está isolada das dinâmicas que atravessam a sociedade. Ao contrário, ela é profundamente impactada por elas. As transformações nas formas de comunicação, o acesso quase

ilimitado à informação, a presença constante das tecnologias digitais, as mudanças nas estruturas familiares, as novas demandas do mundo do trabalho e as tensões sociais contemporâneas atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente os processos de ensinar e aprender. O professor, portanto, encontra-se diante de um cenário em que precisa lidar, simultaneamente, com conteúdos curriculares, gestão de sala de aula, mediação de conflitos, desenvolvimento socioemocional dos estudantes, uso pedagógico das tecnologias e construção de vínculos significativos.

Ao evocar a célebre afirmação de Paulo Freire — "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" — compreende-se que a docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos. Trata-se de uma prática profundamente humana, que exige compromisso com o outro e responsabilidade com a formação integral dos sujeitos. A coragem mencionada por Freire manifesta-se na disposição de enfrentar adversidades estruturais, resistir à desvalorização profissional, reinventar práticas pedagógicas e manter viva a esperança na potência transformadora da educação.

A complexidade da docência contemporânea também se expressa na multiplicidade de saberes que o professor precisa mobilizar. Conforme destaca Maurice Tardif, os saberes docentes são plurais e se constroem ao longo da trajetória pessoal e profissional, articulando conhecimentos disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Essa pluralidade exige formação inicial sólida e formação continuada consistente, capazes de sustentar o professor diante das exigências cada vez mais diversificadas da prática educativa. Não se trata apenas de dominar conteúdos específicos, mas de compreender como ensiná-los de maneira significativa, contextualizada e socialmente relevante.

Além disso, a escola contemporânea enfrenta o desafio de dialogar com um perfil discente que se constitui em meio à cultura digital, à velocidade da informação e à multiplicidade de estímulos. Os estudantes chegam à sala de aula trazendo repertórios variados, experiências heterogêneas e expectativas distintas em relação ao processo educativo. Muitas vezes, apresentam dificuldades de concentração prolongada, baixa tolerância à frustração e

necessidade constante de estímulos imediatos. Essa realidade exige do professor capacidade de escuta, sensibilidade pedagógica e criatividade metodológica para construir estratégias que façam sentido para os sujeitos em formação.

Outro elemento que torna a docência ainda mais desafiadora é a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola. Para além da função de ensinar conteúdos acadêmicos, espera-se que a instituição escolar contribua para a formação ética, cidadã, emocional e social dos estudantes, além de mediar conflitos, promover inclusão, combater desigualdades e responder às demandas das famílias e da comunidade. O professor, inserido nesse contexto, assume múltiplos papéis, muitas vezes sem contar com as condições estruturais adequadas ou com o reconhecimento social correspondente à relevância de sua atuação.

Nesse cenário, pensar práticas educativas inovadoras não é uma opção superficial ou um modismo pedagógico, mas uma necessidade concreta. Inovar significa repensar o currículo, reorganizar tempos e espaços, integrar tecnologias com intencionalidade pedagógica e colocar o estudante no centro do processo formativo, sem abdicar do rigor científico e da responsabilidade educativa. Significa, também, promover aprendizagens significativas, como propõe David Ausubel, ao afirmar que o fator mais importante para a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Reconhecer os conhecimentos prévios, as experiências e os contextos dos estudantes torna-se ponto de partida fundamental para qualquer proposta pedagógica consistente.

A formação docente, nesse contexto, precisa assumir caráter crítico-reflexivo, conforme defende António Nóvoa, ao enfatizar que a construção da identidade profissional está diretamente ligada à capacidade do professor de refletir sobre sua prática e investir em seu próprio desenvolvimento. A docência, portanto, não se sustenta na repetição de métodos consolidados, mas na permanente disposição para aprender, dialogar e transformar.

Diante de todos esses elementos, torna-se evidente que os desafios da docência contemporânea são múltiplos e interdependentes. Eles envolvem dimensões estruturais, formativas, tecnológicas, emocionais e sociais. Compreendê-los exige análise crítica e aprofundada, capaz de ultrapassar

diagnósticos superficiais e apontar caminhos possíveis para uma atuação pedagógica mais consciente e transformadora. É nesse horizonte que o presente texto se insere, buscando problematizar as tensões que atravessam o cotidiano escolar e discutir como práticas educativas inovadoras podem contribuir para enfrentar os desafios postos à docência, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de formação humana e social.

3 DESAFIOS ESTRUTURAIS, FORMATIVOS E METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS

Ensinar, na atualidade, não é apenas um ato técnico, tampouco exclusivamente intelectual; é um compromisso ético, político e humano que exige do professor posicionamento, atualização constante, equilíbrio emocional e capacidade de reinvenção. A docência deixou de ser compreendida como simples transmissão de conteúdos para assumir contornos complexos, exigindo do profissional da educação competências que extrapolam o domínio disciplinar e alcançam dimensões relacionais, tecnológicas, socioemocionais e institucionais.

O ambiente escolar constitui-se como espaço dinâmico, atravessado por fatores estruturais, culturais e organizacionais que interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. Infraestrutura, condições materiais, proposta curricular, diretrizes legais, relação com as famílias, situação financeira da instituição, clima organizacional e perfil da equipe docente compõem um cenário multifacetado que exige permanente capacidade de articulação. Nesse contexto, a prática pedagógica não pode ser improvisada nem reduzida a procedimentos automatizados. Ela precisa ser intencional, reflexiva e fundamentada, pois é justamente por meio dela que se enfrentam os desafios postos à docência.

Refletir sobre esses desafios é condição essencial para que o professor compreenda o seu papel de forma lúcida e estratégica. Conforme destacado por Silva (2019), pensar a docência na atualidade possibilita ao professor analisar com maior clareza os conhecimentos prévios de seus alunos e planejar ações pedagógicas mais adequadas às suas necessidades

formativas. Não se trata apenas de reconhecer que existem dificuldades, mas de interpretá-las criticamente, compreendendo suas raízes sociais e institucionais, e transformá-las em possibilidades de ação qualificada.

Entre os desafios mais evidentes está a aceleração da informação. O acesso rápido e ilimitado a dados e conteúdos, proporcionado pelas tecnologias digitais, modifica profundamente a dinâmica da sala de aula. O professor já não é a única fonte de conhecimento disponível ao estudante. Plataformas digitais, redes sociais, aplicativos de busca e ambientes virtuais ampliam exponencialmente o volume de informações acessíveis. Entretanto, a abundância informacional não garante compreensão, criticidade ou aprendizagem significativa. Ao contrário, muitas vezes gera superficialidade, fragmentação e dificuldade de análise aprofundada. O docente passa, então, a desempenhar papel de mediador crítico, ajudando o estudante a interpretar, selecionar e problematizar aquilo que consome diariamente no ambiente digital.

Essa exigência de atualização constante coloca o professor em uma posição desafiadora. Ele precisa dominar conteúdos específicos de sua área e, simultaneamente, compreender as inovações tecnológicas que transformam o modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento. O risco de tornar-se “o último a saber” representa ameaça à sua autoridade pedagógica. Contudo, essa autoridade não pode mais se fundamentar exclusivamente no domínio do conteúdo; ela se constrói na capacidade de contextualizar, conectar saberes e provocar reflexão.

O domínio das tecnologias digitais configura-se como outro desafio central. A presença constante de dispositivos móveis na vida dos estudantes altera comportamentos, expectativas e formas de interação. A escola não pode ignorar essa realidade. Entretanto, integrar tecnologia ao processo educativo exige muito mais do que utilizar equipamentos. Requer planejamento, clareza de objetivos e compreensão pedagógica do recurso utilizado. A tecnologia, quando desprovida de intencionalidade, transforma-se em mero adorno ou instrumento de distração. Quando integrada criticamente, pode potencializar a aprendizagem, ampliar possibilidades investigativas e favorecer o protagonismo estudantil.

O problema se agrava quando se observa que nem todos os docentes dispõem das mesmas condições de acesso ou formação tecnológica que seus alunos. Em alguns contextos, o professor enfrenta limitações estruturais, falta de equipamentos adequados e ausência de formação específica. Essa disparidade gera insegurança e pode contribuir para a resistência à inovação. O desafio, portanto, não é apenas tecnológico, mas formativo e institucional.

A organização curricular também se apresenta como elemento decisivo. Currículos excessivamente fragmentados, rígidos e desconectados da realidade dos estudantes dificultam a construção de aprendizagens significativas. Muitas vezes, os conteúdos são trabalhados de forma isolada, sem articulação interdisciplinar, o que compromete a compreensão global dos fenômenos estudados. O professor encontra-se pressionado a cumprir programas extensos, com pouco espaço para aprofundamento, diálogo ou contextualização. Essa dinâmica impacta diretamente a qualidade do processo formativo.

Além disso, a sociedade contemporânea apresenta transformações profundas nas relações humanas. A valorização do imediato, do entretenimento constante e da satisfação instantânea interfere na disposição dos estudantes para enfrentar processos que exigem esforço, persistência e concentração. Observa-se aumento da apatia frente às demandas escolares, dificuldade de manter foco prolongado e baixa tolerância à frustração. A cultura do consumo e da velocidade repercute na forma como o estudante percebe o tempo da aprendizagem, que é necessariamente processual e exige maturação.

Nesse cenário, a escola precisa questionar-se sobre sua própria organização. Está conectada à realidade dos estudantes? Reconhece seus interesses, ritmos e contextos culturais? Ou mantém práticas distantes da experiência concreta de quem aprende? O desafio docente envolve justamente essa capacidade de aproximação crítica, sem abrir mão da responsabilidade formativa.

A sobrecarga de trabalho e o adoecimento docente configuram-se como problemas graves. A ampliação das demandas burocráticas, a pressão por

resultados, o acúmulo de turmas e a multiplicidade de funções exercidas pelo professor impactam sua saúde emocional. O desgaste constante compromete a motivação e pode gerar sentimentos de desvalorização e impotência. A docência exige equilíbrio socioemocional, mas esse equilíbrio depende também de condições institucionais adequadas.

Nesse sentido, a valorização do professor não pode restringir-se ao discurso. Conforme afirma Maurice Tardif, o saber docente é plural e temporal, constituído ao longo da história de vida e da carreira profissional. O professor mobiliza conhecimentos disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Sua prática é resultado de múltiplas aprendizagens acumuladas ao longo do tempo. Reconhecer essa complexidade implica oferecer condições de formação inicial sólida, formação continuada consistente e ambiente de trabalho digno.

A formação inicial precisa articular teoria e prática de maneira indissociável. Selma Garrido Pimenta destaca que o futuro professor deve ser equipado com instrumentos teóricos capazes de serem mobilizados flexivelmente nas situações concretas, frequentemente imprevisíveis, da atuação pedagógica. Não basta acumular conceitos; é necessário aprender a aplicá-los criticamente. A didática, nesse processo, assume papel central, pois é ela que transforma conhecimento científico em conhecimento ensinável.

A formação continuada, por sua vez, deve promover espaços de diálogo e reflexão coletiva. Vera Maria Candau enfatiza a importância do encontro sistemático entre professores para socialização de saberes e experiências. A escola, enquanto espaço formativo, precisa favorecer redes de aprendizagem docente, nas quais a reflexão sobre a prática constitua elemento central do desenvolvimento profissional.

Para António Nóvoa, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao professor desenvolver pensamento autônomo e identidade profissional sólida. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho criativo sobre os próprios percursos e construção consciente da própria trajetória docente. Essa dimensão identitária é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos com segurança e

clareza de propósito.

Outro aspecto que merece aprofundamento é a diversidade na formação acadêmica dos docentes. Embora essa diversidade possa enriquecer o ambiente escolar, contribuindo com múltiplas perspectivas científicas e metodológicas, ela também pode gerar fragmentação quando não há integração efetiva. A ausência de diálogo interdisciplinar enfraquece o projeto pedagógico coletivo e compromete a coerência curricular. O trabalho em equipe torna-se, portanto, elemento estratégico para fortalecer a ação educativa.

As práticas educativas inovadoras emergem como resposta possível aos desafios descritos. Inovar, entretanto, não significa abandonar fundamentos teóricos ou substituir conteúdo por atividades lúdicas descontextualizadas. Inovar implica ressignificar o papel da escola, integrando conhecimento e realidade social, promovendo aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel oferece base consistente para essa discussão. Ao afirmar que “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe”, o autor destaca a centralidade do conhecimento prévio. A aprendizagem ocorre quando novas informações conectam-se de maneira substantiva e não arbitrária à estrutura cognitiva existente. Essa perspectiva exige do professor diagnóstico inicial cuidadoso, escuta atenta e planejamento que considere as experiências e saberes dos estudantes.

Práticas inovadoras fundamentadas nessa concepção valorizam rodas de conversa, mapas conceituais, organizadores prévios, estudos de caso e projetos interdisciplinares. O estudante deixa de ser receptor passivo para assumir papel ativo na construção do conhecimento. Metodologias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e design thinking favorecem autonomia e protagonismo.

O design thinking, por exemplo, estimula a identificação de problemas reais, a elaboração de hipóteses, a prototipagem de soluções e a avaliação de resultados. Ao envolver o estudante em processos investigativos concretos, amplia-se sua capacidade de análise, criatividade e responsabilidade. A

aprendizagem torna-se experiencial e significativa.

A centralidade do estudante não implica relativização da função docente. Pelo contrário, exige planejamento ainda mais rigoroso. O professor organiza tempos, espaços e estratégias a partir das necessidades formativas dos alunos, sem perder de vista os objetivos educacionais. A autonomia, nesse contexto, é construída progressivamente, sustentada por acompanhamento e orientação qualificada.

O processo educativo, quando orientado para a autonomia, visa desenvolver dimensões intelectual, afetiva, social, ética e corporal do estudante. Ele aprende a pesquisar, diagnosticar problemas, propor soluções, organizar eventos, debater ideias, avaliar processos e assumir responsabilidade por suas escolhas. A formação integral torna-se horizonte da prática pedagógica.

Contudo, implementar práticas inovadoras requer superação de obstáculos institucionais. A cultura escolar tradicional, centrada na fragmentação disciplinar e na avaliação exclusivamente classificatória, pode dificultar mudanças. A inovação demanda abertura ao diálogo, disposição para experimentar e coragem para rever práticas consolidadas.

É fundamental destacar que a inovação pedagógica não é modismo. Ela deve estar ancorada em fundamentos teóricos consistentes e alinhada às necessidades reais do contexto escolar. Quando bem planejada, contribui para aproximar escola e realidade social, fortalecendo o sentido da aprendizagem.

A docência contemporânea exige, portanto, articulação entre formação sólida, reflexão crítica, trabalho colaborativo e abertura à inovação. Os desafios são múltiplos e complexos, mas não intransponíveis. Ao reconhecer a centralidade do estudante, valorizar os saberes docentes e investir em práticas pedagógicas significativas, a escola pode reafirmar seu papel transformador.

Ensinar, hoje, é enfrentar tensões, lidar com incertezas e reconstruir sentidos. É compreender que o conhecimento não se esgota na informação disponível, mas se constrói na interação, na problematização e na reflexão. É assumir que a formação humana ultrapassa conteúdos curriculares e

envolve desenvolvimento ético e social.

A coragem evocada por Paulo Freire permanece necessária. Coragem para inovar, para dialogar, para aprender continuamente e para resistir à desvalorização. Coragem para reconhecer fragilidades e transformá-las em possibilidades de crescimento coletivo. A docência, enquanto prática social comprometida com a formação humana, exige esse posicionamento firme e consciente.

Conclui-se que os desafios contemporâneos da docência não podem ser enfrentados de maneira isolada ou superficial. Eles demandam políticas de valorização profissional, formação consistente, condições dignas de trabalho e cultura escolar colaborativa. Demandam também compromisso ético com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento integral do estudante.

Ao integrar fundamentos teóricos sólidos às práticas pedagógicas inovadoras, o professor fortalece sua identidade profissional e amplia sua capacidade de intervenção transformadora. A escola, nesse movimento, reafirma-se como espaço privilegiado de formação, diálogo e construção de sentidos. Ensinar continua sendo ato de amor — mas um amor que se concretiza na ação crítica, na inovação responsável e na busca permanente por uma educação de qualidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer os desafios que atravessam a docência contemporânea, evidencia-se que ensinar, hoje, é um exercício de resistência, reinvenção e compromisso ético permanente. A complexidade do cenário educacional exige do professor não apenas domínio de conteúdos, mas capacidade de leitura crítica da realidade, sensibilidade para compreender o contexto dos estudantes e disposição para transformar práticas consolidadas. A docência, nesse sentido, revela-se como profissão que demanda formação contínua, equilíbrio emocional e profunda consciência social.

Os desafios analisados — aceleração da informação, integração das tecnologias digitais, reorganização curricular, fragilidade dos vínculos, sobrecarga de trabalho e adoecimento docente — não podem ser

compreendidos de forma isolada. Eles se articulam e se retroalimentam, compondo um quadro que impacta diretamente a qualidade do processo educativo. Ignorá-los ou minimizá-los seria comprometer o potencial transformador da escola. Enfrentá-los, por outro lado, requer coragem, planejamento estratégico e fortalecimento coletivo.

A valorização docente constitui condição indispensável para qualquer proposta de melhoria educacional. Conforme assinala Maurice Tardif, os saberes do professor são construídos ao longo de sua trajetória e resultam de uma articulação complexa entre formação e experiência. Investir em formação inicial consistente e em formação continuada crítica é reconhecer que a qualidade da educação depende diretamente da solidez do trabalho docente. Do mesmo modo, criar espaços de diálogo e reflexão coletiva, como defende Vera Maria Candau, fortalece redes de aprendizagem entre professores e contribui para a construção de práticas mais articuladas e coerentes.

As práticas educativas inovadoras, discutidas ao longo do texto, apresentam-se como caminhos possíveis para enfrentar os desafios contemporâneos. Contudo, é fundamental reafirmar que inovação não significa ruptura inconsequente com fundamentos teóricos, nem substituição de conteúdo por atividades meramente lúdicas. Inovar implica integrar conhecimento científico, realidade social e experiências dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e duradouras. Ao colocar o estudante no centro do processo, reconhecendo seus saberes prévios e estimulando sua autonomia, o professor amplia o sentido da aprendizagem e fortalece o protagonismo discente.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel reforça a importância de partir daquilo que o aluno já sabe para construir novos conhecimentos. Essa perspectiva desloca o foco da simples transmissão para a construção compartilhada do saber, exigindo planejamento cuidadoso, diagnóstico inicial e acompanhamento sistemático. Metodologias que favorecem investigação, problematização e resolução de problemas concretos contribuem para tornar o processo educativo mais envolvente e coerente com as demandas do mundo contemporâneo.

Entretanto, nenhuma prática inovadora se sustenta sem condições institucionais adequadas. A redução da sobrecarga docente, o reconhecimento profissional, a oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos e a construção de uma cultura escolar colaborativa são elementos fundamentais para que a inovação se torne realidade e não apenas discurso. A transformação da educação depende de políticas públicas consistentes, mas também do engajamento ético dos profissionais que atuam na escola.

Retomar as palavras de Paulo Freire, ao afirmar que educar é um ato de coragem, permite compreender que a docência não se limita a cumprir tarefas programadas. Trata-se de assumir posicionamento diante das injustiças, das desigualdades e das fragilidades que atravessam a sociedade e, consequentemente, o ambiente escolar. A coragem manifesta-se na decisão de inovar quando necessário, de dialogar quando surgem conflitos, de persistir quando os resultados não são imediatos e de acreditar na capacidade transformadora da educação mesmo diante das adversidades.

Conclui-se, portanto, que os desafios da docência contemporânea, embora intensos e complexos, não anulam o potencial emancipador da escola. Ao contrário, convidam à reflexão profunda sobre o papel do professor e sobre as práticas que desenvolve. A integração entre formação sólida, reflexão crítica, trabalho colaborativo e metodologias inovadoras constitui caminho promissor para fortalecer a identidade docente e ampliar a qualidade do processo educativo.

Ensinar, em tempos de mudanças aceleradas, é manter viva a convicção de que a educação continua sendo espaço privilegiado de construção de sentidos, de formação ética e de desenvolvimento humano. É compreender que cada prática pedagógica carrega intencionalidades e impactos que ultrapassam a sala de aula. É assumir que, apesar das tensões e dificuldades, a docência permanece como uma das profissões mais relevantes para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária. A coragem de ensinar, aliada à disposição de inovar e refletir continuamente, sustenta a esperança de que a escola continue sendo lugar de transformação, diálogo e humanização.

Diante de tudo o que foi discutido, o título o tema abordado sintetiza a

tensão e, ao mesmo tempo, a potência que marcam o exercício docente na atualidade. A coragem de ensinar manifesta-se na decisão diária de permanecer comprometido com a formação humana, mesmo diante das adversidades estruturais, da sobrecarga profissional e das incertezas do contexto social; já a urgência de inovar revela-se como resposta ética e pedagógica às profundas transformações culturais, tecnológicas e relacionais que atravessam a escola. Não se trata de inovar por modismo, mas de reinventar práticas com intencionalidade, fundamentação teórica e sensibilidade às necessidades reais dos estudantes. Assim, a docência contemporânea consolida-se como um espaço de construção permanente, em que o professor, ao articular reflexão crítica, formação sólida e abertura ao novo, transforma desafios em possibilidades e reafirma a educação como prática emancipadora e socialmente relevante.

5 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PRESSUPOSTOS DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: UM DIÁLOGO COM SKOVSMOSE

***Lucí dos Santos Bernardi*[9]**

PALAVRAS INICIAIS

Não estamos lidando com um movimento educacional unificado.
Não se baseia em uma fundamentação teórica integrada.
É antes caracterizado pela sua preocupação com a
desigualdade econômica, a exclusão social, a exploração, a opressão,
o racismo, o sexismo, a homofobia e as crises ambientais.
Muitas tendências diferentes contribuem para o desenvolvimento
da Educação Matemática Crítica.
Ole Skovsmose[10]

Este manuscrito tem por objetivo suscitar reflexões acerca de questões fundamentadoras da Educação Matemática Crítica, a partir da perspectiva de pensar as dimensões sociais e políticas da Educação Matemática, questionando seu papel na sociedade.

De certa forma, é um tributo ao autor Ole Skovsmose[11], o professor dinamarquês que, para além da elaboração de uma Educação Matemática Crítica, influenciou, instigou reflexões e abriu caminhos. Minha trajetória na pesquisa é particularmente influenciada pelo autor ao considerar a perspectiva crítica da Educação Matemática, abordando temas como empoderamento, justiça social, autonomia e democracia.

Neste contexto, com base em um estudo bibliográfico, sistematizo conceitos que constituem potencialidades de inserção, no ambiente de sala de aula, de discussões relacionadas aos papéis da matemática na sociedade: sobre o quadro sociopolítico da educação matemática, sobre competências

[9] Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6744-9142, E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

[10] Em entrevista concedida à Bruna Cecco (Cecco, 2023).

[11] O autor faleceu em 27 de fevereiro de 2025. Mestre em Filosofia e Matemática pela Universidade de Copenhague e o primeiro doutor em Educação Matemática pela Royal Danish School of Education Studies, foi professor visitante no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro SP, de 2010 a 2025. Reconhecido como um dos pesquisadores mais influentes do mundo, recebeu premiação e medalha Hans Freudenthal da International Comission on Mathematical Instruction – ICMI, em 2024.

que deveriam ser associadas à educação matemática e sobre os estudantes e o trabalho do/a professor/a.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

No final da década de 1970 e início da de 1980, evidenciou-se uma crescente tomada de consciência, por parte dos professores de matemática, quanto aos aspectos sociais e culturais da matemática e da Educação Matemática, caracterizada pela perspectiva crítica da educação, ou simplesmente Educação Crítica, apontando o declínio do Movimento da Matemática Moderna - MMM[12].

A Educação Crítica tem várias fontes de inspiração. Segundo Skovsmose (2001, p.15), "Existe uma forte associação com o entendimento de humanismo e sociedade de Karl Marx, especialmente como o exposto pela Escola de Frankfurt (ou teoria crítica). As figuras originadoras dessa escola foram Theodoro W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse". O autor cita ainda a importância do artigo "Erziehung nach Auschwitz" ("Educação depois de Auschwitz"), publicado em 1966 por Theodoro Adorno, considerado por muitos como peça fundamental na Educação Crítica. (Skovsmose, 2001).

Para o autor, existem três pontos-chave da Educação Crítica: o envolvimento dos estudantes no controle do processo educacional, atribuindo aos estudantes (e professores) uma *competência crítica*; a consideração crítica de conteúdos e outros aspectos em que estudantes e professor devem estabelecer uma *distância crítica;* por fim, o destaque dado às condições fora do processo educacional, as relações do processo educacional com os problemas existentes fora do universo educacional.

O desenvolvimento da Teoria Crítica e as preocupações com as relações entre matemática e desenvolvimento propiciaram a efervescência de novas ideias no campo da Educação Matemática. Esse debate foi fonte inspiradora para o surgimento de novas perspectivas na Educação

[12] O MMM surge em resposta à constatação de uma defasagem entre o progresso científico e tecnológico da nova sociedade industrial no período da Segunda Guerra Mundial. Teve forte repercussão internacional, sendo desencadeado no Brasil nos anos 60.

Matemática, como o lançamento pelo professor Ubiratan D'Ambrósio do Programa de Etnomatemática, sendo que a comunidade acadêmica o recebe como uma possibilidade de mudança no enfoque dado ao ensino da Matemática até então. Esse período marca também o início dos estudos de Ole Skovsmose na área da Educação Matemática Crítica.

> A educação crítica emergiu durante os anos de 1960, com muita inspiração da teoria crítica. A educação matemática crítica se originou nos anos de 1970 em um ambiente europeu, e durante os anos de 1980 surgiu uma versão nos Estados Unidos. A noção de Etnomatemática desenvolveu-se no Brasil, e [...] aquela noção ganhou destaque e iniciou-se uma tendência forte em direção à educação matemática crítica. (Skovsmose, 2007, p.20)

Skovsmose aponta que seu interesse por Educação Crítica surgiu nos anos 1970, inspirado nos movimentos estudantis. Quanto à inspiração teórica, indica que vem de diferentes fontes:

> Mais especificamente, a noção de diálogo proposta por Paulo freire, tornou-se importante na caracterização dos processos educacionais que tem um objetivo emancipatório. [...] Outra fonte de inspiração importante é a Teoria Crítica elaborada pela escola de Frankfurt. Nela, Jürgen Habermas sugere que as ciências poderiam ser caracterizadas por interesses em certos conhecimentos e que as ciências sociais deveriam ser orientadas por um interesse em emancipação. A partir daí ficou fácil formular a educação crítica como uma educação orientada pelo interesse em emancipação. (Skovsmose, 2008, p.10)

O diálogo tem um papel fundamental para a Educação Crítica, assim como a relação estudante-professor, ideias impulsionadas pelo desejo de desenvolver uma atitude democrática por meio da educação. O diálogo supõe troca, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...] Desta maneira, o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa". (Freire, 2005, p.79)

Outra fonte são os estudos da Etnomatemática, como proposta por Ubiratan D’Ambrósio, as ideias da EMC são elaboradas quando as discussões de Paulo Freire e da Etnomatemática são a elas são incorporadas.

A Educação Matemática Crítica - EMC, difundida inicialmente pelos trabalhos realizados por Marilyn Frankenstein e Arthur Powell nos Estados Unidos e posteriormente publicada nos trabalhos desenvolvidos pelo dinamarquês Ole Skovsmose, representa uma reação ao pressuposto de que todo o desenvolvimento científico e tecnológico ocasiona, consequentemente, um progresso, e pretende inserir no ambiente de sala de aula discussões relacionadas aos papéis desempenhados pela matemática na sociedade.

De acordo com Skovsmose (2010), a EMC refere-se a algumas preocupações (desafios) sobre Educação Matemática, educação e sociedade, que tem a ver com: Diversidade na sociedade; (Falta de) igualdade; (Falta de) justiça social; (Falta de) autonomia de estudantes; (Falta de) autonomia de professores; Função sócioeconômica da Educação Matemática; e Função sócioeconômica da matemática. Em entrevista, o autor explicita:

> Não estamos lidando com um movimento educacional unificado. Não se baseia em uma fundamentação teórica integrada. É antes caracterizado pela sua preocupação com a desigualdade econômica, a exclusão social, a exploração, a opressão, o racismo, o sexismo, a homofobia e as crises ambientais. Muitas tendências diferentes contribuem para o desenvolvimento da educação matemática crítica. Não tento fazer qualquer distinção entre a educação matemática para a justiça social e a educação matemática crítica. A crítica é um processo aberto. A crítica é sempre experimental. A crítica é uma expressão de dúvida e de incerteza. Isto também se aplica à educação matemática crítica. (Skovsmose apud Cecco, 2023, p. 295)

Trabalhar para justiça social, exatamente numa sociedade injusta, é um desafio importante, um desafio de uma educação (matemática) crítica. Enfatizo e concordo com Basso et al (2025) que a promoção de justiça social perpassa por um convite à criatividade, à transformação, à mobilização e a escuta cuidadosa dos estudantes, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades para acessar e permanecer na educação.

Esses conceitos não são tratados de forma isolada na Educação Matemática, ao contrário, constituem-se em uma rede de relações e significações com outros como poder formatador da matemática, ideologia da certeza, globalização, guetorização, matemacia, *foreground* de estudantes, possibilidades, significado e movimento em cenários para investigação.

Segundo Skovsmose (2010), esses são conceitos importantes na perspectiva de uma Educação Matemática Crítica.

O Poder Formatador da Matemática e a Ideologia da Certeza

A EMC preocupa-se, sobretudo, com os aspectos políticos da Educação Matemática, tratando das diversidades e conflitos culturais, da luta pela justiça social e questionando o papel social da matemática, surge como uma reação interna à dominação exercida pela Teoria da Modernização[13], uma suposição de modernidade em que o conceito de modernização é associado diretamente aos conceitos de progresso científico e tecnológico. Essa dominação está relacionada, principalmente, ao *poder formatador exercido por essa matemática*, pois na medida em que avançam as inovações tecnológicas, mais complexas se tornam as aplicações dessa matemática, sendo que parte de nossa realidade é projetada por meio de modelos matemáticos.

Além de dificultar a vida democrática, o poder formatador da matemática dificulta o exercício pleno da cidadania. Skovsmose (2001) defende que uma EMC leva a uma *competência democrática* que se figura importante para o exercício da cidadania; proporciona poderes sociais permitindo aos alunos o exercício de julgamentos críticos de decisões sociais e políticas.

No entanto, essa matemática revestida por um caráter de neutralidade, frequentemente assume a posição de empreendimento humano de estrutura estável e inquestionável. Borba e Skovsmose (2001) reforçam essa ideia, ao afirmar que o conhecimento matemático dado como pronto e incontestável tem predominado em muitas de nossas escolas, pelo fato de existir o que eles chamam de *ideologia da certeza matemática*, uma estrutura de interpretação geral e fundamental para um número crescente de questões que transformam a matemática em uma linguagem de poder.

[13] Skovsmose (2007) utiliza a expressão "suposição de Modernidade" que esconde qualquer posição na qual se faz importante ser crítico da matemática e da educação matemática, tendo em vista a Modernização ao mesmo tempo que pode "deslumbrar" também ocasiona "horrores" devido ao caráter obscuro que possui e expões suas incertezas.

Essa visão da matemática – como um sistema perfeito, como pura, como uma ferramenta infalível se bem usada – contribui para o controle político.

A *ideologia da certeza* está escondida e implicitamente conectada com poderosas ferramentas matemáticas e pode ser nefasta para a sociedade em geral e para a Educação Matemática em particular. Constitui-se, além disso, num discurso fundamentado na concepção de que "a matemática pode ser aplicada em todo lugar e que seus resultados são necessariamente melhores que aqueles obtidos sem a matemática". (Borba; Skovsmose, 2001, p.131)

Uma forma de desafiar a ideologia da certeza é mudar a prática de sala de aula, trazendo para ela um cenário de discussão alicerçado nas contingências que valorizem a relatividade, os pontos de partida provisórios, os diferentes pontos de vista e a incerteza; e ainda, não mais olhar a matemática sob o paradigma do verdadeiro-falso, para o qual a gramática da matemática encaixa-se no mundo platônico sobre o qual estamos falando em sala de aula.

A Globalização e a Guetorização

Qual a ideia que temos da globalização? Não é um fenômeno recente, já aconteceu nos séculos XV e XVI, durante a expansão marítima e comercial. Esse processo foi marcado pela invasão em diferentes aspectos: geográfica, social, econômica e cultural.

Atualmente, a globalização apresenta-se de forma atraente ao dar a ideia de que proporciona a eliminação de fronteiras, incluindo uma sensação de estar junto e poder compartilhar nosso "mundo" com os outros, como se todo o globo se tornasse uma grande comunidade. No entanto, tal processo, segundo Bauman, apresenta aspectos positivos e negativos: "Para alguns, 'globalização' é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa de nossa infelicidade. Para todos, porém, 'globalização' é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira" (Bauman, 1999, p.7). O autor complementa: "A globalização divide tanto quanto une; divide

enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo". (p.8)

Dessa maneira, falar de globalização significa também falar de guetorização, pois assim como ela elimina limites e fronteiras, estabelece novos limites e novas fronteiras, provoca o desenvolvimento e o subdesenvolvimento econômico, é responsável por um processo de inclusão e exclusão social que atinge todo o mundo. Para Skovsmose (2008), podemos pensar a formação de guetos como um tipo de efeito colateral da globalização que também faz parte do processo, ou seja, globalização significa também a formação de guetos.

> Assim, globalização significa conhecer diferentes culturas, tradições e lugares. Globalização significa um privilégio por se poder ser um cidadão do mundo. A guetorização, por sua vez, significa exatamente o contrário. Ela significa estar impedido de mudar. Pessoas guetorizadas são pessoas imobilizadas. A questão é que, simplesmente, essas pessoas não são necessárias. [...] Como Bauman enfatiza: "Guetos e prisões são duas variedades de estratégias de 'fixação do indesejável no chão' do confinamento e da imobilização". (Skovsmose, 2005, p.125)

Para Skovsmose (2008), globalização e formação de guetos apresentam relações com escolaridade, educação e aprendizagem em geral. A Educação Matemática faz parte dos processos de globalização e guetorização e devemos refletir sobre como a matemática opera nesse contexto, o que certamente não está explícito nos processos educacionais.

É importante que reflitamos com o que acontece nas escolas: que tipo de oportunidade elas oferecem aos estudantes? O que a Educação Matemática pode significar para esses estudantes? Qual a expectativa da comunidade em relação à escola? Que parâmetros e modelos são utilizados? Ou como pensar e construir práticas educacionais que atendam aos interesses das comunidades, concorrentes com os modelos e as perspectivas de projetos globais de escola e de educação homogeneamente colocados a serviço do mercado? Como a matemática opera entre o global e o local?

Uma Educação Matemática Crítica deve considerar tanto questões educacionais superiores quanto básicas. Skovsmose (2007) defende que é importante considerar a Educação Matemática da perspectiva da

globalização, incluindo todas as características atraentes que a globalização pode incluir. O autor afirma, ainda, que é igualmente importante considerar o que a Educação Matemática poderia significar para os potencialmente excluídos.

A Matemacia e o Caráter Crítico da Educação Matemática

A EMC está relacionada aos distintos papéis possíveis que a Educação Matemática pode ou poderia desempenhar em um contexto sociopolítico particular, como ser estratificadora, selecionadora, determinadora e legitimadora de inclusões e exclusões, como também, ligada a rotas diferentes e possíveis que o poder formatador e o processo de globalização poderiam tomar. (Skovsmose, 2007)

Que rotas são essas? Defendo que são rotas ancoradas no pressuposto de que a matemática é uma forma de compreender e atuar no mundo, sendo que sua aprendizagem se constitui em elemento essencial na formação da e na cidadania: um processo que oportunize ao sujeito saber participar matematicamente do mundo, reconhecer-se como corpo consciente matematicizado e sentir-se potente para a vivência plena numa sociedade organizada, de múltiplas e complexas relações. Enfim, uma rota, que oportunize o *empowerment*[14] dos estudantes.

Identificar o potencial para propiciar o *empowerment* é uma importante preocupação da EMC. Na visão de Skovsmose (2008, p.122): "Muitos termos foram cunhados para ressaltar esse potencial, como *literacia matemática, matemática para a justiça social e numeramento.* Eu, no entanto, adoto o termo *matemacia*[15] para indicar o caráter 'crítico' da Educação Matemática". Segundo o autor, foram feitas muitas propostas de possíveis

[14] Em virtude da riqueza de significados da palavra *empowerment* (dar poder a; ativar a potencialidade criativa; desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; dinamizar a potencialidade do sujeito), em Skovsmose (2001), os tradutores optaram por utilizar a palavra no original e em itálico. Skovsmose também utiliza o termo assim, quando apresenta seus trabalhos em português.

[15] Skovsmose (2001, 2007, 2008) utiliza termos diferentes para conceituar a alfabetização matemática: matemacia (2007), materacia (2008) e literacia(2008), que se interligam e se complementam. Também o termo mathemacy (2001), traduzido como matemacia, considerado como numeracy (numeracia), matheracy (materacia) ou literacy(literacia). (Gomes, Bernardi, 2022)

significados para literacia matemática, numeramento, matemacia, etc. *Matemacia* pode significar coisas diferentes dependendo da posição que o sujeito ou o grupo ocupa neste mundo globalizado e cheio de guetos. Skovsmose (2008, p.123) se restringe a "ilustrar o significado da *matemacia* apontando como noções de confiabilidade e de responsabilidade podem ser tratadas no âmbito da educação matemática".

A primeira noção alerta para o fato de as descrições matemáticas conferirem uma inquestionável confiabilidade a qualquer informação; a questão da responsabilidade trata das ações que são realizadas a partir dos dados em que confiamos. A noção de matemacia é complexa e não pode ser capturada em uma única definição, de forma que não há receitas para estruturar uma prática que deva apoiar o desenvolvimento da matemacia. Para Skovsmose (2008), tratar de questões como confiabilidade e responsabilidade representa uma sugestão de como articular preocupações com o *empowerment* e desenvolver uma educação matemática com uma dimensão crítica. Devemos, ainda, observar que essas duas questões são de interesse tanto para as práticas básicas quanto para as práticas tecnológicas complexas.

De acordo com Skovsmose (2008), a *matemacia* se refere à habilidade de lidar com noções matemáticas, de aplicar tais noções em diferentes contextos e de refletir sobre o resultado de tais aplicações. É vista como uma competência similar à *literacia*[16] caracterizada por Paulo Freire. Não se refere apenas à habilidade matemática, mas à habilidade de lidar com noções matemáticas, de aplicar tais noções em diferentes contextos e de refletir sobre o resultado de tais aplicações.

Destaco então a necessidade da construção de espaços de reflexão que possibilitem a discussão sobre os critérios utilizados na construção dos conceitos matemáticos tradicionais e institucionalizados, percebendo que: os resultados matemáticos não são neutros - dependem de seus processos de produção e é imperativo analisar as relações de poder envolvidas no uso dos

[16] Para Freire (2005), conhecemos para: i) *entender o mundo* (palavra e mundo); ii) para *averiguar* (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar ideias); iii) para *interpretar e transformar* o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo.

conceitos na busca de alternativas para solucionar um problema. Novamente, as questões de confiabilidade e de responsabilidade como meios de articular preocupações com *empowerment* e com vistas em uma Educação Matemática com uma dimensão crítica.

Biotto Filho (2008) apresenta duas dimensões para *matemacia:* técnica e sociopolítica. A dimensão técnica da *matemacia* envolve a habilidade de lidar com noções matemáticas e a dimensão sociopolítica envolve a aplicação e reflexão sobre tais aplicações, avaliando o uso que se faz da matemática. Caso a aplicação da matemática não seja acompanhada de uma reflexão sobre suas implicações, então esta pode ser entendida associada a uma dimensão exclusivamente técnica.

Portanto, ao oportunizar o desenvolvimento da dimensão técnica e da dimensão sociopolítica da *matemacia* - ampliar a compreensão da matemática e de sua aplicação, bem como proporcionar discussões e reflexões sobre seu uso - é dada a condição para que o estudante consiga posicionar-se criticamente e atuar nos processos políticos pelos quais são afetados

O Foreground dos Estudantes

Significado é uma importante noção em Educação Matemática. Skovsmose (2006, p.113) assinala: "eu vejo significado como um aspecto de atos e educação significativa é aquela em que os estudantes são convidados a ocupar-se em atos de aprendizagem significativa. Significado é produzido pelos educandos, por cooperação entre os educandos e entre os educandos e professores".

Defendo que um dos aspectos centrais de toda a aprendizagem é a produção de significados, o que implica produção de conhecimento. Os estudantes precisam estar envolvidos na produção de significados, e esta ocorre em termos de como eles veem suas possibilidades.

De acordo com Bernardi e Caldeira (2012) a produção de significados inclui motivos, perspectivas, anseios, esperanças; têm a ver com as relações entre as atividades na sala de aula com o cotidiano, o *background* e as

experiências dos estudantes; tem a ver também com as relações entre as atividades na sala de aula e o *foreground* dos estudantes, pois se o estudante não puder ver qualquer perspectiva no que ele está fazendo, não podemos esperar qualquer participação significativa dele.

> Concebemos o significado e a significância das atividades de aprendizagem matemática relacionadas aos antecedentes e às expectativas dos estudantes quanto ao seu futuro. Portanto, consideramos de grande importância investigar o *foreground* dos estudantes, visando compreender qual motivação eles têm de aprender algo. (Skovsmose, 2006, p.9)

É importante destacar que o *foreground* de um individuo é influenciado pelo seu *background*, experências anteriores vivenciadas, "[...] refere-se a tudo o que ele já viveu, enquanto o seu *foreground* refere-se a tudo o que pode vir a acontecer com ele. Enquanto o *foreground* da pessoa é algo em aberto, o *background*, de alguma maneira, é algo que já se cristalizou no passado" (Skovsmose, 2014, p. 35).

O conceito de *foreground* foi sendo aprimorado na medida em que Ole Skovsmose foi se inserindo no campo da Educação Crítica, voltando suas pesquisas principalmente para crianças e jovens em situação de risco. O autor inaugurou, em 1994, a descrição do que para ele adequa-se ao *foreground* e ampliou esses estudos nos anos seguintes (2005, 2007, 2012, 2014, 2018), como demostrado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Síntese do termo *foreground* por Skovsmose

ANO	PALAVRAS-CHAVE	FOREGROUND
1994	- Aprendizagem significativa, ação, intencionalidade, desejo, motivo, intenção	- Motivos que geram a aprendizagem
2006	- Contexto social, político, econômico, cultural - barreiras para aprendizagem	- Relação entre o *foreground* e o contexto vivido – podem não desenvolver aspirações, sonhos e perspectivas - *Foreground* fragilizado
2007	- Externo – contexto social - Interno – subjetivo do indivíduo - Posição de fronteira	- Interferência do contexto vivido e a subjetividade do indivíduo nas elaborações de *foregrounds*
2012	- Sonhos em gaiolas, exclusão - Limita a visão de futuro	- *Foreground* arruinado, sem perspectivas

2014	- Complexidade do termo - Sentimentos, emoção, vivências e imaginação	- Exploração do aspecto subjetivo - *Foreground* não se configura como algo claro, nítido e elementar
2018	- *Foregrounds* - polarizados, destruídos, amputados, direcionados e multiplicados	- Pluralidade de *foregrounds* - Criação de experiências de significado - Mobilização por contextos sócio-políticos

Fonte: Piovesan, Bernardi (2023, p.9)

As autoras explicitam que o *foreground* é considerado como um importante aspecto para compreender os motivos que levam os indivíduos a sonharem, a terem perspectivas, medos, angústias, aspirações; enfim, a projetarem suas histórias de vida. O conceito abrange as questões sociais e as possibilidades que a sociedade proporciona ao ser humano e como esse ser movimenta o que lhe é apresentado.

Por isso os professores precisam compreender o *foreground* como um recurso à produção de significados e, através dele, compreender a motivação que seus alunos têm de aprender algo. Uma educação emancipatória tenta adicionar algo (talvez quase infinitesimal) no *foreground* do estudante, e essas adições são importantes. Se trabalharmos apenas com o seu cotidiano, com seu *background*, fica, muitas vezes, difícil fazer adições no foreground.

Cenários para Investigação: um convite

O ensino efetivado atualmente na escola caracteriza-se por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo, daí esse ensino ser caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno. As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer à rotina para conseguir a fixação de conteúdos/informações, desconsiderando os fatos que estão ocorrendo no meio em que o aluno está vivendo, que poderiam ser trabalhados e explorados com o conteúdo estudado.

Skovsmose (2008) descreve, a partir das observações de Tony Cotton (1998) em salas de aula inglesas, que a aula de matemática é dividida em duas partes: primeiro o professor apresenta algumas ideias ou técnicas

matemáticas, depois os alunos trabalham com exercícios selecionados. Não é difícil verificarmos que esses procedimentos ocorrem na maioria das aulas de matemática, enquadradas numa "educação tradicional"[17]. De acordo com Barbosa:

> Silva (1993) caracteriza o ensino tradicional de matemática em termos:
> - epistemológicos: o conhecimento é descoberto por aqueles que "produzem" matemática;
> - psicológicos: o aluno aprende vendo e o professor ensina mostrando;
> - didáticos: é mais fácil aprender a partir da própria estrutura matemática;
> - pedagógicos: aprova-se quem "aprende" o que o professor mostrou;
> - políticos: seleciona os que se adaptam a este sistema. (2001, p.1).

Consiste numa aula na qual a postura didática do professor é a de explicador, detentor do conhecimento. Uma relação educando - educador que Freire caracteriza como fundamentalmente narrativa ou dissertativa: "Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se de algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos." (Freire, 2005, p.65)

Em relação aos exercícios, os problemas com os quais os alunos trabalham são compostos por uma matemática elaborada, pronta e acabada. Para Skovsmose (2008, p.15): "Geralmente, o livro didático representa as condições tradicionais da prática de sala de aula. Os exercícios são formulados por uma autoridade externa à sala de aula. Isso significa que a justificativa da relevância dos exercícios não é a parte da aula de matemática em si mesma."

Trabalhar dessa forma enriquece ainda mais a concepção de que a matemática é fechada e intocável, e o mais relevante é o resultado encontrado, independente da análise dos processos de desenvolvimento. O professor é o "controlador" dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa

[17] O termo educação tradicional é utilizado para representar um modelo de ensino basicamente tecnicista, distinto de "matemática tradicional" que se refere ao conhecimento matemático de um grupo culturalmente distinto.

forma de ensino e de aprendizagem é denominada por Skovsmose (2008) de *Paradigma do Exercício.*

Paulo Freire critica esse processo, no qual predomina o discurso e a prática na qual o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos como vasilhas (baldes) a serem cheias: o educador/narrador deposita comunicados, informações e conteúdos, que estes recebem e memorizam mecanicamente. Um processo que propõe uma relação vertical: o saber é dado, fornecido de cima para baixo, e autoritária, pois manda "quem sabe". Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do aluno (oprimido), que como tal se acostuma e acomoda no mundo conhecido (o mundo da opressão).

Para contrapor o paradigma do exercício, Skovsmose (2008) propõe o *Cenário para Investigação*, um espaço onde os alunos não são submetidos a atividades lineares cujo objetivo principal é o resultado, mas atividades nas quais terão que criar e investigar, sendo que a resolução pode se dar de diferentes formas, pois o que importa mesmo é o caminho de reflexão e de discussão construído até chegar o resultado e não o resultado em si.

Segundo Silva (2007), para Skovsmose os processos de ensino e de aprendizagem da matemática podem ser desenvolvidos numa perspectiva social e política, que "não tem como objetivo ensinar os alunos a usarem modelos matemáticos, mas antes, questionar o porquê, o como, o para quê e o quando dessa utilização matemática associada aos modelos reguladores da sociedade global em que vivemos". (Silva, 2007, p.51)

Skovsmose apresenta a noção de ambiente de aprendizagem para se referir às condições nas quais os alunos são instigados a desenvolverem determinadas atividades. A palavra "ambiente" significa lugar ou espaço que cerca, envolve. O ambiente de aprendizagem é proposto pelo professor, que pode apenas fazer o convite, pois o envolvimento dos alunos ocorre na medida em que seus interesses se encontram com o mesmo, busca estabelecer relações com outras áreas do conhecimento e o dia a dia, trazendo situações que podem ser trabalhadas de diversas maneiras,

utilizando ideias e diferentes algoritmos. Nesse caso, o convite está se referindo a indagação e investigação.

Segundo Barbosa (2001), a indagação não se limita à explicitação do problema, mas é uma forma de possibilitar o processo de resolução. A indagação vai além da formulação ou compreensão de um problema, relacionando os conhecimentos de matemática. A investigação se dá através da busca, seleção, organização e manipulação de informações. É um processo que não possui procedimentos anteriores, podendo utilizar-se de estratégias informais e até mesmo da intuição.

> O que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntar é que se deve sair em busca de respostas e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos para o descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. (Freire & Faundez, 1998 p.46)

Indagação e investigação são processos inseparáveis uma vez que se o aluno não tem as informações sobre o problema, não tem como indagá-lo e vice-versa. São atividades que requerem dos alunos uma participação ativa e cabe ao professor a responsabilidade de integrá-los de forma que estes se sintam convidados a participarem da atividade.

Propor um ambiente de aprendizagem para a superação do paradigma do exercício apresenta novos desafios para o educador:

> Mover-se do paradigma do exercício em direção ao cenário para investigação pode contribuir para o enfraquecimento da autoridade da sala de aula tradicional de matemática e engajar os alunos ativamente em seus processos de aprendizagem. Mover-se da referência à matemática pura para a referência à vida real pode resultar em reflexões sobre a matemática e suas aplicações [...] caminhar entre os diferentes ambientes de aprendizagem pode ser uma forma de engajar os alunos em ação e reflexão e, dessa maneira, dar à educação matemática uma dimensão crítica. (Skovsmose, 2000, p. 66)

O movimento proposto exige que o educador saia de sua “zona de conforto” para uma concepção problematizadora de educação, uma “zona de risco”, onde se constroem relações dinâmicas, envolvendo de forma ativa

professor e aluno, que é convidado a indagar e/ou investigar. De acordo com Penteado e Skovsmose (2008), a zona de conforto é um lugar simbólico onde tudo é conhecido e controlável, na qual a situação educativa mostra um alto grau de previsibilidade tanto para alunos quanto para professores. Zona de risco se contrapõe a zona de conforto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na caminhada empreendida neste texto busquei suscitar reflexões sobre questões fundamentadoras da Educação Matemática Crítica sob a perspectiva do teórico Ole Skovsmose, discutindo o poder formatador da matemática, a ideologia da certeza, a globalização, a guetorização, a matemacia, o *foreground* de estudantes, as possibilidades, significados e movimentos em cenários para investigação. Destaquei que tais conceitos não são tratados de forma isolada na Educação Matemática, mas constituem-se em uma rede de relações e significações.

Penso que muitas das mudanças almejadas pelos/as professores/as se tornam possibilidades na medida em que eles/as conseguem abrir espaços para ação e para reflexão - uma importante noção para uma educação na perspectiva crítica, em que o importante é o caminho de reflexão e de discussão percorrido, e não somente o resultado em si.

Esse campo reflexivo é um importante legado que Ole Skovsmose deixa para a sociedade educativa, em especial, para os/as professores/as que ensinam matemática, mas não só, pois se mostra fértil para relações com outros campos no contexto educativo. É nessa perspectiva que vejo uma educação na qual os professores e estudantes possam de fato ser sujeitos dialógicos no ato de ensinar e de aprender, com seu contexto, seus saberes e sua história e, assim, mobilizarem-se para ter uma posição crítica no mundo, a partir dos diferentes conhecimentos matemáticos. Um movimento de Educação (Matemática) Crítica.

Fica aqui o convite para adentrar em uma "zona de risco" no nosso cotidiano educativo... com a alegria de saber que não mais terá "coragem para retornar a uma zona de conforto".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jônei Cerqueira. **Modelagem na educação matemática:** contribuições para o debate teórico. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu, Anais... Rio De Janeiro: ANPED, 2001. 1CD-ROM

BASSO, Susana S., BERNARDI, Luci dos S.; Moll, Jaqueline. Justiça social e educação: um olhar sobre dois documentos globais. **EduSer,** v. 17, n. 2, 2025. DOI: https://doi.org/10.34620/eduser.v17i2.398

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERNARDI, Luci S.; CALDEIRA, Ademir. Educação matemática na escola indígena sob uma abordagem crítica. **Bolema,** Rio Claro SP, v. 26, n. 42b, Abr 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000200002

BIOTTO FILHO, Denival. **O desenvolvimento da *matemacia* no trabalho com projetos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 2008.

BORBA, Marcelo; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em matemática. In: SKOVSMOSE, Ole. **A educação matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001. p. 127 - 148. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

CECCO, Bruna. **O letramento matemático sob as lentes dos principais pesquisadores na literatura brasileira**: a dinâmica de sua (trans)formação. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen: 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Josiane; BERNARDI, Luci S. Alfabetização e letramento matemático: falando da matemacia. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão PR, v.11, n. 26, 2022, 66–82**.** Disponível em https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5206

PENTEADO, Miriam Godoy; SKOVSMOSE, Ole. Riscos trazem possibilidades. In.: SKOVSMOSE, Ole**, Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.41-50. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

PIOVESAN, Juliane; BERNARDI, Luci S. Reelaboração de *Foreground:* orquestrando futuro com os professores. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista BA, v. 19, n. 50, 2023. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11858

SILVA, Diva Souza. Educação matemática crítica e a perspectiva dialógica de Paulo Freire: tecendo caminhos para a formação de professores. In: ARAUJO, Jussara de Loiola (org). **Educação matemática crítica:** reflexões e diálogos. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007. (Série Stvdivm).

SKOVSMOSE, Ole. **Towards a philosophy of critical mathematics education.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em educação Matemática).

SKOVSMOSE, Ole. Guetorização e globalização: um desafio para a educação matemática. **Zetetiké**, Campinas, v.13, n.24, p. 113-142, jul./dez. 2005.

SKOVSMOSE, Ole. *Foreground* dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. In: RIBEIRO, J. P. M. et al (Orgs.). **Etnomatemática:** papel, valor e significado. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2006. p. 103 - 122.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica**. Incerteza, matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, Ole. Convite para educação matemática crítica: educação matemática, cultura e diversidade. In: Encontro Nacional de Educação Matemática/ ENEM, 10., 2010, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica.** Campinas: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, Ole. Interpretações de significado em educação matemática. **Bolema.** Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a01.

EDUCAÇÃO E SAÚDE EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS DE AYRES E BOFF SOBRE A VULNERABILIDADE E O CUIDADO DOCENTE

Marines Aires[18]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O exercício da docência tem sido atravessado por desafios que transcendem o ato de ensinar, situando o professor em um cenário de crescente desgaste físico e emocional. Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre essa realidade, estabelecendo um diálogo entre as perspectivas de Ricardo Ayres e Leonardo Boff. Ao explorarmos o conceito de vulnerabilidade em Ayres, buscamos compreender as fragilidades estruturais e sociais que cercam o trabalho docente; simultaneamente, ao abordarmos o cuidado como categoria ontológica em Boff, pretendemos resgatar a premissa de que a Educação, antes de ser um processo técnico, é um encontro humano que exige acolhimento. Para tanto, é necessário fundamentar uma prática educativa na qual a saúde não seja apenas a ausência de doença, mas o resultado de uma ética que reconhece a finitude e valoriza a vida no cotidiano escolar.

O "chão da escola", termo frequentemente utilizado para designar o cotidiano vivido e pulsante das instituições de ensino, deixou de ser apenas um local de transmissão de saber para se tornar um complexo cenário de vulnerabilidades. Na contemporaneidade, a escola funciona como um para-raios das crises sociais, familiares e econômicas, exigindo do docente uma carga que ultrapassa, em muito, a regência de classe.

O adoecimento docente não constitui um evento isolado ou estritamente biológico, trata-se, antes, de um sintoma de um sistema educacional em estado de exaustão. Observa-se, na contemporaneidade, um

[18] Doutora em Enfermagem, pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-doutora em Educação - PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br.

processo crescente de precarização do trabalho docente, que pode ser compreendido, à luz de Ayres, como expressão de vulnerabilidade programática, caracterizada pela insuficiência de recursos institucionais, pelo acúmulo de metas e exigências burocráticas e pela fragilidade ou ausência de políticas públicas efetivas de suporte ao professor.

Nesse contexto, configura-se o que a literatura denomina “mal-estar docente”. Inserido em uma rotina marcada pela hiperconectividade, pela intensificação do trabalho e por pressões constantes por desempenho e resultados, o professor passa a experimentar processos de fragmentação de sua identidade profissional. O adoecimento, frequentemente manifestado por meio de síndrome de Burnout, ansiedade e depressão, emerge quando as práticas de cuidado de si são sistematicamente subordinadas às exigências de uma estrutura institucional que tende a priorizar o cumprimento de conteúdos e indicadores em detrimento das dimensões humanas do processo educativo. Assim, a escola, que deveria se constituir como um espaço de formação, convivência e produção de vida, passa, em muitos casos, a se configurar como um ambiente de mera sobrevivência profissional.

Falar em saúde docente exige romper com a fragmentação que separa o “corpo que adoece” da “mente que ensina”. Para tanto, recorremos ao conceito de Vulnerabilidade de Ayres, que nos permite compreender que o adoecimento não é um fracasso individual ou puramente biológico, mas o resultado de uma trama de fatores contextuais e institucionais.

Essa crise de cuidado se materializa com vigor nos contextos de exclusão nos quais, como adverte Leonardo Boff, vivemos uma crise civilizatória marcada pelo “descuidado”. Diante do abandono estatal e do rompimento de redes de proteção social, o professor emerge como um cuidador solitário. Ao absorver as dores, a fome e as violências que acometem seus alunos, o docente tenta, por esforço individual, suprir carências coletivas, o que intensifica sua própria vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, a vulnerabilidade não é compreendida como uma fragilidade intrínseca ao docente, mas como um constructo resultante de contextos sociais, programáticos e relacionais que silenciam a subjetividade em prol da produtividade. Ao integrar o pensamento de Ayres, identificamos

que o adoecimento no magistério frequentemente decorre da invisibilidade das dimensões humanas no cotidiano escolar. Em contrapartida, o resgate do Cuidado Essencial, proposto por Boff, oferece o suporte necessário para uma Pedagogia do Cuidado, que reconhece o professor como um transmissor de saberes e como um ser de relações que carece de zelo, hospitalidade, acolhimento e escuta qualificada. Assim, a promoção da saúde deixa de ser uma intervenção paliativa e passa a ser o eixo estruturante de uma escola que preza pela sustentabilidade da vida em todas as suas esferas.

Para que essa transformação se concretize, a escola deve ser reconfigurada como um território de cuidado, no qual a saúde não é meramente a ausência de licenças médicas, mas a presença de um ambiente que sustenta a vida. Isso implica reconhecer que a Pedagogia do Cuidado exige a superação do isolamento docente por meio de redes de apoio mútuo e da hospitalidade nas relações de alteridade. Ao articular as dimensões do cuidado com as esferas de vulnerabilidade, propomos uma gestão que valoriza a escuta, a dignidade salarial e a harmonia do espaço físico como determinantes fundamentais do bem-estar.

No cenário contemporâneo, a Educação e a Saúde se consolidam como pilares de sustentação da dignidade humana. Como propõe Ayres (2004), esses domínios não são apenas áreas vizinhas, mas campos que se intersectam na produção da vida e na constituição de sujeitos autônomos. Enquanto a Educação fomenta a cidadania, a Saúde, compreendida como uma prática de cuidado, garante as condições biopsicossociais para que esse potencial se realize. Contudo, em territórios de fragilidade, essa simbiose é tensionada, revelando um cenário de intensas contradições, se a escola é o berço da emancipação, tem se tornado também um espaço de desgaste e invisibilidade para os docentes que a sustentam.

Em contraposição a esse cenário, o resgate do Cuidado Essencial, proposto por Boff, oferece fundamentos éticos e humanizadores para a construção de uma Pedagogia do Cuidado. Tal perspectiva desloca a compreensão do professor de uma posição restrita de transmissor de conteúdo para reconhecê-lo como um sujeito de relações, cuja atuação depende de condições de existência marcadas pelo zelo, pela hospitalidade e

pela justiça. Nessa direção, ao substituir a centralidade do êxito meramente técnico pela valorização da vida, sustenta-se que o bem-estar de quem educa constitui dimensão inseparável de sua dignidade profissional e de seu projeto de realização humana.

Sob essa ótica, a escola precisa ser reconfigurada como um território de cuidado, no qual a saúde do professor deixe de ser tratada apenas de forma paliativa ou emergencial e passe a integrar o eixo estruturante das práticas institucionais. Trata-se de conceber a educação a partir de uma perspectiva que valorize a sustentabilidade da vida em suas múltiplas dimensões, física, emocional, social e ética, reconhecendo que a qualidade do processo educativo está intrinsecamente vinculada às condições de vida e trabalho daqueles que o protagonizam.

Nesse contexto, professores em situação de vulnerabilidade em saúde se encontram expostos a um conjunto de fatores individuais, institucionais e sociais que comprometem significativamente seu bem-estar e favorecem processos de adoecimento. Entre esses fatores, destacam-se a intensificação e a sobrecarga do trabalho docente, os impactos emocionais e psicológicos decorrentes da pandemia, a persistente falta de reconhecimento e valorização social da profissão, bem como situações recorrentes de estresse e esgotamento emocional. Soma-se a isso a insuficiência (ou mesmo ausência) de políticas públicas capazes de considerar e enfrentar as múltiplas afetações que incidem sobre os modos de vida e de trabalho da categoria docente (Cervilieri, 2021).

Nessa perspectiva, o diálogo entre Ayres e Boff não é casual. Enquanto o primeiro oferece o instrumental analítico para diagnosticar as fragilidades do sistema, Boff nos convoca à Ética do Cuidado. Para ele, o cuidado não é um ato isolado, mas a própria essência do ser humano, o *ethos* fundamental que protege a vida. Como afirma o autor: “Cuidar significa mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 1999).

Portanto, cuidar de quem educa deve ser uma prática articulada em redes intersetoriais. O bem-estar docente não deve ser visto apenas como a

ausência de enfermidade, mas como uma condição fundamental para a preservação da vida e para a realização da dignidade humana em sua plenitude. Face ao exposto a intersetorialidade surge como um arranjo administrativo entre as pastas da Saúde e da Educação, e como uma resposta ética fundamental. Articular essas áreas é materializar o que Leonardo Boff denomina como o *ethos* que protege: uma postura de responsabilidade compartilhada na qual o cuidado deixa de ser um fardo individual do professor para se tornar um compromisso coletivo.

É imperativo estabelecer um diálogo transdisciplinar entre Saúde e Educação. Quando a Saúde e a Educação conversam, a vulnerabilidade deixa de ser um destino fatalista e passa a ser o ponto de partida para a construção de uma rede de proteção. Como propõe Boff, cuidar é mais que um ato, é uma atitude de ocupação, preocupação e responsabilidade com o outro e consigo.

A partir do exposto, este capítulo analisa as intersecções entre os campos da Saúde e da Educação, utilizando as categorias de Vulnerabilidade (Ayres) e Cuidado Essencial (Boff). O objetivo central é propor estratégias de promoção à saúde docente que superem a visão puramente biomédica, alcançando dimensões éticas, políticas e existenciais. Sob essa ótica, a vulnerabilidade não é tratada como uma fragilidade intrínseca ao indivíduo, mas como um constructo resultante de contextos sociais e programáticos que silenciam a subjetividade em prol da produtividade. Ao integrar o pensamento de Ayres à ética de Boff, busca-se demonstrar que o adoecimento no magistério decorre da invisibilidade das dimensões humanas, reafirmando o cuidado como um ato de resistência e de sustentação da vida no cotidiano escolar.

A estrutura deste capítulo se organiza em três eixos complementares que buscam desvelar a complexidade da saúde docente. Primeiramente, em *A Vulnerabilidade Docente sob a Ótica de Ayres*, mostramos que o adoecimento docente não é um evento biológico isolado, mas uma vulnerabilidade construída. Em seguida, o tópico *O Saber Cuidar de Boff: A Ética do Humano na Educação*, resgata o cuidado como uma postura existencial indispensável, contrapondo a lógica da produtividade ao zelo pela

vida. Por fim, a seção *Convergência Teórica — Vulnerabilidade (Ayres) e Cuidado (Boff) na Docência,* promove o amálgama dessas perspectivas, demonstrando que o enfrentamento da vulnerabilidade no chão da escola exige a recuperação de uma ética do cuidado que reconheça a subjetividade e a dignidade do educador como pressupostos para qualquer diálogo possível entre Educação e Saúde. Por fim as *Considerações Finais: Por uma Pedagogia do Cuidado,* concluímos que a saúde docente em contextos de vulnerabilidade exige um compromisso triplo: do Estado e das Instituições; da Comunidade Escolar; e do próprio Docente. No final apresentamos algumas proposições para uma Pedagogia do Cuidado como um "chamado à ação", transformando toda a discussão teórica de Ayres e Boff em diretrizes concretas para gestores, educadores e formuladores de políticas públicas.

DESENVOLVIMENTO

A Vulnerabilidade Docente sob a Ótica de Ayres

Para desenvolver essa seção, utilizaremos a tríade analítica de José Ricardo Ayres, que retira o peso da "culpa individual" do professor e o coloca dentro de uma teia de relações sociais e institucionais. O objetivo aqui é mostrar que o adoecimento docente não é um evento biológico isolado, mas uma vulnerabilidade construída.

Vulnerabilidade é um termo interdisciplinar aplicável a diferentes campos temáticos, remetendo ao sentido de fragilidade. Os estudos sobre vulnerabilidade surgiram, no Brasil, por volta de 1990, especialmente por conta da Epidemia de Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), que trouxe fatores interessantes de uma época e dos grupos considerados de risco, os primeiros afetados pela epidemia, propiciando uma ótica crítica bastante forte, ao mesmo tempo em que a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) se configurava como um problema de saúde pública (Ayres, 2022).

O conceito de vulnerabilidade busca responder à noção de que a chance de adoecimento não é resultado de um conjunto de aspectos apenas individuais, mas também contextuais e coletivos, que implicam em maior

suscetibilidade ao adoecimento e, inseparavelmente, menor ou maior disponibilidade de recursos de todas as ordens para a proteção. Nessa perspectiva, os três componentes do quadro conceitual de vulnerabilidade (individual, social e programático ou institucional) se interligam, permitindo análises multidimensionais, sendo a vulnerabilidade definida pelo entrelaçamento de condições materiais, psicológicas, culturais, morais, jurídicas e políticas (Ayres *et al.*, 2003).

A dimensão individual da vulnerabilidade concerne ao nível e à qualidade da informação que os indivíduos dispõem sobre o *continuum* saúde e doença, sua capacidade de elaborar essa informação e integrá-la ao seu próprio repertório cotidiano de anseios, remetendo, ainda, às possibilidades e ao interesse de transformar esses anseios em práticas preventivas (Ayres *et al.*, 2006).

Na docência, a vulnerabilidade individual se manifesta no desgaste emocional e na dificuldade de estabelecer limites entre a vida profissional e a privada. Na percepção (ou falta dela) dos sinais do corpo, como o estresse crônico, a fadiga vocal e a exaustão mental. Na adesão a estilos de vida que, muitas vezes, são atropelados pela jornada tripla de trabalho, dificultando o autocuidado básico.

A dimensão social da vulnerabilidade tem como foco os aspectos materiais, culturais e políticos relacionados com o viver em sociedade, ligando-se ao acesso à informação, seu conteúdo e qualidade, assim como aos significados que essas informações adquirem perante os interesses e valores individuais e a possibilidade efetiva de colocá-los em prática contextualmente.

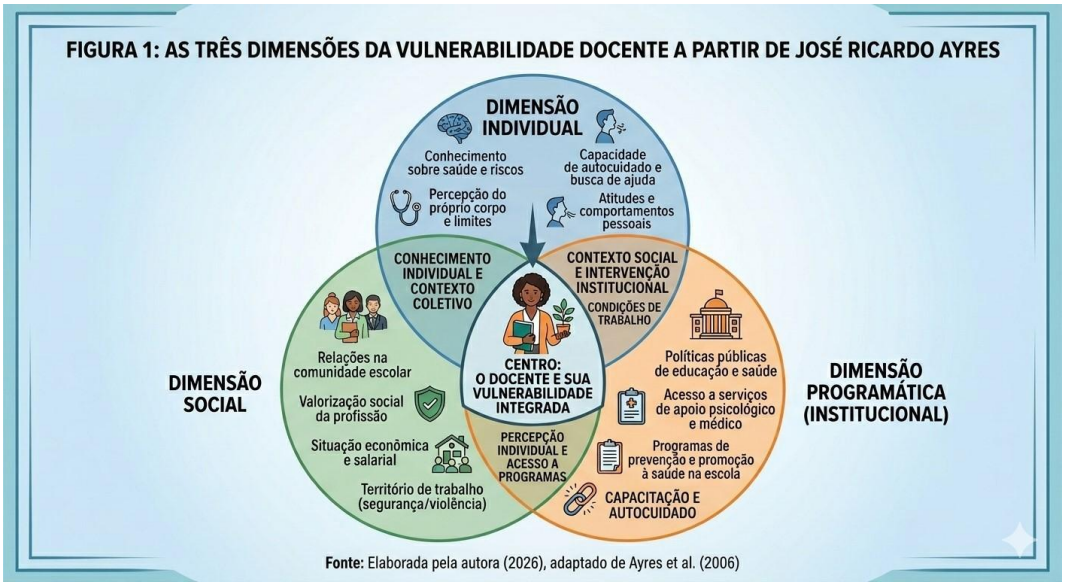
A vulnerabilidade social do professor está intrinsecamente ligada ao valor que a sociedade atribui à Educação, aos baixos salários e ao pluriemprego, considerando a necessidade de trabalhar em várias escolas para garantir a subsistência, o que reduz o tempo de descanso e lazer. Considera-se também o ambiente de trabalho, muitas vezes as escolas estão situadas em territórios de violência, com infraestrutura precária e falta de recursos pedagógicos, o que gera um sentimento de impotência e insegurança. Acrescenta-se ainda as relações de poder, a falta de suporte da

comunidade escolar e o isolamento social dentro da própria instituição, os quais aumentam a fragilidade do docente.

A dimensão programática, por sua vez, refere-se a como as instituições e políticas públicas respondem (ou falham em responder) às necessidades de saúde na direção de evitar a reprodução e o aprofundamento de condições socialmente dadas de vulnerabilidade (Ayres *et al.*, 2006). No cenário docente, observamos a inexistência de programas de prevenção e promoção à saúde específicos para a categoria. A burocratização das perícias médicas e a dificuldade de acesso a tratamentos psicológicos contínuos pelo sistema público ou convênios bem como políticas educacionais focadas exclusivamente em metas e resultados quantitativos, que ignoram o bem-estar de quem produz esses índices.

A seguir, a Figura 1 sistematiza a proposta de Ayres (2006), adaptada ao cenário educacional, demonstrando que o adoecimento ou o bem-estar docente não são frutos do acaso, mas da interação de três camadas de vulnerabilidade:

Figura 1 - Dimensões conceituais da Vulnerabilidade de Ayres aplicadas ao contexto docente.



Fonte: Adaptado de Ayres *et al.* (2006) - elabora por IA

A Dimensão Individual, localizada no topo do diagrama, refere-se ao repertório pessoal do docente. Aqui, avalia-se o quanto o professor conhece os riscos à sua saúde (como o manejo da voz e do estresse) e sua capacidade

de transformar esse conhecimento em práticas de autocuidado. No entanto, o diagrama deixa claro que o "querer cuidar-se" individual é limitado pelas forças dos outros dois eixos. A Dimensão Social, à esquerda, engloba os aspectos estruturais que moldam a vida do educador. A baixa remuneração, a necessidade de múltiplas jornadas e a atuação em territórios marcados pela violência institucional e social criam um "solo" fértil para a fragilidade. Nesta camada, a vulnerabilidade é um reflexo da desvalorização da carreira docente pela sociedade. Já a Dimensão Programática, à direita, foca na resposta das instituições. A vulnerabilidade aumenta quando não existem políticas públicas de saúde específicas para o magistério ou quando o acesso ao apoio psicológico é burocrático e ineficiente. A intersetorialidade (união entre Educação e Saúde) aparece aqui como o elemento de conexão necessário para reduzir as lacunas de proteção.

A Interseção, o ponto central da imagem, representa o Docente em sua Vulnerabilidade Integrada. O uso de círculos sobrepostos indica que uma intervenção apenas no eixo individual (como oferecer um curso de meditação) será ineficaz se não houver mudanças na dimensão social (melhores salários) e programática (suporte institucional).

Portanto, a leitura da Figura 1 nos conduz à conclusão de que a promoção da saúde docente exige uma abordagem sistêmica, reduzir a vulnerabilidade individual requer, obrigatoriamente, o fortalecimento das redes de cuidado e das políticas de proteção social.

O Saber Cuidar de Boff: A Ética do Humano na Educação

Diferente da visão biomédica, que enxerga o cuidado como intervenção na doença, Boff propõe que o cuidado é a própria essência do humano. Na Educação, isso significa entender que antes de ser um transmissor de conteúdos, o professor é um ser de relação e que precisa ser cuidado. Enquanto a análise das vulnerabilidades proposta por Ayres nos permite mapear as situações individuais e carências do sistema educacional, a obra de Leonardo Boff nos oferece a substância ética para a sua reconstrução.

Para Boff, o cuidado não é um comportamento isolado ou um conjunto de técnicas de bem-estar; ele é, fundamentalmente, o *ethos* humano, a própria essência que nos define como seres viventes e sociais. Conforme a afirmação do autor, o cuidado não é um ato isolado, um gesto entre outros, mas representa uma atitude fundamental. Mais que um instinto e uma virtude, o cuidado se apresenta como o paradigma de uma nova civilização que se anuncia, como a base real da preservação da espécie e do planeta (Boff 1999).

Na perspectiva Leonardo Boff (1999) o cuidado é um "modo-de-ser-no-mundo" que se opõe diretamente à lógica do descarte e da eficácia produtiva que domina a educação contemporânea. Quando o professor é reduzido a um mero cumpridor de metas e índices, ocorre o que o autor denomina "crise do descuido". Essa negligência com a dimensão subjetiva do educador rompe o seu projeto de vida e o lança em um vazio existencial que precede o adoecimento físico. Assim o cuidado deve acompanhar o ser humano em todos os seus passos. Ele é a condição de possibilidade para que o ser humano surja e se mantenha vivo. Sem o cuidado, o ser humano definha e morre (Boff, 1999).

Portanto, ao falarmos de saúde docente sob a lente de Boff, não estamos tratando apenas de prevenir patologias, mas de resgatar a afetividade, o acolhimento como tecnologias de preservação da vida. Cuidar de quem educa se torna, então, um imperativo ético: é o reconhecimento de que a Educação só cumpre seu papel emancipador se for exercida por sujeitos que também se sentem cuidados e protegidos em sua integridade.

Ainda por esse meandro, quando o Estado é negligente (descuidado), ele fere a própria essência humana do professor, que se vê obrigado a "sair de si" para cuidar do outro, sem ter qualquer amparo. Para tanto, intersetorialidade (Educação + Saúde) é necessária. Não basta a Saúde dar um diagnóstico técnico; é preciso que as duas áreas colaborem para que o "projeto de felicidade" (a carreira e a vida) do professor seja viável.

A saúde docente em contextos vulneráveis depende da capacidade do Estado em tecer redes que amparem quem ampara. Somente por meio de uma intersetorialidade efetiva e humanizada, é possível converter o território

da carência em um espaço de promoção da vida, no qual o cuidado seja, de fato, a essência de todas as práticas.

Ao analisarmos as quatro Dimensões do Cuidado proposta por Leonardo Boff buscamos mostrar que a saúde docente não é algo isolado, mas uma teia de relações. Segundo Boff (1999), a ética expande o conceito de cuidado para além do indivíduo, estruturando-o em quatro esferas interdependentes que, quando equilibradas, sustentam a saúde e a dignidade de quem educa.

O Cuidado com o Self (Si Mesmo): A Dimensão Individual

Esta dimensão dialoga diretamente com a vulnerabilidade individual de Ayres. Boff defende que o cuidado começa pela autoaceitação e pelo zelo com o próprio "ser". Ao contextualizarmos a aplicação na saúde docente, o professor deve ser encorajado a desenvolver a escuta do seu próprio corpo e mente. Isso inclui o direito ao descanso, ao lazer e à preservação da saúde mental, sem que isso gere o sentimento de culpa, é o cuidar de si, para poder cuidar do outro durante o processo de ensino-aprendizagem.

O Cuidado com o Outro: A Dimensão Relacional

Aqui, o cuidado se manifesta na hospitalidade, acolhimento e na compaixão com os pares (colegas) e alunos. No contexto escolar, essa dimensão se materializa no apoio mútuo entre professores. Ao compartilhar angústias e sucessos, o docente deixa de ser um "cuidador solitário" e passa a fazer parte de uma comunidade de cuidado. Com os alunos, o cuidado deixa de ser apenas pedagógico e se torna um encontro de humanidades.

O Cuidado com a Sociedade: A Dimensão Política

Conforme nos afirma Boff, o cuidado não é um ato íntimo, é um ato político. Para o autor, devemos cuidar das estruturas que organizam a convivência humana. Ao relacionarmos com a docência, esta dimensão se

refere à luta por condições dignas de trabalho, salários justos e políticas de saúde eficazes. Cuidar da sociedade, para o professor, significa lutar para que a Educação não seja um território de exclusão, mas de proteção social, exigindo que o Estado cumpra seu papel (reduzindo a vulnerabilidade programática).

O Cuidado com a "Casa Comum": A Dimensão Ambiental/Escolar

Para Boff, a Terra é a nossa casa comum, mas aqui, podemos trazer esse conceito para o ambiente escolar. O cuidado com o espaço físico da escola, a iluminação, o ruído, a limpeza e a harmonia do ambiente, impacta diretamente na saúde do professor. Um ambiente degradado gera um espírito degradado. Cuidar da "casa comum" escolar é criar um ecossistema que favoreça a vida e não o estresse.

Figura 2 - As quatro dimensões do Cuidado Essencial de Leonardo Boff aplicadas à prática docente.

Fonte: Adaptado de Boff (1999; 2011) - elaborada por IA

Ao analisarmos o infográfico sobre as dimensões dos cuidados, usamos como ponto de partida o reconhecimento da Vulnerabilidade proposta por Ayres. Sendo que a necessidade do cuidado surge quando identificamos os pontos de ruptura.

Assim o infográfico conecta as dimensões de Ayres às respostas de Boff: A Vulnerabilidade Individual exige o Cuidado com o *Self* (autocuidado e equilíbrio); A Vulnerabilidade Social exige o Cuidado com o Outro (relações de alteridade e empatia); A Vulnerabilidade Programática exige o Cuidado com a Sociedade (justiça e políticas públicas).

No centro, o coração simboliza a Ética do Cuidado. Para Boff, o cuidado não é um "curativo" para o estresse, mas a própria essência do ser humano. Sem esse núcleo, a Educação se torna meramente burocrática e mecanizada, acelerando o adoecimento docente.

Convergência Teórica — Vulnerabilidade (Ayres) e Cuidado (Boff) na Docência

Para que a convergência entre a redução da vulnerabilidade e a promoção da saúde não permaneça apenas no campo abstrato, propõem-se estratégias divididas pelas dimensões do cuidado de Boff, respondendo aos nós críticos identificados pela teoria de Ayres.

Autocuidado (Resposta à Vulnerabilidade Individual)

-Oficinas de Escuta e Autocuidado: Implementação de espaços seguros dentro do horário de trabalho para que o docente possa expressar angústias e reconhecer os sinais de esgotamento do corpo e da mente;

-Literacia em Saúde: Promover o conhecimento sobre direitos à saúde e mecanismos de busca de ajuda, fortalecendo a autonomia do professor sobre o seu próprio bem-estar.

Cuidado com o outro (Resposta à Vulnerabilidade Social)

-Grupos de Apoio Mútuo: Estabelecer redes de colaboração nas quais professores experientes e iniciantes partilhem saberes e desafios, quebrando o isolamento que caracteriza a profissão;

-Fortalecimento da Hospitalidade e acolhimento Escolar: Criar espaços de acolhimento e escuta ativa que humanizem as relações entre a gestão, o corpo docente e os alunos.

Cuidado com a Sociedade (Resposta à Vulnerabilidade Programática)

-Articulação Intersetorial (Rede de Proteção): A escola não deve cuidar sozinha. É vital a conexão direta com a rede de saúde (SUS) e assistência social para garantir que o professor tenha acesso prioritário a suporte psicológico e médico;

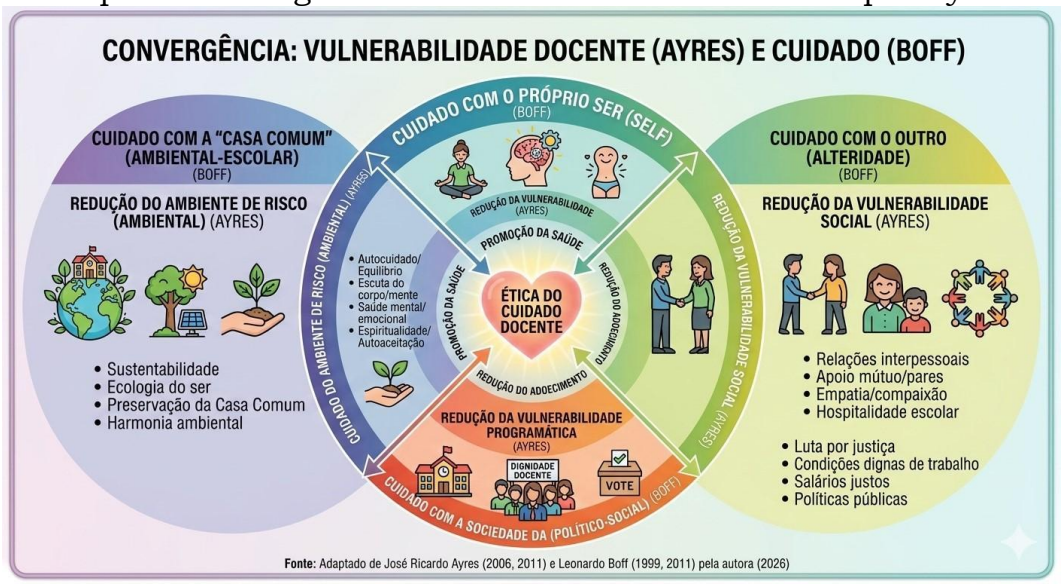
-Luta por Políticas de Valorização: O cuidado ético exige a defesa de planos de carreira dignos e a redução da carga horária extraclasse, combatendo a precarização na sua raiz política.

Cuidado com a Casa Comum (Ambiente Escolar)

-Revitalização do Espaço Físico: Garantir que as salas de aula e as salas de professores sejam ambientes salubres, com iluminação adequada, redução de ruído e espaços de descanso dignos. O ambiente deve espelhar o zelo que se espera do processo educativo.

Como demonstrado no infográfico, estas estratégias não são isoladas. Quando uma escola adota políticas intersetoriais (Sociedade), ela reduz a sobrecarga do indivíduo (*Self*) e melhora o clima relacional (Outro), criando um ciclo virtuoso de preservação da vida.

Figura 3 - Representação visual de como cada dimensão do cuidado de Boff responde e mitiga as vulnerabilidades identificadas por Ayres



Fonte: Adaptado de Ayres (2006; 2011) e Boff (1999; 2011) – elaborado por IA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO

Ao longo desta reflexão, buscamos desconstruir a ideia de que o adoecimento docente é um fracasso individual ou uma fragilidade meramente biológica. Por meio do olhar de José Ricardo Ayres, compreendemos que o professor está mergulhado em uma teia de vulnerabilidades (individuais, sociais e programáticas) que muitas vezes o sufocam. O diagnóstico é claro: o sofrimento no magistério é um sintoma de um sistema que negligencia a vida em prol de métricas de desempenho. Entretanto, o diagnóstico sem a esperança de mudança seria paralisante. É aqui que o pensamento de Leonardo Boff se torna o alicerce para uma nova prática. Ao resgatarmos o cuidado como ética do humano, compreendemos que cuidar do docente não é um "custo" ou uma "concessão", mas o ato primordial que sustenta o processo educativo. Não há Educação possível no descuido; não há aprendizado emancipador se quem ensina está exausto e desprotegido.

Concluímos que a saúde docente em contextos de vulnerabilidade exige um compromisso triplo: Do Estado e das Instituições, que devem abandonar a negligência e implementar políticas intersetoriais de proteção real (Cuidado com a Sociedade); Da Comunidade Escolar, que deve

redescobrir a solidariedade e a hospitalidade como antídotos ao isolamento (Cuidado com o Outro); Do próprio Docente, que precisa de permissão ética para o autocuidado, reconhecendo-se como um ser de relações que também carece de zelo (Cuidado com o *Self*).

A convergência entre o diagnóstico técnico e a ética do cuidado aponta para o que denominamos Pedagogia do Cuidado. Nela, a escola deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdo para se tornar um território de vida protegida. Cuidar de quem ensina é, em última análise, o ato mais radical de esperança que podemos exercer para garantir o futuro da Educação e a dignidade do humano na "Casa Comum".

Para concluir este capítulo, apresentam-se algumas proposições voltadas à construção de uma Pedagogia do Cuidado, entendida como um chamado à ação capaz de traduzir as reflexões teóricas de Ayres e Boff em orientações concretas para gestores, educadores e formuladores de políticas públicas. A partir da convergência entre a redução das vulnerabilidades e a valorização das dimensões humanas do trabalho docente, propõem-se diretrizes que contribuam para a transformação do ambiente escolar em um território de saúde, dignidade e valorização da vida.

Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de institucionalizar espaços de escuta e acolhimento no interior das escolas. O cuidado com o professor não pode depender apenas de iniciativas individuais ou de gestos isolados; ele precisa se constituir como política institucional. Nesse sentido, sugere-se a criação de momentos sistemáticos de diálogo, como círculos de cuidado realizados semanal ou mensalmente dentro da carga horária de trabalho. Nesses espaços, a centralidade não estaria nas demandas burocráticas ou nos resultados de aprendizagem, mas na partilha de experiências, na expressão da subjetividade e na promoção do bem-estar docente.

Outra diretriz fundamental alude ao fortalecimento da intersetorialidade entre os campos da educação e da saúde. A escola não deve operar como um sistema isolado, desvinculado das redes de proteção social. Torna-se necessário estabelecer fluxos institucionais entre as unidades escolares e os serviços que compõem a Rede de Atenção

Psicossocial (RAPS), de modo que o cuidado com a saúde mental dos professores seja tratado de forma preventiva e programática, e não apenas como resposta emergencial diante de crises, afastamentos ou quadros de adoecimento já instalados.

Também se faz necessária uma ressignificação do ambiente escolar, compreendendo a infraestrutura como suporte logístico para as atividades pedagógicas e como elemento que interfere diretamente nas condições de saúde e bem-estar dos sujeitos que habitam a escola. A humanização dos espaços escolares, por meio de condições adequadas de iluminação e ventilação, da presença de áreas verdes e da criação de ambientes destinados ao descanso e ao silêncio, contribui para a construção de um ambiente mais saudável e acolhedor. Nessa perspectiva, a harmonia do espaço escolar pode ser entendida como reflexo das condições emocionais e relacionais daqueles que nele convivem.

Além disso, o enfrentamento da precarização do trabalho docente deve ser compreendido como um imperativo ético e político. A Pedagogia do Cuidado pressupõe a problematização de políticas educacionais que intensificam o trabalho docente, reduzem o tempo destinado ao planejamento pedagógico e ampliam o número de alunos por turma. Nesse contexto, a gestão democrática das instituições de ensino precisa priorizar a sustentabilidade da vida e das relações humanas, reconhecendo que condições de trabalho marcadas pela exaustão comprometem a saúde do professor e a qualidade do processo educativo.

Outra dimensão importante diz respeito ao desenvolvimento da literacia em saúde e práticas de autocuidado entre os profissionais da educação. A formação docente pode incorporar momentos de reflexão e aprendizagem que possibilitem aos professores reconhecer sinais precoces de adoecimento, como Burnout, ansiedade e estresse crônico. A ampliação desse conhecimento contribui para o fortalecimento da autonomia dos profissionais, favorecendo tanto a busca por apoio quanto a reivindicação de condições de trabalho mais saudáveis.

Nesse sentido, a aproximação entre os campos da Educação e da Saúde evidencia a urgência de se pensar uma Pedagogia do Cuidado,

entendida como um modo de fazer educativo que reconhece a fragilidade e a finitude humanas não como obstáculos a serem superados, mas como condições constitutivas da existência que convocam ao cuidado mútuo. Propor tal pedagogia implica deslocar o foco de uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conteúdo para um espaço de convivência no qual a saúde e o bem-estar sejam produzidos cotidianamente nas relações que ali se estabelecem.

Por fim, cuidar de quem educa constitui um ato político de resistência. Romper com o silenciamento produzido pela lógica da produtividade exige que as instituições educacionais assumam a responsabilidade de enfrentar as vulnerabilidades sociais e programáticas que atravessam o trabalho docente. Nesse horizonte, o espaço escolar pode voltar a se constituir como um território de vitalidade e de sentido, e não como um ambiente marcado pela exaustão. Reconhecer que a qualidade da educação está intrinsecamente vinculada às condições de vida e de trabalho dos professores significa reafirmar que o cuidado é elemento constitutivo da própria prática pedagógica. Sem ele, a educação perde sua dimensão humana mais profunda.

Assim, o diálogo entre Saúde e Educação, aqui proposto, pretende contribuir para que ensinar e cuidar deixem de ser compreendidos como ações separadas e passem a constituir, de forma integrada, uma mesma atitude ética e humana no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

AYRES, J.R.C.M.; *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C.M. (Orgs.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 121-144.

AYRES, J.R.C.M. Cuidado: trabalho e interação nas práticas de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 21-40, 2004.

AYRES, J.R.C.M.; *et al.* Vulnerability, Human Rights, and Comprehensive Health Care Needs of Young People Living With HIV/AIDS. **Am J Public Health**, *[S.l.]*, n. 96, v.6, p. 1001-1006, 2006.

AYRES, J.R.C.M. Vulnerabilidade, Cuidado e integralidade: reconstruções conceituais e desafios atuais para as políticas e práticas de cuidado em HIV/Aids. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro/RJ, v. 46, n. 7, p. 196-206, 2022

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. **O cuidado essencial**: o que o ser humano mais precisa e o que ele mais esquece. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERVILIERI, C.E. **Trabalho docente e saúde**: estudo com professores de escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo no município de Ribeirão Preto/SP. 2021. 206f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

SAÚDE DOCENTE E A DEFINIÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS

Jordana Wruck Timm[19]

Sumário: *1) Considerações Iniciais; 2) Satisfação e bem-estar na docência; 3) Insatisfação e estresse ocupacional na carreira docente; 4) Considerações finais; 6) Referências.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto partimos da premissa de que o que determina e condiciona a saúde-adoecimento na classe docente é complexo e configura um processo, considerado por Seidi e Zannon (2004), contínuo que se relaciona a aspectos diversos, entre eles: os econômicos, socioculturais, à experiência pessoal e o estilo de vida. O que para um pode ser considerado fator de satisfação, para outro pode ser de insatisfação, tendo como determinante as condições de cada um e de cada contexto. E, apesar da linha tênue entre a saúde e o adoecimento, tentamos, no presente texto, subdividir em dois tópicos, metodologicamente com viés teórico/bibliográfico, para definir alguns conceitos de cada um dos lados do referido processo.

SATISFAÇÃO E BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA

Partimos então do entendimento da saúde-adoecimento enquanto processo. Nesse processo, Oliveira Júnior (2012) ao pesquisar sobre as representações sociais de saúde e doença, encontrou para a saúde, a partir de sua análise, o cuidado com o corpo e alimentação e resistência à medicalização. Por outro viés, visando às questões de saúde e bem-estar, Mosquera e Stobäus (2006) defendem que todo ser humano tem necessidade de ser valorizado positivamente ou de ter autoestima positiva, sendo que isso só pode ser aprendido a partir da interiorização ou introjeção de experiências externas de valorização.

[19] Pós-doutora em Educação, ORCID: 0000-0002-4445-19090, e-mail: jordana@uri.edu.br

Consideramos importante frisar a não adoção do termo saúde-doença, pois compreendemos que o trabalhador não se desloca de um para o outro de forma abrupta, mas, tal como a definição adotada no parágrafo anterior, trata-se de um processo. Para tanto, determinadas condições podem ser fatores que vão contribuindo para a saúde ou para o adoecimento de cada indivíduo, que vai ter formas próprias de reagir em cada situação, conforme suas condições, sejam elas pessoais, econômicas, socioculturais, enfim. Desta forma, pensar no processo saúde-adoecimento requer conhecer o entorno, tentar evitar fatores que podem ser causadores de mal-estar, de adoecimento, de insatisfação e focar no que pode ser gerador se satisfação, de bem-estar, focando assim na saúde do/a trabalhador/a, em especial aqui, do/a professor/a.

Isso demonstra a importância da necessidade de valorização e reconhecimento das pessoas e das suas ações, e complementam que uma autoestima mais realista é um conjunto de atitudes e de percepção avaliativa que a pessoa tem sobre si própria, é uma maneira de ser e de se pensar sobre si, que podem tanto ser positivas, como negativas, demonstrando que não é estático, já que se revela de acordo com acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (psicossomáticos). Com isso, compreendemos que a autoestima é, portanto, maleável e provém de três elementos básicos: as análises pessoais que próprio sujeito realiza sobre si mesmo, como percebe como os outros o veem e como ele acha que os outros o percebem (Mosquera; Stobäus, 2006).

A autoestima pode ser considerada o conceito mais relevante no desenvolvimento da personalidade humana. Nesse sentido, os riscos à autoestima, geralmente, envolvem a combinação de fracasso nas próprias ações e a diminuição de estima que outras pessoas lhe atribuem. O equilíbrio entre ambas varia de pessoa para pessoa. No entanto, as condições cotidianas da vida e as avaliações culturais e a sociedade exercem forte influência sobre a autoimagem pessoal (Mosquera, 1987).

Mosquera (1979) explica que o percurso seguido pela pessoa para o desenvolvimento da autoimagem e o conhecimento do próprio corpo constituem um dos problemas mais importantes na estruturação do ser

humano. A capacidade de crescimento e opção no mundo é indicada pela reflexão feita pelo ser humano a respeito de sua própria pessoa. Portanto, a autorrealização está intimamente ligada a maturidade.

Nesse sentido, a autorrealização é considerada por Mosquera (1979) como o centro vital e se compõe de diversas fases como o livre-arbítrio, a maturidade, a pessoa, a motivação e autoconsciência e o desenvolvimento pessoal e social. A autorrealização fica conectada ao processo de crescimento e desenvolvimento e, naturalmente, passa por diferentes fases. Inicialmente, sua orientação está dirigida para a satisfação de necessidades imediatas, em seguida, traz reformulações nos níveis psicológicos da vida. A pessoa, a medida em que vai mudando, altera seu estilo de vida e assume nova direção e qualidade para a mesma. A partir disso, consegue dar maior significado a sua existência e pode aceitar a capacidade de se olhar intimamente de maneira mais honesta.

Assim, para uma personalidade sadia, a imagem pessoal, o desempenho e os elementos motivacionais precisam ser levados em conta (Maciel, 2009a). Em sua pesquisa, essa autora não encontrou o salário como condição para bom desempenho, no entanto, sobressaltou –em unanimidade– o apelo pelas condições materiais e humanas de trabalho. Ela observou o desejo de que a universidade se constitui em um lugar de realização das aspirações pessoais e de vida, onde as energias criadoras pudessem expandir-se em possibilidades.

Essa energia a que Maciel (2009b) se refere seria a que move o sujeito em busca de suas aspirações e ela é fornecida pela saúde emocional (considerado, pela autora, como um modo de ser, amistoso, companheiro, honesto, ético, promovendo o bem e o resultado positivo) que potencializa o processo autoeducativo na direção do desenvolvimento e realização enquanto profissional. Outro ponto destacado por ela relaciona-se ao equilíbrio entre a vida privada e a profissional, vistas como estratégias para o educador utilizar em busca de prevenção de situações de mal-estar. A autora ainda defende que:

> Um conceito integrador de saúde envolve a ideia de que o nosso bem-estar está ligado à qualidade das nossas emoções. A saúde é uma

> condição para a conquista do sucesso de nosso projeto de vida e, consequentemente, da felicidade. Portanto, um capital valioso que deve ser bem administrado em todos os nossos contextos existenciais: pessoal, profissional, social. O emprego equilibrado da nossa energia vital, nesses diferentes contextos, promove o nosso bem-estar, aumentando o nosso poder de ação. Integrar a saúde física, emocional, mental e espiritual harmoniza o nosso universo interior, o nosso sentir, conectando-o como fonte energética do nosso pensar e agir (Maciel, 2009b, p. 156-157).

Portanto, para essa autora, da mesma forma que conhecemos sintomas de estresse, existem também os sintomas de relaxamento e tranquilidade. A pessoa (e o/a profissional) que está sob o efeito de relaxamento apresentam um estado de diminuição da tensão muscular e arterial, do consumo de oxigênio, do ritmo cardíaco, além de produzirem ondas cerebrais alfa, otimizando o poder de cura do organismo.

Nesse ínterim, Borsoi (2012) esclarece que há sentimentos positivos na docência e estes estão relacionados a um sentido mais intrínseco e subjetivo do profissional dessa área. Geralmente, aqueles aspectos em que os professores têm maior grau de controle, já que está relacionado ao principal objetivo da docência e à forma como se veem como profissionais.

Por esse viés, a autora sinaliza alguns comentários frequentes como positivos, gratificantes, prazerosos e que são considerados como trunfos na carreira docente: a relação com os estudantes, a natureza do próprio trabalho, o contato com os alunos e a possibilidade de acompanhá-los no amadurecimento intelectual. É interessante, pois esse quesito, a maioria das vezes, é considerado como o deleite e a compensação do seu trabalho, já que se pode perceber a importância do mesmo na vida de pessoas que estão se preparando para o mercado de trabalho e, também, por não ter aqui a pressão pela produtividade (Borsoi, 2012), que é tema para o subtítulo seguinte, que trata especificamente das insatisfações na profissão.

Para Salanova Soria, Cifre Gallego, Grau Gumbau, Llorens Gumbau e Martínez Martínez (2005), as variáveis sociodemográficas e laborais (gênero, nível educativo, idade, entre outras) possuem relação com o bem-estar e/ou com o *burnout* docente. Além disso, conforme Barata (2005), o estado de saúde é determinado pela trajetória pessoal moldada pelo contexto social e pelas condições materiais de vida. Ou seja, uma mesma atividade pode

representar saúde ou doença para indivíduos distintos, dependendo de como essa atividade é centrada na vida dessa pessoa e de sua trajetória pessoal, e essa pesquisa, teve o intuito, justamente, ler o que as pessoas escrevem sobre as suas singularidades, buscando perceber como os fatores aqui apresentados refletem na vida de cada um.

INSATISFAÇÃO E ESTRESSE OCUPACIONAL NA CARREIRA DOCENTE

Logo na introdução já destacamos (e aqui retomamos) que Seidi e Zannon (2004) defendem que o que determina e condiciona o processo saúde-adoecimento na classe docente é complexo e configura um processo contínuo que se relaciona a diversos aspectos. E, para iniciarmos a discussão desse subtítulo retomaremos um ponto recém destacado: o da produtividade (que está mais relacionado a docência na educação superior e strico sensu, mas ao longo da discussão vamos trazendo elementos das demais etapas da educação também, buscando tecer um panorama geral desses conceitos na docência como um todo).

Em relação à produtividade, adentramos em um primeiro fator que pode ser causador de estresse e/ou de insatisfação. Maués (2009) explica que –estabelecidos com base nas recomendações dos organismos internacionais, dos consensos dos setores educacionais mundiais apresentados nas conferências internacionais em relação à Educação Superior– os novos marcos regulatórios conferiram ao trabalho docente feições de empresa moderna, no qual transformaram o conhecimento em força produtiva, exigindo da comunidade acadêmica uma nova cultura, que vem sendo forjada por força de Regulações –Leis, Decretos, Portarias e outros instrumentos–, as quais se constituem nos parâmetros que regulam esse nível de ensino. Essas novas regulações voltadas à Educação Superior, são traduzidas pelas políticas e materializadas pelas reformas, as quais tem por características a centralidade atribuída à avaliação; pelo financiamento externo/heteronomia, que influencia na missão e na prática da instituição; e, pela avaliação de resultados. E não só na educação superior, em um sentido semelhante nos remetemos a Caetano (2025), quando em seu texto

encontra como resultado que a educação, de um lado, está a serviço do mercado e, do outro, encontra o esvaziamento da educação enquanto processo de construção coletiva, da mesma forma como grupos provados praticam forte influência na formulação de políticas e em sua implementação, alterando a proposta educacional de educação pública.

Nessa conjuntura, além das avaliações externas indiretas a que os trabalhadores são submetidos –Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem e Pisa– a essa relação, aos docentes da Educação Superior se acresce a avaliação de cursos promovida pelo SINAES. Metas são estipuladas e mecanismos de verificação dos resultados obtidos são estabelecidos pelo Estado-avaliador. Ao docente cabe a obrigação de atingir tais resultados, ou caso não consiga, a instituição em que está vinculado seja penalizada, deixando de receber recursos (Maués, 2009).

Tal obrigação imposta ao professor, na maioria das vezes, não considera as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, como por exemplo: as condições de trabalho (que implicam em turmas numerosas de alunos); a falta de uma política de valorização do magistério (na qual estivesse incluída um plano de cargos e salários e um plano de formação continuada para os professores); formas de contratação temporária; uma política previdenciária que possibilitasse a aposentadoria com dignidade ao docente; dentre outras questões necessárias, mas ainda não contempladas nessas regulações que acometem o trabalho docente e o tornam precário e demasiadamente flexível (Maués, 2009).

Trazendo à tona a questão da pressão por produtividade e, de um modo geral, por resultados, entramos diretamente na discussão dos fatores que podem levar ao adoecimento na docência na Educação Superior e no stricto sensu. Oliveira Júnior (2012), ao pesquisar sobre as representações sociais de saúde e doença, encontrou para doença, a partir de sua análise, o acúmulo de trabalho, o tempo de formação em Programa de Pós-Graduação como requisito para o cargo, a relação com os pares e as jornadas de trabalho inflacionadas. De acordo com Carlotto (2004), na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual é que o papel do professor tem se modificado, sendo que esta nova configuração de trabalho

docente, tanto pode conduzir a situações de enriquecimento e motivação para o trabalho, como, também, pode ocasionar ou incrementar em determinados fatores de estresse relacionados ao trabalho.

Sobre isso, para Salanova Soria, Cifre Gallego, Grau Gumbau, Llorens Gumbau, Martínez Martínez (2005) as pesquisas permeiam mais as consequências, possuindo poucos estudos sobre seus antecedentes. Carlotto (2004) sinalizou, também, a questão da autonomia, para ela, em relação à docência universitária, quanto mais baixo o grau de autonomia e de identificação da tarefa do professor desse nível de ensino com a atividade docente, maior é a sua exaustão emocional.

Como Maciel (2009b) defende, o sujeito deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, o sentido de homem precisa ser resgatado enquanto corpo consciente que, a partir da atividade historicizante, marca sua existência nos contextos em que influencia e é influenciado. No entanto, apesar do conhecimento da importância dessa compreensão, é exigido do professor uma postura profissional rígida e uma neutralidade de sentimentos, que são incoerentes com sua corporeidade e deixam sua característica humana, na maioria das vezes, sem evidência (Maciel, 2009a).

Ao contrário, quando esse meio em que os professores universitários atuam não propicie e nem tem esse olhar atento, quando entram em voga os conceitos de proletarização, intensificação, precarização, quando não se trabalha em prol de períodos de desaceleração (relaxamento, repouso, período de lazer), pode ser, muito provavelmente, que questões relacionadas à doença prevaleçam. Nesse sentido,

> Tomando como referência o processo de mercantilização da educação superior, busco identificar e problematizar os principais aspectos da precarização do trabalho docente: (a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias; (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas; e (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas conseqüências (Bosi, 2007, p. 1503).

Ainda para o autor (2007), o panorama do mundo laboral é composto por aspectos relacionados à precarização do trabalho, às crescentes exigências de metas e à qualidade de excelência produtivista. Além do mais, segundo Maciel (2009b), cada vez mais, a pessoa do educador é vista como candidato ao estresse ocupacional, estando sujeito às doenças laborais decorridas da inadaptabilidade às mudanças sociais (partindo desde o aceleramento dos ritmos, movimentos e exigências que o mundo do trabalho tem imposto). Cansaço, adoecimento, desvalorização, desafio, dificuldades, precarização, excesso de trabalho, reclamações foram as expressões mais comuns que ilustraram a percepção dos docentes, os quais indicaram o caráter de denuncia da precarização, no estudo realizado por Kimura, Silveira e Gonçalves (2015).

Assim, o professor universitário é caracterizado pela diversidade, pluralidade de opções, de caminhos, de alternativas, de interesses e de tensões (Carlotto, 2004). Tratando das tensões, o mal-estar na docência – expressão empregada, por Esteve (1999), para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade docente–, é considerado resultado das condições psicológicas e sociais em que o profissional exerce suas funções, por conta da mudança social acelerada. Mosquera e Stobäus (2008) defendem que os problemas enfrentados pelos docentes, em grande parte, são resultados de um ambiente hostil e que essa hostilidade é proveniente, principalmente, de locais com muitas pessoas (personalidades distintas, por exemplo).

Além disso, o próprio trabalho em sala de aula pode ser gerador de instabilidade no processo saúde-adoecimento. Grillo (2008) ao escrever sobre a instabilidade do contexto da aula como uma das ideias-chave mobilizadoras da docência, afirma que cada vez mais o reconhecem como incerto, singular, heterogêneo (características da vida da aula, como nomeia a autora), tornando inaceitável a racionalidade que garanta o que pode dar certo, de uma metodologia infalível e/ou de uma teoria que possa comandar uma prática.

Em relação a tudo isso que pode entornar o pêndulo para o lado da doença, a questão da intensificação docente tem papel preponderante. Para

Pimenta e Anastasiou (2014), as novas demandas apresentadas aos profissionais da educação, que na maioria das vezes os sobrecarrega, têm impulsionado pesquisas na área. Para elas, essas demandas surgiram da preocupação com a qualidade dos resultados obtidos da Educação Superior, revelando a importância de seus docentes estarem preparados política, científica e pedagogicamente.

Já sobre às considerações dos professores, Melo, Nunes, Nascimento e Santos (2013) entendem que a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo são aspectos cruciais para os enfrentamentos ocorridos entre os docentes, podendo contribuir para o agravamento da crise de identidade docente. O trabalho docente é uma profissão em contínua evolução, a qual é afetada pelas contínuas mudanças sociais (Esteve, 2003).

Essas mudanças podem gerar uma crise de identidade, já que as mesmas afetam a aspectos considerados substanciais para compreender a profissão, como: o aumento de exigências, a diversificação de fontes de formação e informação, a necessidade de revisão contínua dos currículos escolares e os programas formativos (e por ele dos currículos de formação e desenvolvimento dos profissionais), as novas condições laborais, a mudança no modelo de interação aluno-professor e a fragmentação do rol docente (Fernández Cruz, 2015). Assim,

> Podemos ainda considerar uma suposta crise de identidade profissional do professor, cujo principal aspecto refere-se às mudanças radicais que atingem o mundo do trabalho. Estas mudanças têm demandado o redimensionamento dos papéis desempenhados pelo professor, o que sugere uma crise de identidade. Assim, pressupondo-se que toda profissão afirma uma identidade, logo existe uma identidade profissional do professor, ou seja, uma maneira de ser professor que é construída paulatinamente. Ao falarmos em crise da identidade profissional do professor, estamos nos referindo a uma crise na maneira e no jeito de ser professor (Melo, Nunes, Nascimento; Santos, 2013, p. 50).

Essas mudanças radicais que atingem o mundo do trabalho, conforme Seligmann-Silva, Bernardo, Maeno e Kato (2010) decorrem da globalização financeira, da mundialização da precarização social, junto com as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão. Bianchetti e Machado (2013) também afirmam que o prolongamento e a intensificação do trabalho e sua

jornada dos envolvidos, em especial, em Programas de Pós-Graduação tem gerado consequências graves para a vida e para a ciência. Além disso, a desvalorização social a que o professor tem sido acometido é notória, como exemplos Maciel (2009a) cita a falta de posicionamento da sociedade frente às greves do magistério, seja na escola ou na universidade, sendo que o resultado dessa crise reflete nas salas de aula de todo país.

Carlotto (2004) afirma que as frustrações são similares entre os docentes, independente do nível de ensino em que o professor atua, entre elas: a pressão do tempo, as classes com grande número de alunos, as excessivas demandas burocráticas, a falta de suporte administrativo e o exercício de vários papéis. Em sua pesquisa, Carlotto (2004) constatou que entre os professores universitários, foi apontado como principal fator gerador de estresse e *burnout*, a pressão para o desenvolvimento de pesquisas e para a publicação científica.

Assim como encontraram nas pesquisas em que se basearam sobre as relações entre regulação educativa com ênfase para avaliação e trabalho docente na Pós-Graduação, Maués e Mota Junior (2011, p. 400), ao investigarem sobre a docência na Pós-Graduação brasileira, constaram que a natureza do trabalho docente desenvolvida em instituições universitárias é incompatível com "[...] as imposições que o capital busca processar às custas do estrangulamento da autonomia universitária e da alienação do trabalho".

Dentre as exigências já citadas –em especial, as burocráticas (Bolzan, 2009), mas também as relacionadas às pesquisas e publicações–, que se acumulam às atividades docentes, podemos exemplificar com o contrato de trabalho que mesmo flexível, requer um envolvimento e disponibilidade que pode ser superior ao número de horas legalmente contratadas. Além disso, seus planejamentos e toda a burocracia que devem realizar. O estudo apresentado por Oliveira (2013) contribui nesse sentido, já que trata sobre a cobrança cada vez maior em relação à formação do professor e à produtividade no trabalho e que, no entanto, o salário não aumenta concomitante a essa demanda. Nesse ínterim, Fidalgo e Fidalgo (2013) consideram que, da mesma forma como o trabalho pode impactar, influenciar e/ou determinar mudanças sobre outras esferas que não

somente a sua, os espaços e tempos extralaborais podem, igualmente, interferir na sua relação com o trabalho e os alcances sobre os demais domínios da vida social.

No sentido dessas novas exigências, Silveira (2012) abordou acerca do caráter internacionalizado assumido pela Educação Superior, que certamente traz visibilidade e reconhecimento ao Programa que o oferece, mas pode apresentar desvantagens ao professor que tem mais atributos a desenvolver, sem muitas vezes, ganhar proporcionalmente para isso.

Nessa perspectiva, em outra pesquisa, Carlotto (2010), ao investigar sobre a Síndrome de Burnout e as diferenças segundo os níveis de ensino, encontrou os professores universitários como um dos que apresenta o menor índice em relação a sua realização profissional, perdendo apenas para os professores do Ensino Médio. Assim, com relação à realização profissional, Carlotto (2010) encontrou os professores de Educação Infantil com os melhores e mais elevados índices de realização, seguido dos que atuam no Ensino Fundamental, no Ensino Universitário e, por último, os do Ensino Médio.

Já Caran, Secco, Barbosa e Robazzi (2010) atribuem essa variação conforme o nível de ensino à passividade de ocorrência de assédio moral nos ambientes universitários, por conta, em especial, da competitividade e rivalidade que ocorrem entre as pessoas e os grupos de pesquisa. Cabe salientar, que assédio moral é entendido, pelas autoras, como o uso intencional de poder contra uma pessoa e/ou mais (grupo), podendo resultar em malefício para o desenvolvimento físico, mental, espiritual e moral (Caran; Secco; Barbosa; Robazzi, 2010).

Outrora ser professor universitário era questão de status (Silva; Mafra, 2014). Com isso não queremos dizer que atualmente a docência universitária não seja percebida em sua relevância e almejada por muitos. Porém, devido às altas demandas relacionadas às atividades e a formação, em contrapartida, com um salário que não aumenta proporcionalmente as atuais exigências, essa questão de status decaiu. Mas ainda é possível observar que dentre as categorias de professores, essa ainda é vista com melhores perspectivas de trabalho e remuneração. Fazendo com que tenha

alta procura por formação em nível de Mestrado e Doutorado, aumentando os cursos *stricto sensu* e o campo de inserção desses profissionais.

Segundo a visão da enfermagem, para Caran, Secco, Barbosa e Robazzi (2010) os profissionais da educação se empenham na obtenção de indicadores superiores aos dos colegas, acreditando no prestígio, no reconhecimento pessoal e acadêmico que isso gera. Essas situações podem culminar em atritos. Para as autoras, é necessária a busca insistente de solução institucional, visando à saúde desses trabalhadores e o bom desempenho da Instituição Pública de Ensino Superior que elas investigaram.

Borsoi (2012), também, conclui que as condições de trabalho têm feito com que os professores expressem mais sentimentos negativos do que positivos em relação à sua atividade e à própria universidade, já que, muitas vezes, essas condições somam-se à sobrecarga laboral, exigências de produtividade e ao clima competitivo. As queixas de doença em relação às condições de trabalho docente também foram observadas por Souza, Rodrigues, Paula, Catelli e Teixeira (2014) e Garcia, Oliveira e Barros (2008) que atribuem tais queixas, sobretudo, a desvalorização e competitividade vivenciadas no trabalho.

Outro risco, apresentado por Maciel (2009a), é a supervalorização das titulações acadêmicas, que não são, obrigatoriamente, sinônimos de competência pedagógica, a qual é construída na ocupação de um espaço pedagógico e científico próprio para esse fim, na originalidade das produções, no projeto de vida, além da trajetória evolutiva e meritamente reconhecida. Ou seja, outrora se supervalorizava a atuação profissional como condicionante para ser um bom professor, enquanto, atualmente, a supervalorização tem decaído, muitas vezes, sobre a titulação.

Borsoi (2012) afirma que, de alguma forma, os trabalhadores dos setores de atividades produtivas e/ou serviços estão submetidos à precarização de trabalho, como mencionado anteriormente. No entanto, para a autora, a intensidade pode ter grau maior ou menor conforme a modalidade de vínculo de trabalho (público ou privado, terceirizado ou não,

formal ou informal), a capacidade de mobilização dos trabalhadores e, justamente, o nível de qualificação dos mesmos.

Nesse sentido, Mancebo, Maués e Chaves (2006) defendem que a organização do trabalho docente, em especial na Educação Superior no Brasil, tem sido afetada pelos sucessivos governos brasileiros neoliberais em virtude da implementação de uma reforma estrutural que vêm acontecendo nas universidades por meio de um intenso processo de privatização. Assim, o trabalho docente no país vem se configurando. As novas ordenações assumidas pelo estado brasileiro e as decorrentes políticas implementadas para a Educação Superior parecem atingir duplamente as atividades docentes. Por um lado, configurado como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, o docente se percebe imerso em uma nova organização do trabalho. Por outro, vê o produto do seu trabalho –fundamental na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo–, também ser afetado. Sobre esses dois aspectos, as autoras esclarecem que,

> Em relação ao primeiro aspecto, as mudanças e conseqüências são múltiplas e, quase sempre, desastrosas: (1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes conseqüências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices. Em relação ao segundo aspecto – os produtos do trabalho do professor – faz-se necessário destacar para análise as duas principais atividades docentes: (1) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e (2) a produção do conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (Mancebo; Maués; Chaves, 2006, p. 47).

Portanto, conforme as autoras, essas mudanças afetam em cheio o trabalho docente, as quais forçam o ritmo da produção, incrementam as

atividades a serem realizadas, instituem horários atípicos que aceleram o desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica considerada produtivista-consumista. Tudo isso, induz a apressar práticas como a leitura, cursos, formação de mais alunos em menor tempo, o que provoca uma redução no tempo de convivência e no campo coletivo de criação com o texto, tema, colegas e professores (Mancebo; Maués; Chaves, 2006).

Sem considerar em que condições, os docentes da Educação Superior e da Pós-Graduação têm sido alvo das regulações pós-burocráticas, anteriormente citadas, as quais tem por objetivo principal a obrigação de resultados. A CAPES representa a agência reguladora no que diz respeito às exigências do desempenho docente na Pós-Graduação *stricto sensu*, cobrando resultados dele e do PPG no qual está inserido. Esses resultados são traduzidos por publicação em periódicos (que atendam o Qualis estabelecido pela agência); capítulos de livros; participação em eventos (normalmente autofinanciados pelo próprio docente –passagens, hospedagens); orientações; entre outros. Assim, está instalada a produção acadêmica, na qual o docente é considerado competente se cumprir as exigências dos órgãos de fomento "[...] ou seja, aprovando projetos de pesquisa, solicitações de financiamento para participação em eventos, e tantos outros indicadores estabelecidos a partir da lógica mercantilista" (Maués, 2009, p. 486).

Conforme a autora (Maués, 2009), a própria sistemática de financiamento de projetos adotada pelas duas agências de fomento no país, CNPq e CAPES, segue a linha de regulação de quase mercado, através de editais públicos, gerando mais uma atribuição na qual o docente deverá obter êxito, em virtude da obrigação de resultados. Esse contexto tem provocado competição entre os pares e transformado o professor em empreendedor, o qual precisa ser capaz de celebrar convênios, por meio da instituição, atrair empresas que possam e se interessem em financiar suas pesquisas e montar seus laboratórios. Dessa forma, além do magistério, o professor passa a assumir funções administrativas e burocráticas, necessitando o preenchimento de inúmeros relatórios, captação de recursos

externos e obrigatoriedade de muita produção, caso mantenha o interesse em permanecer no âmbito da Pós-Graduação e receber bolsa das referidas agências de fomento. No entanto, todo esse entorno implica na intensificação do trabalho, o qual passa a exigir mais tempo do trabalhador docente –que pode se estender para além das suas oito horas contratuais– para atender a todas as demandas que agora lhes são atribuídas, as quais vêm alterando a natureza do trabalho, significativamente, e alterando a própria identidade desses profissionais.

Portanto, além da questão da precariedade, da privatização e do produtivismo, a intensificação do trabalho docente também se torna palavra chave nesse processo. Além do trabalho desenvolvido na instituição (que já é bastante), os profissionais docentes, geralmente, levam trabalho para além do espaço institucional (Maciel, 2009b). Borsoi (2012) afirma que essa profissão tem natureza que permite sua realização, em parte, fora do ambiente da instituição; que extrapola os limites da jornada regimental contratada; que impossibilita a visibilidade óbvia do produto do seu trabalho; que depende de condições especiais para de fato ser efetivado, como no caso da preparação das aulas e elaboração de textos e artigos científicos; etc.

Características como essas contribuíam para que o profissional docente não se percebesse como um trabalhador típico, o que foi se modificando conforme a necessidade das instituições públicas em adotar princípios e critérios de gestão já adotados no setor privado, como: a política produtivista, o estímulo a competição, a exigência de maior qualificação profissional, entre outras (Borsoi, 2012). A autora atribui muito disso à dimensão imaterial do trabalho por excelência dos docentes.

Sobre essa imaterialidade, Hypolito e Grishcke (2013) defendem que se trata de uma perspectiva tendência e referem o trabalho docente como exemplo de uma das profissões mais antigas com essa característica de trabalho, levando em consideração sua relação com aspectos subjetivos e emocionais da identidade desse profissional.

Com isso, para Borsoi (2012), esses princípios e critérios impactam tanto a qualidade da produção acadêmica (passa a valer a quantidade),

quanto à saúde e modo de vida desses profissionais. Modo de vida, esse, que não diferencia os limites de tempo de trabalho e de não trabalho. Esse sentimento de produtividade tem-se reduzido ao quantificável/palpável. Há uma necessidade de o trabalho intelectual realizado pelo docente se materializar.

Dessa forma, para a autora, os artigos, capítulos ou livros (que seria a produção científica materializada) parece equivaler-se a qualquer bem material que pode ser manuseado, utilizado e/ou descartado, seguindo metas quantitativas que precisam ser cumpridas. Sobre o sentir-se produtivo, é interessante que nessa pesquisa realizada pela autora, os que apontaram sentir-se dessa forma estavam, na maioria (81,6% dos 38 participantes), atuando em Pós-Graduação, ou seja, na obrigatoriedade de ter pesquisas em andamento e de publicação de trabalhos científicos.

Com tudo isso, de acordo com Carlotto (2010), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a profissão docente como uma das mais estressantes, apresentando forte incidência de elementos que conduzem à Síndrome de Burnout. Esta síndrome é um dos riscos psicossociais laborais que apresentam uma preocupação crescente devido suas amplas consequências, afetando especialmente as profissões assistenciais e parece, obviamente, um problema vinculado ao exercício da docência (Gamarra; Jiménez; Puig, 2009).

Para Salanova Soria, Cifre Gallego, Grau Gumbau, Llorens Gumbau e Martínez Martínez (2005), as novas atribuições em contraposição com a Síndrome de Burnout são vistas pelos professores e estudantes universitários como ameaças; já quando essas novas atribuições se contrapõem com a satisfação, são vistas como superação. Como anunciado anteriormente, para as autoras, as variáveis sociodemográficas e laborais (gênero, nível educativo, idade, entre outras) possuem relação com o bem-estar e/ou *burnout* docente. Se constata, em relação às condições de trabalho, que a intensificação e a precarização têm gerado doenças, desgastes e, inclusive, abandono da profissão. Diante disso, Maués (2009) sugere que, é de interesse que as entidades acadêmicas, os movimentos de professores, os sindicatos da categoria intervenham na situação, de maneira

responsável, com o intuito de buscar a valorização do profissional docente e a melhoria das condições de trabalho, possibilitando o resgate do valor social do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aproximação do final do texto, mas não do final da discussão de um tema tão caro e necessário, ressaltamos que nada do que aqui foi expresso foi em tom de denúncia ou queixa, mas no sentido de buscar compreender fatores que possam estar relacionados ao processo de saúde-adoecimento nas mais distintas etapas da educação em que o profissional docente pode atuar, tendo em vista essa ser uma das profissões que mais tem apresentado mal-estar, insatisfação, adoecimento. Reiteramos, a título de considerações finais, que a saúde-adoecimento na profissão precisa ser entendida enquanto processo e enquanto algo individual, determinado pela trajetória pessoal de cada indivíduo, a qual é construída e percorrida pelo seu contexto social e de vida no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BARATA, R. B. Epidemiologia social. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 7-17, mar. 2005.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer?!. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. 2. reimp. Campinas: Papirus, 2013. p. 49-89.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 131-147.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jul. 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: a privatização na formulação e implementação de políticas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 26, n. 3, p. 187-210, 2025. https://doi.org/10.31512/19819250.2025.26.03.187-210

CARAN, V. C. S.; SECCO, I. A. O.; BARBOSA, D. A.; ROBAZZI, M. L. C. C. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior no Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 23, n. 6, p. 737-744, 2010.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 495-502, out./dez. 2010.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. **RPOT - Revista Psicologia: organizações e trabalho**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 145-162, jul./dez. 2004.

ESTEVE, J. M. **La tercera revolución educativa:** la educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós, 2003.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Colecção Ciências da Educação (n. 3). 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. **Formación y desarrollo de profesionales de la educación:** un enfoque profundo. USA: Deep University Press, 2015.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. 2. reimp. Campinas: Papirus, 2013. p. 91-112.

GAMARRA, M. M.; JIMÉNEZ, B. M.; PUIG, R. F.. Calidad de vida del profesorado universitario: el desgaste profesional (proposta metodológica y resultados). **Acciones e Investigaciones Sociales**, Zaragoza, v. 27, p. 131-169, jul. 2009.

GARCIA, Á. L.; OLIVEIRA, E. R. A.; BARROS, E. B.. Qualidade de vida de professores do ensino superior na área da Saúde: discurso e prática cotidiana. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 18-24, jan./mar. 2008.

GRILLO, M. C. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 55-66.

HYPOLITO, Á. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 507-522, set./dez. 2013.

KIMURA, P. R. O.; SILVEIRA, A. P.; GONÇALVES, A. M. Imagens e significados do trabalho docente: representações sociais de professores. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, 2015, Paraná. **Anais...** 2015.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009a. p. 63-77.

_____. Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009b. p. 149-162.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 37-53, jul./dez. 2006.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MAUÉS, O. C.; MOTA JUNIOR, W. P. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011.

MELO, G. F.; NUNES, D. P. N. A.; NASCIMENTO, J. S.; SANTOS, P. P. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p. 45-54.

MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta:** personalidade e desenvolvimento. 3 ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, J. J. M. **As ilusões e os problemas da vida**. Porto Alegre: Sulina, 1979.

MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 67-78.

MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, jul. 2006.

OLIVEIRA, R. Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. B. **Representações sociais de saúde e doença de professores de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. Coleção docência em formação/Ensino Superior. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2014.

SALANOVA SORIA, M.; CIFRE GALLEGO, E.; GRAU GUMBAU, R. M.; LLORENS GUMBAU, S.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. M. Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, Madrid, v. 21, n. 1-2, p. 159-176, 2005.

SEIDI, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, mar./abr. 2004.

SELIGMANN-SILVA, E.; BERNARDO, M. H.; MAENO, M.; KATO, M. O mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 122, n. 35, p. 187-191, jul./dez. 2010.

SILVA, I. C.; MAFRA, F. L. N. Trabalho Docente, Trabalho Decente ou Trabalho Doente? Reflexões sobre o Trabalho de Professores Universitários na Contemporaneidade. In: Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 8, 2014, Gramado. **Anais...** 2014.

SILVEIRA, Z. S. Mercosul educacional: a contrarreforma silenciosa da Educação Superior. In: Reunião Nacional da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** 2012.

SOUZA, M. M. T.; RODRIGUES, L. M. S.; PAULA, R. C.; CATELLI, M. F.; TEIXEIRA, R. S. Reflections on the health of faculty in institutions of Higher Education. **Journal of research: fundamental care online**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 805-811, abr./jun. 2014.

EDUCAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: FUNDAMENTOS INTERDISCIPLINARES NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E INCLUSIVAS

Rosane de Fátima Ferrari[20]

Sumário: *1) Considerações Iniciais; 2) Formação Docente e Profissionalidade; 3) Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; 4) Contribuições Psicopedagógicas; 5) Considerações finais; 6) Referências.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo
(Freire, 1987, p. 79).

A Educação permanece como um tema central no contexto social contemporâneo, exigindo abertura intelectual para a análise de suas múltiplas vertentes, especificidades e problemáticas. Trata-se de um campo complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais e históricas, que demandam constante reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem e das formas pelas quais os sujeitos constroem conhecimento em diferentes contextos educativos.

Nessa perspectiva, compreender a Educação implica reconhecê-la como processo dinâmico de formação humana, no qual se articulam dimensões sociais, cognitivas e culturais. Ao afirmar que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 79), Paulo Freire evidencia o caráter dialógico da Educação, destacando que o conhecimento se constrói nas relações entre sujeitos e na interação crítica com a realidade.

[20] Doutora em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias da URI. Mestre em Psicopedagogia pela Unisul e Professora da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: rosane@uri.edu.br

De modo convergente, a compreensão da Educação como experiência formativa também é enfatizada por John Dewey (1979, p. 89), ao afirmar que "a Educação não é preparação para a vida; a Educação é a própria vida". Tal ótica reforça a ideia de que os processos educativos estão profundamente vinculados às experiências vividas pelos sujeitos e às formas de participação na vida social.

Nessa mesma direção, Jean Piaget (1973, p. 30) ressalta que "o objetivo principal da Educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram". A partir dessa acepção, a Educação passa a ser entendida como espaço de desenvolvimento da autonomia intelectual e de construção ativa do conhecimento.

Nesse quadro teórico, a Educação configura-se como um campo de produção de conhecimento cuja especificidade reside na investigação sistemática dos processos formativos e das práticas sociais de ensino e aprendizagem. Nesse horizonte, a formação docente não pode ser depreendida como mera etapa preparatória para o exercício profissional, mas como objeto epistemológico que requer análise crítica de seus fundamentos, pressupostos e implicações.

Ao assumir os processos formativos docentes como eixo de investigação, desloca-se o foco de uma formação estritamente técnica para a constituição teórica, crítica e identitária da docência. Formar professores implica compreender como se estruturam os saberes que sustentam a prática pedagógica, quais concepções de desenvolvimento e aprendizagem orientam as decisões didáticas e de que modo tais referenciais influenciam a construção de práticas pedagógicas reflexivas e inclusivas.

No âmbito dessa discussão, a complexidade do fenômeno educativo exige uma abordagem interdisciplinar. A docência é atravessada por dimensões pedagógicas, psicológicas e psicopedagógicas que se entrelaçam na constituição do trabalho educativo. Fragmentar essas dimensões compromete o entendimento dos processos formativos e reduz a prática docente à mera aplicação de técnicas descontextualizadas.

Sob essa perspectiva, a reflexão apresentada neste capítulo insere-se em um campo de investigação voltado à análise dos processos formativos

docentes, especialmente no que se refere às relações entre fundamentos teóricos da Educação, desenvolvimento humano e aprendizagem. Esse enfoque orienta-se pela articulação entre diferentes campos do conhecimento, compreendendo que a análise dos processos educativos exige diálogo entre a Pedagogia, a Psicologia e a Psicopedagogia na apreensão das práticas pedagógicas e das formas pelas quais os sujeitos aprendem e se desenvolvem.

Para estruturar as problematizações propostas, o capítulo organiza-se em três eixos analíticos que se inter-relacionam na investigação dos processos formativos e das práticas pedagógicas. O primeiro eixo aborda a formação docente e a profissionalidade, compreendidas não apenas como dimensão metodológica do trabalho educativo, mas como um processo de natureza epistemológica que envolve a constituição de saberes, identidades e práticas profissionais. Nesse contexto, discutem-se fundamentos pedagógicos relativos aos saberes docentes, à profissionalidade, à formação continuada, à reflexividade e ao desenvolvimento profissional, elementos que contribuem para entender a docência como prática intelectual e processo permanente de construção e ressignificação da prática educativa.

O segundo eixo dedica-se à discussão das contribuições da Psicologia para o estudo do desenvolvimento humano e da aprendizagem, considerando sua relevância para a análise dos processos educativos. Parte-se do pressuposto de que a constituição de práticas pedagógicas reflexivas e inclusivas exige uma compreensão consistente acerca das formas de construção do conhecimento e das múltiplas mediações presentes nos processos de aprender e se desenvolver.

O terceiro eixo apresenta contribuições da Psicopedagogia para o estudo da aprendizagem, da singularidade e da inclusão, destacando a relevância desse campo na ampliação do olhar sobre os processos educativos. A partir dessa linha, a aprendizagem é entendida como fenômeno que envolve relações, vínculos e dimensões subjetivas, ultrapassando explicações centradas exclusivamente em aspectos individuais ou cognitivos. Tal abordagem permite problematizar concepções reducionistas do fracasso escolar e reafirma a necessidade de considerar o

sujeito que aprende em sua singularidade e nos contextos socioculturais em que se insere.

Ao conectar esses três eixos – formação docente, contribuições da Psicologia e perspectivas da Psicopedagogia – o capítulo busca evidenciar a necessidade de um olhar interdisciplinar sobre os processos educativos. Essa aproximação aponta para um campo de investigação comprometido com o aprofundamento das relações entre Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia, principalmente no que se refere à análise dos processos formativos e à construção de práticas pedagógicas reflexivas e inclusivas.

Assim, ao integrar fundamentos da formação docente, contribuições da Psicologia e perspectivas da Psicopedagogia, este capítulo busca ampliar a análise dos processos educativos e da constituição de práticas pedagógicas orientadas pela reflexão, pela inclusão e pela formação humana. Essa concepção reconhece que ensinar e aprender são processos profundamente relacionais, atravessados por dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Nessa direção, reafirma-se a Educação como prática humana e social que se constrói nas relações entre sujeitos e na interação com o mundo, exigindo constante diálogo entre diferentes campos do conhecimento para entender a complexidade dos processos educativos e suas possibilidades de transformação.

Ao mesmo tempo, essa articulação salienta a necessidade de aprofundar investigações acerca das relações entre fundamentos pedagógicos, processos de desenvolvimento e dinâmicas da aprendizagem no contexto escolar. Sobrelevam-se, nesse sentido, as implicações desses referenciais para a análise das práticas educativas e para a construção de propostas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e sensíveis à diversidade dos sujeitos que aprendem.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIDADE: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

A formação de professores deve criar condições para que o docente se torne sujeito de sua própria prática (Pimenta, 1999).

A formação docente constitui-se como um dos eixos centrais de investigação no campo da Educação, não somente por sua relevância prática, mas por sua densidade epistemológica. Compreender os processos formativos implica analisar os fundamentos que sustentam a constituição da docência enquanto profissão, prática social e produção de saberes. Nesse sentido, a formação não pode ser reduzida à aquisição de técnicas ou metodologias, no entanto deve ser entendida como processo de construção identitária e teórica.

2.1 Formação como construção identitária e reflexiva

As discussões sobre formação docente têm destacado a centralidade do professor nos processos educativos. Nesse contexto, António Nóvoa (1992, p. 15) chama atenção para o fato de que "não há ensino sem professores", indicando que as transformações educacionais não podem ser apreendidas apenas a partir de reformas curriculares ou administrativas, contudo precisam considerar a constituição da profissão docente. Nessa perspectiva, a formação tende a ser depreendida como espaço de construção da identidade profissional, processo no qual o educador é convidado a refletir criticamente acerca de sua prática e dos saberes que mobiliza no exercício da docência.

Essa interpretação dialoga com as análises de Maurice Tardif (2002, p. 36), que problematiza a natureza dos saberes docentes. Para o autor, "o saber dos professores é um saber plural, formado por conhecimentos provenientes da formação profissional, dos campos disciplinares, curriculares e experienciais". Essa proposição sugere que a prática pedagógica se estrutura a partir da integração de diferentes matrizes de

conhecimento, frisando a necessidade de conceber a formação docente para além da simples transmissão de teorias, reconhecendo-a como um processo no qual experiências, trajetórias e contextos também participam da produção desses saberes.

No panorama brasileiro, Selma Garrido Pimenta contribui para expandir esse debate ao examinar criticamente o conceito de professor reflexivo. A autora reitera que "a reflexão na ação e sobre a ação constitui elemento fundamental para a construção da identidade profissional docente" (Pimenta, 1999, p. 30). Entretanto, tal reflexão não se reduz a uma atitude espontânea, exigindo referenciais teóricos que permitam ao professor analisar criticamente sua própria prática e compreender os pressupostos que orientam suas intervenções pedagógicas.

De modo complementar, Francisco Imbernón argumenta que a formação docente precisa ser entendida como processo contínuo, marcado pelas transformações sociais e pelas demandas emergentes da contemporaneidade. Consoante o autor, "a formação permanente do professorado deve apoiar-se na reflexão crítica sobre a prática e na análise dos contextos em que se desenvolve o trabalho docente" (Imbernón, 2011, p. 41). Essa ótica sinaliza para a ideia de que a profissionalidade docente não se estabelece de forma definitiva, todavia constrói-se ao longo do tempo, na interação entre experiência, reflexão e contexto.

Nesse horizonte, a formação docente passa a ser concebida como objeto de investigação no campo da Educação, na medida em que envolve dimensões identitárias, epistemológicas e sociais ainda em permanente construção. Assim, a profissionalidade assume contornos menos de um atributo fixo e mais de um processo histórico, atravessado por diferentes saberes, experiências e condições institucionais que configuram o exercício da docência.

2.2 Formação docente e produção de conhecimento

A consolidação da Educação como campo científico tem contribuído para avultar a análise da formação docente como espaço de produção de

conhecimento. Nessa linha, a docência tende a ser analisada não somente como prática de ensino, sendo também reconhecida como uma atividade que envolve investigação, reflexão e elaboração de saberes sobre o próprio fazer pedagógico.

Nesse viés, António Nóvoa (2009, p. 31) observa que "a formação de professores deve ser construída dentro da profissão", indicando a importância de reconhecer o professor como sujeito que produz conhecimentos a partir da análise de sua prática. Tal compreensão aproxima a docência de uma dimensão investigativa, na qual o cotidiano escolar passa a ser também espaço de problematização e reflexão.

Pesquisas recentes têm buscado aprofundar essa perspectiva ao avaliar os processos formativos no ensino superior. Conforme discutido por Silva e Almeida (2021), a articulação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica pode contribuir para fortalecer a autonomia profissional e aumentar a capacidade reflexiva do docente. Esses estudos sugerem que a formação fundamentada teoricamente tende a favorecer práticas educativas mais conscientes de seus pressupostos e finalidades.

A interlocução com produções acadêmicas dessa natureza assinala que os processos formativos não se esgotam na dimensão curricular. Ao contrário, são espaços de investigação e produção de saberes, nos quais professores analisam experiências, reinterpretam práticas e elaboram novos referenciais para interpretar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, ao dialogar com diferentes produções teóricas e empíricas, a formação docente passa a ser concebida como um fenômeno complexo, cuja investigação exige densidade conceitual e abertura a múltiplas perspectivas analíticas.

2.3 Profissionalidade, reflexividade e inclusão

O desenvolvimento da prática reflexiva parece relacionar-se diretamente às concepções de profissionalidade que orientam os processos formativos. Quando a formação é entendida como espaço de análise crítica da prática, abre-se a possibilidade de que o professor se reconheça como

sujeito capaz de questionar pressupostos, rever concepções e reconstruir modos de atuação pedagógica.

Nesse cenário, a inclusão tende a assumir um significado que ultrapassa o campo das políticas educacionais ou das exigências normativas. Ela passa a vincular-se também às concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem que orientam o trabalho docente. A prática inclusiva, nesse prisma, pode ser compreendida como resultado de processos formativos que reconhecem a heterogeneidade como característica constitutiva dos contextos escolares.

A reflexão crítica sobre a própria prática propicia que o educador identifique crenças implícitas, analise concepções naturalizadas e busque construir intervenções pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos estudantes. Como observa Francisco Imbernón (2011, p. 52), “a formação deve favorecer professores capazes de interpretar a realidade educativa e de atuar criticamente sobre ela”.

Dessa maneira, a profissionalidade docente tende a articular competência técnica, compromisso ético e fundamentação teórica, configurando-se como processo em permanente construção. Por conseguinte, práticas reflexivas e inclusivas parecem emergir menos como resultados imediatos de cursos ou capacitações pontuais e mais como expressão de processos formativos sustentados por referenciais teóricos que possibilitam apreender a complexidade da Educação contemporânea.

Esses referenciais contribuem para interpretar a prática docente. Ao mesmo tempo, suscitam questionamentos a respeito de de como tais concepções são apropriadas no cotidiano escolar e de que modo influenciam as interpretações que os professores constroem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

3 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM: BASES PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

Compreender o desenvolvimento humano
implica considerar a complexa interação
entre sujeito, cultura e experiência
(Bruner, 2001).

A compreensão dos processos formativos docentes exige sustentação teórica acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica se estrutura a partir das concepções que o professor constrói sobre como os sujeitos aprendem e se desenvolvem. Nesse sentido, a Psicologia constitui um campo fundamental de interlocução com a Educação, pois oferece referenciais conceituais que possibilitam interpretar os processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem.

Ao discutir a relação entre Psicologia e Educação, Jean Piaget (1976, p. 83) afirma que "o principal objetivo da Educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram". Essa afirmação sugere que entender o desenvolvimento humano não é apenas uma questão teórica, mas um elemento central para repensar as práticas pedagógicas e os modos de organização do ensino.

Nesse âmbito, a Psicologia não ocupa um lugar acessório na formação docente, porém colabora para a construção de categorias analíticas que norteiam a interpretação do sujeito que aprende. Como assinala Lev Vygotsky (2007, p. 57), "todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, depois no nível individual". Tal proposição evidencia que o desenvolvimento humano se estrutura na relação entre sujeito e contexto, perspectiva que amplia as possibilidades de análise dos processos educativos.

Dessa forma, a interlocução entre Psicologia e Educação permite problematizar concepções de aprendizagem. Nesse movimento, o desenvolvimento humano passa a ser compreendido como processo complexo, atravessado por dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas.

3.1 Construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo

As contribuições de Jean Piaget constituem um marco importante na compreensão da construção do conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido como resultado de mera transmissão de conteúdos, mas como processo ativo de reorganização das estruturas mentais. Segundo Piaget (1973, p. 15), "conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo", o que indica que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e meio.

Nessa esfera, os processos de assimilação e acomodação assumem papel central. A assimilação concerne à incorporação de novas informações às estruturas cognitivas já existentes, enquanto a acomodação implica a modificação dessas estruturas diante de novas experiências. A aprendizagem, portanto, não se reduz à recepção passiva de informações, pois envolve um movimento contínuo de reorganização cognitiva.

A partir desses pressupostos teóricos, a formação docente passa a questionar práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdos. O conhecimento dos estágios do desenvolvimento cognitivo e dos mecanismos de equilibração possibilita ao professor reconhecer limites e potencialidades das estruturas de pensamento em diferentes momentos do desenvolvimento.

Nesse sentido, em consonância com Piaget (1978, p. 28), "o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do sujeito". Essa formulação sugere que determinadas concepções pedagógicas estão profundamente vinculadas a visões específicas de desenvolvimento humano. Ignorar tais fundamentos pode comprometer a consistência epistemológica das práticas educativas.

3.2 Mediação, linguagem e cultura

A perspectiva sociocultural desenvolvida por Lev Vygotsky amplia a compreensão do desenvolvimento humano ao enfatizar o papel da interação social e da linguagem na constituição das funções psicológicas superiores.

Para o autor, o aprendizado emerge das relações sociais mediadas culturalmente, e não de um processo isolado no indivíduo.

Nesse contexto, Vygotsky (2007, p. 103) assevera que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. Essa proposição desloca o entendimento tradicional, que colocava o desenvolvimento como pré-requisito da aprendizagem, sugerindo que a aprendizagem pode, em determinadas condições, impulsionar o desenvolvimento.

No interior da perspectiva histórico-cultural, a noção de zona de desenvolvimento proximal ocupa posição central na explicação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (2007) define esse conceito como a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de maneira autônoma e aquilo que pode realizar com o auxílio de sujeitos mais experientes, indicando que o desenvolvimento humano não pode ser interpretado exclusivamente a partir das capacidades já consolidadas do sujeito. Ao contrário, o autor desloca o foco analítico para as potencialidades em formação, enfatizando que as funções psicológicas superiores emergem nas relações sociais e, posteriormente, são internalizadas no plano individual. Nesse quadro teórico, a aprendizagem deixa de ser concebida como processo restrito à assimilação individual de conteúdos e passa a ser compreendida como fenômeno socialmente mediado, no qual as interações, as práticas culturais e as formas de linguagem desempenham papel estruturante.

É nesse rumo que a mediação pedagógica assume relevância particular. Ao afirmar que “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2007, p. 98), o autor explicita que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, revelando o caráter prospectivo da ação educativa. A prática pedagógica, nesse sentido, não se limita à transmissão de conhecimentos já estabilizados, mas envolve a criação de condições que possibilitem aos estudantes operar em níveis mais complexos de pensamento por meio da interação, da colaboração e do diálogo. A atividade docente passa, assim, a ser compreendida como prática de mediação intencional, na qual o professor

organiza situações de aprendizagem capazes de mobilizar processos de desenvolvimento ainda em formação.

Para a formação docente, esse deslocamento teórico possui implicações significativas. Ao reconhecer que o desenvolvimento cognitivo se produz na interface entre sujeito, cultura e interação social, amplia-se a compreensão da docência como atividade intelectual e relacional que exige sensibilidade para interpretar os processos de aprendizagem em sua complexidade. Nessa direção, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente que participa da constituição de ambientes culturais de aprendizagem, nos quais a circulação de significados, a problematização do conhecimento e a cooperação entre os sujeitos favorecem a emergência de novas formas de pensar e compreender o mundo.

3.3 Afetividade e desenvolvimento integral

As contribuições de Henri Wallon introduzem uma dimensão fundamental para a análise do desenvolvimento humano ao notabilizar a indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento. Na perspectiva walloniana, o desenvolvimento psíquico não pode ser explicado exclusivamente por processos intelectuais, pois organiza-se com base em uma dinâmica complexa que envolve simultaneamente aspectos afetivos, motores e cognitivos. Ao realçar o papel da afetividade na constituição da vida psíquica, Wallon desloca o olhar sobre o desenvolvimento infantil para as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio social, reconhecendo que as experiências emocionais participam ativamente da formação das funções psicológicas.

Como afirma Wallon (1975, p. 74), “a emoção é uma forma primitiva de comunicação”. Essa formulação indica que, desde os primeiros momentos da vida, a relação do indivíduo com o mundo estabelece-se por meio de expressões afetivas que mobilizam o outro e estruturam as interações sociais. A partir dessa concepção, a emoção vai além de uma manifestação individual ou biológica, assumindo caráter social, funcionando como mediadora das relações e como elemento constitutivo da atividade psíquica.

A aprendizagem, portanto, não se desenvolve em um espaço neutro ou estritamente cognitivo, mas em contextos permeados por vínculos, tensões, cooperação e conflitos que participam da organização do pensamento e da construção do conhecimento.

Ao incorporar a dimensão afetiva na explicação dos processos de desenvolvimento, a teoria walloniana contribui para problematizar dicotomias historicamente presentes no campo educacional, especialmente aquelas que opõem razão e emoção no espaço escolar. Sob essa ótica, o desenvolvimento humano passa a ser interpretado como processo integral, marcado pela constante articulação entre dimensões cognitivas, afetivas e corporais. Esse entendimento aumenta as possibilidades de análise da prática pedagógica, na medida em que considera que as relações estabelecidas no ambiente escolar, entre professores, estudantes e conhecimentos, participam ativamente da formação intelectual e emocional dos sujeitos.

Consideradas essas implicações para a prática pedagógica, a formação docente também é interpelada por essa perspectiva teórica. Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que os aspectos afetivos presentes nas relações pedagógicas podem influenciar significativamente os processos de aprendizagem. Como observa Wallon (1968, p. 102), "a afetividade desempenha papel central na constituição da pessoa", o que reforça a importância de compreender o ambiente escolar como espaço de relações humanas complexas.

3.4 Aprendizagem significativa e organização do conhecimento

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, destaca a importância da relação entre novos conhecimentos e a estrutura cognitiva prévia do sujeito. Consoante o autor, a aprendizagem torna-se significativa quando novas informações se conectam de maneira substantiva aos conhecimentos já existentes.

Ausubel (2003, p. 1) sintetiza essa perspectiva ao asseverar que "o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o

aprendiz já sabe”**.** Tal afirmação evidencia a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo.

Nesse enfoque, a organização lógica dos conteúdos e a mediação pedagógica adquirem papel relevante no processo de aprendizagem. Para Ausubel, o conhecimento não se incorpora à mente do estudante de maneira aleatória, estabelecendo relações com estruturas cognitivas previamente organizadas. A aprendizagem significativa depende, por conseguinte, da existência de conceitos já consolidados, denominados subsunçores, que oportunizam a ancoragem de novas informações. Nesse contexto, a atuação docente torna-se decisiva, visto que envolve a seleção, a organização e a apresentação dos conteúdos de modo a beneficiar relações conceituais entre ideias, experiências e conhecimentos anteriormente adquiridos.

No campo da formação docente, essa abordagem enfatiza a importância de compreender o ensino como processo que exige planejamento intencional e sensibilidade para interpretar os repertórios cognitivos e culturais dos estudantes. Levar em conta os conhecimentos prévios não significa simplesmente identificá-los, e sim mobilizá-los como ponto de partida para a construção de novos significados. Essa concepção problematiza práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na memorização mecânica de informações e sublinha a pertinência de estratégias didáticas que estimulem a elaboração conceitual, a reflexão e a integração progressiva dos conhecimentos.

3.5 Pluralidade de modos de aprender

A proposta das inteligências múltiplas, formulada por Howard Gardner, introduz um debate relevante ao questionar concepções restritas de inteligência. Conforme o autor, a competência intelectual não se manifesta de forma única, no entanto pode assumir diferentes configurações interligadas a habilidades linguísticas, lógico-matemáticas, espaciais, musicais, corporais, interpessoais e intrapessoais.

Segundo Gardner (1995, p. 21), “ser inteligente significa possuir a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em um ou mais contextos culturais”. Essa definição amplia o entendimento tradicional de inteligência e sugere que os processos de aprendizagem podem assumir múltiplas formas de expressão.

Embora essa teoria tenha sido objeto de debates e críticas no campo da Psicologia, ela contribui para problematizar modelos educativos baseados na padronização de conteúdos e avaliações. Ao reconhecer diferentes formas de manifestação da competência intelectual, abre-se espaço para refletir sobre a diversidade de modos de aprender presentes nos contextos escolares.

Nesse horizonte, a formação docente passa a ser desafiada a considerar a pluralidade de experiências e potencialidades dos estudantes, reconhecendo que os processos educativos se desenvolvem em cenários marcados por diferenças cognitivas, culturais e sociais. Essa percepção convida o professor a repensar práticas pedagógicas centradas em modelos homogêneos de aprendizagem, abrindo espaço para estratégias didáticas que valorizem diferentes maneiras de expressão do conhecimento. Desse modo, o ensino tende a orientar-se por abordagens mais inclusivas, capazes de valorizar e mobilizar a diversidade de habilidades presentes no ambiente escolar.

Assim, as contribuições da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ampliam o entendimento dos processos educativos ao focalizar que aprender envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Ao dialogar com essas perspectivas teóricas, a Educação pode construir fundamentos que orientem práticas pedagógicas mais sensíveis à complexidade dos sujeitos e à diversidade presente nos panoramas escolares.

4 CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS: APRENDIZAGEM, SINGULARIDADE E INCLUSÃO

A aprendizagem é um processo de construção de sentido que envolve o sujeito em sua totalidade (Fernández, 1991).

Se a Psicologia oferece bases importantes para compreender o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, a Psicopedagogia amplia esse horizonte ao voltar-se de modo mais específico para a singularidade do sujeito que aprende e para as condições simbólicas, afetivas e sociais que atravessam o aprender. Nesse campo de estudos, a aprendizagem deixa de ser analisada exclusivamente como processo cognitivo e passa a ser entendida como fenômeno complexo, constituído na articulação entre sujeito, conhecimento e contexto.

Nesse sentido, a Psicopedagogia contribui para problematizar interpretações reducionistas das dificuldades escolares, frequentemente associadas apenas a déficits individuais. Ao contrário, as análises psicopedagógicas sugerem que os processos de aprendizagem se inscrevem em redes de relações que envolvem experiências familiares, vínculos escolares, trajetórias subjetivas e condições institucionais.

Como observa Alicia Fernández (1991, p. 32), “o fracasso escolar não pode ser compreendido apenas como problema do aluno, mas como sintoma de uma rede de relações que envolve sujeito, família e escola”. Essa ótica desloca o foco da análise da aprendizagem de uma lógica centrada no déficit para uma abordagem que busca depreender os significados atribuídos ao aprender no interior das experiências do sujeito.

Dessa forma, a Psicopedagogia oferece contribuições relevantes para a formação docente. Ao fazê-lo, ressalta que apreender os processos de aprendizagem exige atenção não apenas aos conteúdos e métodos de ensino, mas também às dimensões simbólicas e relacionais presentes na experiência educativa.

4.1 Aprender como ato de desejo e vínculo

No interior das discussões psicopedagógicas sobre a aprendizagem, destaca-se o prisma desenvolvido por Alicia Fernández, que compreende o aprender como processo atravessado por dimensões subjetivas, relacionais e simbólicas. Para a autora, o ato de aprender não pode ser reduzido à mera aquisição de conteúdos, pois envolve experiências que articulam desejo, história pessoal e vínculos estabelecidos com o conhecimento e com aqueles que ensinam.

Nesse rumo, Fernández (2001, p. 45) reitera que "todo ato de aprender implica um desejo de saber e um vínculo com aquele que ensina e com o objeto de conhecimento". Essa proposição sugere que a aprendizagem se constitui na relação entre sujeito e conhecimento, mediada por vínculos que podem enriquecer ou dificultar o processo educativo.

A autora também chama atenção para a necessidade de entender as dificuldades de aprendizagem para além de explicações exclusivamente cognitivas. Segundo Fernández (1991, p. 67), "a dificuldade de aprender pode ser entendida como um sintoma que expressa conflitos presentes na relação do sujeito com o conhecimento". Essa interpretação convida educadores e pesquisadores a investigar os sentidos que o aprender assume na trajetória de cada sujeito.

Ao considerar essas contribuições, a formação docente é convocada a ampliar o olhar sobre os processos educativos, corroborando que a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos ou à aplicação de métodos didáticos. A docência passa a ser apreendida como prática que envolve a construção de vínculos com o conhecimento, nos quais dimensões cognitivas, afetivas e simbólicas se entrelaçam na experiência de aprender. Nessa linha, o professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de saberes e passa a atuar também como mediador das relações que os estudantes estabelecem com o conhecimento, criando condições para que o aprender se constitua como experiência significativa e subjetivamente implicada.

Nesse contorno analítico, o fracasso escolar pode ser interpretado não somente como resultado de dificuldades individuais ou limitações cognitivas dos estudantes, porém também como possível expressão de rupturas nas relações de aprendizagem construídas no contexto escolar. Essa compreensão desloca o foco explicativo de abordagens centradas exclusivamente no aluno e expande o campo de análise para as dinâmicas pedagógicas, institucionais e relacionais que atravessam a experiência educativa. Desse modo, investigar as dificuldades de aprendizagem passa a exigir atenção às formas pelas quais os sujeitos se vinculam ao conhecimento, aos sentidos que atribuem ao aprender e às condições pedagógicas que favorecem, ou limitam, a construção desses vínculos.

4.2 Dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem

Outra contribuição relevante para a compreensão psicopedagógica da aprendizagem encontra-se na obra de Sara Paín. Ao analisar os processos de aprendizagem, a autora destaca que eles se constituem na conexão entre dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Segundo Paín (1985, p. 19), “aprender é um processo complexo que envolve simultaneamente estruturas cognitivas, vínculos afetivos e condições sociais”. Essa afirmação reforça a ideia de que a aprendizagem não pode ser entendida de maneira fragmentada, pois envolve múltiplos aspectos da experiência humana.

A autora também salienta que as dificuldades escolares frequentemente resultam de interações entre diferentes fatores. Nesse sentido, afirma que “os problemas de aprendizagem não podem ser atribuídos exclusivamente à inteligência ou ao esforço do aluno, pois estão relacionados à maneira como o sujeito se vincula ao conhecimento” (Paín, 1985, p. 42). Essa ótica contribui para ampliar a compreensão do rendimento escolar, deslocando o olhar de explicações centradas unicamente no desempenho individual para análises que levam em conta a complexidade dos processos de aprendizagem.

Ao incorporar essas contribuições à formação docente, alarga-se o entendimento da inclusão no panorama educacional. A inclusão deixa de ser entendida apenas como adaptação curricular ou resposta a exigências normativas e passa a ser analisada como prática pedagógica que valoriza a singularidade dos sujeitos. Nessa direção, torna-se necessário considerar que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem em contextos marcados por diferenças cognitivas, afetivas e socioculturais, requerendo do professor sensibilidade para interpretar tais singularidades e organizar práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Nesse contexto, a prática reflexiva assume papel primordial. Quando o professor analisa suas próprias concepções acerca de aprendizagem, abre-se a possibilidade de revisar interpretações naturalizadas acerca do desempenho escolar e de construir intervenções pedagógicas mais sensíveis às experiências dos estudantes. Esse movimento auxilia a constituição de práticas educativas mais conscientes de seus pressupostos teóricos e mais atentas à diversidade de trajetórias presentes no ambiente escolar.

Assim, a Psicopedagogia contribui para compreender os processos de aprendizagem, especialmente ao considerar as múltiplas dimensões que atravessam o ato de aprender. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a aprendizagem escolar e suscita reflexões concernente às relações entre desenvolvimento, experiências educativas e quadros institucionais, indicando a relevância de análises que considerem a complexidade desses processos.

Nesse ínterim, a prática educativa e a formação de professores são convocadas a reconhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e a construir quadros pedagógicos capazes de aprimorar experiências educativas mais inclusivas. Esse movimento demanda compreender que ensinar envolve, além da transmissão de conhecimentos, a criação de condições pedagógicas que possibilitem aos estudantes estabelecer vínculos significativos com o saber e com o ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo buscou problematizar os processos formativos docentes a partir da interlocução entre diferentes campos do conhecimento que historicamente têm contribuído para a compreensão da Educação. Ao articular fundamentos da formação docente, contribuições da Psicologia e perspectivas da Psicopedagogia, procurou-se ampliar o olhar sobre os processos educativos e sobre as condições que favorecem a construção de práticas pedagógicas reflexivas e inclusivas.

O percurso teórico realizado permitiu evidenciar que a formação docente não pode ser apreendida como processo espontâneo ou, exclusivamente, técnico. Ao contrário, constitui-se como construção complexa que envolve dimensões identitárias, epistemológicas e éticas, sustentadas por referenciais teóricos que orientam a maneira como o professor compreende o desenvolvimento humano, a aprendizagem e o próprio sentido da prática educativa.

Nesse viés, a interlocução com a Psicologia revelou-se fundamental para compreender que o ato de aprender envolve processos ativos de construção do conhecimento, interações sociais mediadas culturalmente e dimensões afetivas que atravessam as experiências escolares. Essas contribuições indicam que as concepções pedagógicas adotadas pelos professores estão profundamente vinculadas às formas como o desenvolvimento humano é compreendido no campo educacional.

De modo complementar, as contribuições da Psicopedagogia expandiram esse entendimento ao notabilizar a singularidade dos sujeitos que aprendem e a complexidade das relações estabelecidas entre conhecimento, desejo, vínculos e contextos sociais. Ao deslocar o olhar das explicações centradas exclusivamente no déficit individual, a Psicopedagogia propõe analisar as dificuldades de aprendizagem a partir das relações que constituem o processo educativo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade presente nos contextos escolares.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade assumida neste estudo não se configura como mera justaposição de saberes, mas como movimento

epistemológico que reconhece a complexidade do fenômeno educativo. A aproximação entre Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia propicia ampliar as possibilidades de análise da Educação, ao considerar que ensinar e aprender são processos profundamente relacionais, nos quais se entrelaçam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Retoma-se, assim, a compreensão apresentada no início deste capítulo: a Educação constrói-se nas relações entre sujeitos e na interação com o mundo. Investigar os processos formativos docentes, nesse prisma, significa também buscar compreender as múltiplas dimensões que atravessam o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Dessa forma, reafirma-se que a consolidação da Educação como campo de conhecimento depende do aprofundamento teórico acerca de seus objetos, entre os quais se destacam os processos formativos docentes. Investigar tais processos significa contribuir para o fortalecimento de uma docência crítica, eticamente comprometida e teoricamente fundamentada.

Nesse rumo, a articulação entre fundamentos pedagógicos, contribuições da Psicologia e perspectivas da Psicopedagogia sobreleva a complexidade dos processos educativos e aponta para a necessidade de ampliar análises que investiguem as relações entre desenvolvimento humano, aprendizagem e práticas pedagógicas. Tais articulações permitem depreender a Educação como espaço em permanente construção teórica, aberto a novos olhares e problematizações sobre os modos de ensinar, aprender e constituir práticas educativas no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed**,** 2001**.**

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E DOCÊNCIA: SINTONIAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Juliane Cláudia Piovesan[21]

1 NOTAS INICIAIS

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem ocupado lugar central nos debates contemporâneos acerca da formação humana, da profissionalização docente e da produção de saberes pedagógicos. No contexto dessa etapa de ensino e aprendizagem, crianças e professores, assim como os conhecimentos que emergem das interações cotidianas, têm sido foco de investigações, pesquisas e produções acadêmicas que procuram compreender não apenas os fundamentos teóricos, mas também as formas pelas quais se concretizam, na prática, os processos de construção do conhecimento e da identidade profissional docente.

Este estudo propõe uma reflexão acerca da criança da primeira infância e do professor que atua na Educação Infantil, tomando como eixo problematizador as seguintes questões: quem é a criança da primeira infância no contexto educacional contemporâneo? Quais saberes são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças pequenas? Tais indagações não se esgotam em respostas conclusivas; ao contrário, constituem-se como provocação epistemológica que tensiona concepções de infância, docência e profissionalidade, abrindo espaço para novas problematizações no campo da formação de professores.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, ancorado em autores que historicizam e problematizam a infância, com Ariès (1978), Arroyo (2001), Dubar (2005), Kramer (2001, 2002), Kuhlmann (2004), Nóvoa (1997, 2000), Pimenta (2002), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e aportes legais

[21] Doutora em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8283-7650. E-mail: juliane@uri.edu.br.

que deram sustentação à reflexão, com olhares na infância, na criança e na docência, balizando o processo de constituição dos saberes, da identidade e da profissionalidade.

Inicialmente, o capítulo problematiza a infância como construção histórica e social, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de processos de aprendizagem. Ao compreender a infância em sua singularidade, evidencia-se a necessidade de uma educação que articule cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse movimento, ela é compreendida como agente ativo na produção de sentidos e conhecimentos.

Na sequência, reflete-se sobre o professor da Educação Infantil, concebido como profissional que mobiliza saberes múltiplos e plurais na complexidade da prática pedagógica. Assim, a docência configura-se como processo dinâmico de construção identitária, no qual o eu pessoal e o eu profissional se entrelaçam em permanente movimento de (re)significação.

Desse modo, conhecer a criança torna-se fundamento ético, epistemológico e pedagógico da atuação docente na Educação Infantil. Tal conhecimento exige escuta sensível, observação atenta e disposição para aprender com as experiências vividas no cotidiano escolar. A prática pedagógica, nesse contexto, é compreendida como espaço de elaboração e reelaboração de planejamentos, de reflexão sobre as ações e de produção de novos saberes, em um processo contínuo de formação.

Assim, ao adentrar o universo da Educação Infantil, este capítulo convida o leitor a reconhecer a docência como experiência viva, atravessada por encontros, escutas, sensibilidades e escolhas que produzem sentidos e transformações. Compreender a infância em sua potência implica, ainda, reconhecer o professor como sujeito em permanente formação, cuja identidade profissional se tece na relação com as crianças, com os pares e com o contexto social que o circunda. É nesse entrelaçamento de histórias, saberes e práticas que a Educação Infantil se afirma não apenas como etapa da escolarização, mas como território de humanização, onde se constroem pertencimentos, se afirmam direitos e se projetam futuros.

2 A Primeira Infância: tempo de constituição do Ser

> Falar sobre bebês e crianças pequenas na
> Educação Infantil é dizer de um tempo.
> Um tempo das primeiras marcas e vivências.
> Um tempo de experiências que estruturam um
> percurso de aprendizagem que nunca encerra.
> […]
> Falar sobre Educação Infantil é dizer de delicadezas.
> Gestos pensados para acolher e provocar.
> Olhar cuidadoso e educador. […]
> A rotina articula os tempos da imaginação com
> os tempos das famílias e da instituição, em que
> sonhos se cruzam em contextos reais…
> … sonhos das crianças,
> …sonhos das famílias,
> …sonhos dos professores.
> Sonhos e desejos
> (Rosset et al, 2018, p. 03).

Rosset (2018), assinala que a infância é atravessada por marcas, vivências, desejos e experiências que desempenham papel decisivo na constituição do ser humano. Não se trata de um período meramente preparatório, mas de uma etapa com valor em si mesma, na qual se estabelecem bases afetivas, cognitivas, sociais e culturais fundamentais. A construção do sujeito, nesse sentido, é processo relacional e histórico, que se efetiva na interação entre diferentes instâncias sociais. Esse processo, contudo, não se realiza de forma isolada. Ele demanda a corresponsabilidade de instituições como família, escola e Estado, cujas ações e políticas públicas devem convergir para assegurar condições dignas de desenvolvimento integral. A infância, portanto, não é responsabilidade exclusiva da família ou da escola, mas compromisso coletivo.

A Lei n°. 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012, no art. 2° destaca, que, “para os efeitos desta Lei, considera-se

primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança". No artigo 5°, destaca que "constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente [...]". A legislação reforça ainda, a prioridade do atendimento, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, assegurando cuidados, educação de qualidade, proteção, saúde, convivência familiar e comunitária, bem como a garantia de oportunidades que favoreçam seu pleno desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo, social e cultural.

Ao refletir sobre o contexto histórico e legal, é possível identificar caminhos que construíram o olhar e o cuidado com a infância. Ariès (1978, p. 156) observa que "na sociedade medieval, a criança, a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". Em outras palavras, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo vestidas e submetidas aos mesmos costumes dos adultos, o que também se refletia nas obras de arte da época. Ariès (1978, p. 17) reforça essa perspectiva ao afirmar que "é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo", indicando que as crianças não possuíam um espaço, um tempo ou um universo próprio, tornando-se praticamente invisíveis na sociedade medieval.

Gagnebin (1997) sublinha que a palavra infância contempla o período inicial da vida humana e que se caracteriza por incapacidade e pela carência de fala. Oriunda do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, ou seja, aquele que não fala. Um ser humano em que a infância era invisível. Kuhlmann (2004) amplia a compreensão ao destacar que a infância, em suas múltiplas configurações, está circunscrita a um discurso histórico e social, moldado por diferentes contextos. Segundo o autor, a criança e sua infância não apenas são representadas, mas também constituem uma categoria social. Dentro desse panorama, a educação, desde a Antiguidade até os dias atuais, desempenha papel crucial na formação do

indivíduo. Rousseau (2004), nesse sentido, alerta para o risco de confundir criança com adulto, defendendo a necessidade de se reconhecer a criança em sua singularidade e tratá-la como tal. Para Kuhlmann (2004, p. 16),

> a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo.

Nessa reflexão, Kuhlmann (2004, p. 31) sublinha que "é preciso considerar a infância como uma condição da criança". As experiências vividas em diferentes tempos e lugares vão além de meras representações elaboradas pelos adultos, constituindo um período de construção de significados, construídos ao longo da história. Ainda segundo Kuhlmann (2004), a infância se desenvolve na interação da criança com o mundo real. É nesse contexto que as crianças crescem como participantes ativos de um universo social, cultural e histórico, sendo que essas relações estruturam tanto suas experiências quanto seu próprio desenvolvimento.

Ao analisar a perspectiva histórica sobre crianças e infância de forma reflexiva, percebe-se uma evolução significativa: elas passaram de seres concebidos como "adultos em miniatura" (século XVI) para sujeitos de direitos reconhecidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Essa trajetória evidencia a transição de uma visão puramente assistencialista — voltada apenas a atender necessidades e a possibilitar que a mãe ingressasse no mercado de trabalho — para uma concepção que reconhece o caráter educativo como direito das crianças. No que tange os direitos, a política educacional do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil destaca que

> Os princípios éticos, políticos e estéticos sustentam o reconhecimento e a afirmação do trabalho realizado na Educação Infantil, garantindo às crianças, desde bem pequenas, o direito a uma educação integral, desenvolvida a partir de uma organização pedagógica que respeite e valorize a infância. Há que se destacar que, quando defendemos os direitos das crianças, estamos afirmando que a todas devem ser garantidos os direitos de brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (Brasil, 2017, p. 37).

Assim, a criança na Educação Infantil é compreendida como um ser ativo, dotado de maneiras próprias de agir, sentir e pensar, que requer cuidados para favorecer seu desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas e contextualizadas, valorizando as interações e as brincadeiras como elementos centrais para a aprendizagem e o crescimento da criança. Nessa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96, em seu artigo 29, descreve que educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), destacam a criança como um sujeito de direitos, com potencialidades próprias e capacidade de construção de conhecimentos, que se desenvolve em interação com o meio social, cultural e natural, necessitando de cuidado, proteção e de experiências que promovam seu desenvolvimento integral.

Nessa faixa etária, o ser humano necessita de uma aprendizagem pautada no lúdico, capaz de estimular suas potencialidades. Por isso, cada criança apresenta formas distintas de aprender e assimilar informações, já que cada sujeito é único e possui seu próprio ritmo de aprendizagem. Ciente de sua importância e necessidade no contexto educacional, Ponso (2011, p. 16 e 17) destaca o seguinte:

> A criança deve ser entendida com potencialidades intelectuais a desenvolver. [...] Devemos considerar a criança também com fantasias, aspirações, medos, sonhos, desilusões, uma carga emotiva e um potencial de imaginação que a educação não deve descuidar. Ela é um ser global, que interage na realidade social, econômica e cultural onde vive.

Nesse contexto, as crianças demandam cuidados articulados nos planos biológico, psicológico, cognitivo e sociocultural, de modo a favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e a promoção de aprendizagens significativas. Na Educação Infantil, o ato educativo vincula-se inseparavelmente ao cuidado, manifestando-se por meio da interação e da intencionalidade pedagógica, com o propósito de propiciar experiências de

aprendizagem estruturadas, lúdicas e socialmente significativas, essenciais à formação integral do indivíduo. Nesse cenário, cabe ao educador, enquanto profissional ético, competente e comprometido com a educação, criar oportunidades para que as crianças convivam, explorem e aprendam em contextos lúdicos. A criança da Educação Infantil apresenta-se apta a interagir com os diversos instrumentos de aprendizagem disponibilizados, permanecendo aberta aos saberes, às descobertas e à construção do conhecimento, processos que se consolidam por meio da brincadeira, do estímulo contínuo e do pleno exercício do direito de brincar, aprender e experienciar a alegria de ser.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) destacam a importância de apoiar as iniciativas espontâneas das crianças, estimulando-as por meio de incentivos variados e diversificados que favoreçam sua participação ativa e seu desenvolvimento integral. Recomenda-se que as crianças tenham oportunidades de brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar continuamente seus conhecimentos sobre o mundo natural e cultural por meio de estratégias pedagógicas adequadas, bem como diversificar atividades, escolhas e interações nas instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, a criança, enquanto ser em contínuo desenvolvimento, necessita de práticas educativas que a envolvam e possibilitem a expressão de seus desejos, vontades, medos e demais necessidades, as quais podem ser articuladas e construídas por meio de atividades pedagógicas intencionalmente planejadas. Sob essa perspectiva, a escola deve proporcionar ambientes que favoreçam a socialização, a interação e a brincadeira, de modo que, desde a Educação Infantil, a criança atue como coautora e construtora do próprio processo de aprendizagem. Kramer enfatiza que,

> Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto

> de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (2001, p. 79).

Vygotsky (1998) ressalta que o sujeito se constitui por meio das relações sociais e das interações que estabelece, característica singular do ser humano, com intencionalidades e objetivos próprios, tornando-se produtor de cultura. Através dessa mediação cultural, o indivíduo atribui significados, promove a construção e a interpretação da realidade, e produz conhecimento. Assim, o ser humano, desde seu nascimento, necessita das relações sociais. Nesse contexto, o sujeito apropria-se das experiências históricas e culturais e, por meio da convivência com outros seres humanos, possibilitando seu desenvolvimento. A Educação Infantil configura-se, assim, como um espaço privilegiado para a promoção dessas interações, fundamentais para a construção do conhecimento, das habilidades sociais e da compreensão do mundo. Dessa forma, "aprender e ensinar são faces inseparáveis do mesmo processo, a interação social, que constitui um ser humano ao longo de toda a sua vida" (Carvalho; Pedrosa; Ferreira, 2012, p. 29).

Diante desse contexto, o professor de Educação Infantil precisa compreender de forma aprofundada o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância, orientando a criança na construção de seus saberes, processo este contínuo e dinâmico. Essa trajetória é permeada por conhecimentos, mediações, experiências e intencionalidades pedagógicas. É por meio do desenvolvimento de práticas educativas intencionalmente planejadas, que articulam interação e brincadeiras, que ocorre a construção do conhecimento, bem como a reelaboração de aprendizagens e concepções.

Trata-se de uma relação dialógica entre docente e criança, na qual se ampliam as possibilidades de compreender, aprender e interpretar os acontecimentos cotidianos. Conforme Vygotsky (1998), tais construções devem ser mediadas pelo brincar, uma vez que ele promove a diferenciação entre ação e significado, sendo elemento central no desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança.

Junqueira Filho (2011, p. 16-18) realça a importância de compreender e trabalhar com as múltiplas linguagens na Educação Infantil, sendo fundamental que o docente conheça profundamente o discente e saiba desenvolver seu processo educativo, atentando-se às necessidades específicas de cada criança e às experiências que façam sentido para sua aprendizagem. Isso implica considerar sempre os direitos da criança, sua escuta, a mediação da imaginação infantil, as aprendizagens sociais e a organização da vida cotidiana. Como destaca Malaguzzi (apud Edwards et al., 2016, p. 05),

> Il bambino há cento lingue, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare e di parlare, cento sempre cento, modi di ascoltare, di stupire di amare, cento allegrie per cantare e capire cento mondi, da scoprire, cento mondi da inventare, cento mondi da sognare.

De fato, a criança é "feita de cem", possuindo cem mundos a serem explorados, nos quais criar, brincar, viver, sonhar e relacionar-se constituem experiências fundamentais para seu desenvolvimento. As "cem linguagens" da infância devem ser reconhecidas, compreendidas e articuladas no trabalho educativo, uma vez que representam modos múltiplos de expressão, aprendizagem e construção de sentido. Esse universo infantil, marcado pela curiosidade e pela inventividade, demanda que o docente se mobilize para pesquisar, reinventar-se e atuar em um processo contínuo de ensinar e aprender, numa relação dialógica e recíproca com a criança.

Nesse sentido, reflete-se sobre quem é a criança da Educação Infantil, seus direitos de ser, viver e aprender, bem como sobre quem é o docente dessa etapa de escolarização: qual é sua identidade, sua profissionalidade, seus saberes e competências? Nesse movimento de práxis, o professor se constitui como sujeito que aprende e ensina simultaneamente, em constante interlocução com as crianças. Como enfatizam Carvalho, Pedrosa e Ferreira (2012, p. 27), "é impossível aprender sem ensinar ou ensinar sem aprender", ressaltando a natureza recíproca e transformadora da relação educativa.

3 A docência na educação infantil: saberes em ação na prática pedagógica com crianças

Vive-se em uma sociedade marcada por transformações aceleradas. Informações circulam em ritmo vertiginoso e as tecnologias invadem e reconfiguram o cotidiano. Como afirma Santos (2000, p. 41), "há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu". Diante desse cenário de incertezas e mudanças constantes, impõe-se uma reflexão: estaria também se transformando o papel do docente? Qual a identidade[22]/profissionalidade[23] e os saberes[24] do docente da Educação Infantil? Quais saberes são mobilizados pelo docente na prática pedagógica com crianças de Educação Infantil? Pode-se afirmar que esse percurso, para o professor de Educação Infantil, também se constrói na própria prática docente, no cotidiano compartilhado com as crianças, na escuta sensível que orienta o planejamento, nas rotinas que organizam o dia a dia, nas histórias singulares de cada aluno, bem como em suas descobertas e curiosidades. Nesse movimento contínuo, o educador reflete, ressignifica seus sonhos e projetos, mobiliza seus saberes e vai se constituindo como docente em um processo permanente de formação e transformação.

A identidade profissional, segundo Dubar (2005), constitui-se a partir das relações e interações estabelecidas no ambiente de trabalho, bem como

---

[22] Silva (2009, p. 96) coloca que, "primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um fato performativo".

[23] Para Dubar (2005), a profissionalidade relaciona-se à identidade, que é construída e reconstruída pelas experiências sociais e de trabalho. essa identidade resulta do processo de socialização, no qual as identidades sociais e profissionais são continuamente formadas e transformadas.

[24] Etimologicamente, a palavra saber vem do latim *sapere*, cujo significado é 'ter gosto'. Gosto, por sua vez, deriva do latim *gustu*, sentido pelo qual se percebe o sabor das coisas. "[...] com base nestes termos, a palavra saber pressupõe um juízo de valor, uma capacidade de julgamento, tomando como referência conhecimento acerca de um objeto ou de uma realidade" (Therrien, 2009, p. 135). Para Pimenta (2002), os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias como alunos, dos processos de formação e de suas práticas cotidianas. Ainda, autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Saviani (1996), Nóvoa (1997, 2000), Freire (1996), entre outros, destacam em seus estudos os saberes que) constituem o ser e o fazer docente.

das múltiplas representações coletivas que atravessam esse espaço. De acordo com o autor, a profissão assume papel central na construção da identidade dos indivíduos, sobretudo quando se consideram as transformações nas condições de emprego e de trabalho, marcadas por intensas mudanças. Tais alterações acabam por influenciar, de maneira inevitável e muitas vezes imposta, a configuração das identidades sociais e profissionais. Ainda que a constituição das identidades não é fixa nem estável; ao contrário, trata-se de um processo dinâmico, permanentemente em movimento e em constante transformação.

Diante desse contexto, coloca-se a seguinte indagação: quais são os conhecimentos e o saber-fazer que os professores mobilizam cotidianamente na escola para concretizar suas múltiplas atribuições? Refletir sobre essa questão implica reconhecer que a prática docente não se sustenta só em conteúdos teóricos, mas também em saberes pedagógicos, experienciais e relacionais, que se articulam no exercício diário da profissão e na interação constante com os alunos, colegas e a comunidade escolar.

Tardif (2002, p. 11) afirma que "o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer". Então, o saber do professor está relacionado com sua pessoa, sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional. Aponta Tardif (2002) que o educador deve empenhar e investir no trabalho o que ele é como pessoa. E, ainda, reinventando, refletindo e reelaborando os processos. Como enfatiza Arroyo (2001, p. 170), "a docência só é suportável, reinventada, a cada dia". Esse reinventar tem como alicerce o que a criança traz, mostra, questiona, busca e deseja.

Nessa perspectiva, o professor configura-se como um profissional inserido em um processo contínuo de ação e reflexão, alimentado pelas trocas estabelecidas com alunos, colegas, funcionários e famílias, tanto nos espaços escolares quanto para além deles. É nesse movimento que o docente reflete e ressignifica seus sonhos, angústias, projetos e expectativas, reconstruindo permanentemente sua prática.

Assim, os alunos assumem papel central, pois constituem a base a partir da qual se pode repensar o contexto pedagógico. Leite e Branco (2025,

p. 20) colocam que “os elementos de registro devem servir para reflexão não sobre a capacidade da criança, mas acerca da própria prática pedagógica e a respeito das possibilidades de ampliação das modalidades de oferecer uma experiência”. São as demandas, os olhares, as observações, os registros cotidianos, os desafios e as adversidades próprias da função docente que impulsionam o educador a buscar o novo, criar estratégias, inovar e transformar seus contextos pedagógicos, visando ao constante aprimoramento de sua atuação profissional.

Nóvoa (2000) sublinha que a identidade docente não se constitui de modo pacífico, nem se estabelece de forma definitiva e imutável; ao contrário, configura-se como um processo longo, dinâmico e permanente de construção, que se desenvolve no próprio exercício da profissão. Ainda o autor (p. 17), ao falar da identidade do professor, ressalta ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (2000, p.17). Também é importante destacar, enquanto contexto da práxis, a profissionalidade, que, para Sacristán (1991, p. 65) pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Assim, no âmbito da docência, a constituição da identidade, da profissionalidade e dos saberes configura-se como um processo permanente, dinâmico e inacabado, que demanda investimento teórico-metodológico, engajamento coletivo, reflexividade crítica e uma compreensão aprofundada das tessituras do cotidiano pedagógico. Trata-se de um movimento dialético, no qual prática e teoria se interpenetram, produzindo sentidos e ressignificações acerca do ser e do fazer docente. No exercício do trabalho pedagógico, especialmente na interação com as crianças da Educação Infantil, o professor insere-se em uma lógica formativa recíproca, na qual ensinar e aprender constituem dimensões indissociáveis. A escuta sensível, o olhar atento às singularidades, as descobertas, a curiosidade e as múltiplas expressões das crianças mobilizam dimensões pessoais e profissionais do educador, convocando-o a reinterpretar suas concepções, rever suas práticas e reinventar seus modos de atuação. Nesse movimento, reelabora-se

continuamente, transformando, inovando e renovando sua identidade profissional.

Refletir sobre identidade, profissionalidade e saberes no contexto vivido permite evidenciar deslocamentos significativos nos processos formativos no interior da instituição escolar, reconhecendo-a como espaço atravessado por tensões, disputas e permanentes transformações sociais. Considerando que a sociedade contemporânea se apresenta como uma realidade complexa e em constante mutação, impõem-se questionamentos fundamentais: de que modo os profissionais da educação compreendem sua função no tecido social? Como se posicionam diante de uma educação interpelada por demandas cada vez mais plurais e desafiadoras? E como constroem seus percursos formativos frente a exigências inéditas que tensionam, continuamente, os contornos da prática docente?

Ainda, os professores possuem um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira docente e que é base de sustentação para prática pedagógica. Tardif (2002, p. 14) destaca que

> [...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'.

A identidade docente, conforme afirma Pimenta (2002), está vinculada às representações sociais construídas sobre a profissão do professor. Ela se constitui desde a formação inicial, passando pelas experiências de vida, e se materializa na elaboração e na prática das formas de ser e atuar na docência. Esse processo de identidade se alicerça ainda, nas aprendizagens da infância, nas vivências cotidianas, nos olhares, nas escutas e nas experiências profissionais, especialmente por se tratar de um trabalho desenvolvido com crianças.

Nesse percurso, torna-se essencial preparar o educador para uma prática reflexiva, inovadora e colaborativa. Por atuar na formação da consciência humana, ele precisa manter uma postura aberta, dinâmica e

crítica diante de sua prática e da realidade social. Como destaca Arroyo (2001, p. 35), "somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada", evidenciando que a identidade docente também é fruto de construções históricas e sociais.

A atualidade nos mostra um forte impacto na sociedade, tanto político, como social e econômico, refletindo-se na educação, nos valores e na cultura. Os avanços tecnológicos têm produzido influências na construção do conhecimento, afetando a escola como instituição responsável pela difusão e criação de saberes, propiciando indagações sobre sua função e sua própria identidade profissional.

Nessa conjuntura de transformações, Nóvoa (1997, p. 09) evidencia que "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Sabendo que educar, diante desse horizonte, é ter coragem de romper consigo mesmo para, então, instaurar uma nova compreensão da ação e fundamentar uma ação reflexiva e que modifique a realidade. Assim,

> Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 2002, p. 18).

Torna-se cada vez mais urgente investir nesse campo, priorizando uma formação que ultrapasse o caráter teórico e promova a transformação da prática, estimulando a reflexão e a revisão dos processos pedagógicos. Na perspectiva da Educação Infantil, isso implica consolidar uma formação continuada que sustente um movimento permanente de busca, compreensão e atuação junto à criança como sujeito que produz conhecimento, cultura e sentidos. O professor dessa etapa precisa compreender o desenvolvimento infantil e mobilizar saberes que reconheçam a criança como protagonista de

sua própria história. Conforme destaca Kramer (2002), não há como dissociar teoria e prática no processo de tornar-se professor. Assim, é fundamental concebê-las como dimensões indissociáveis e centrais, que se articulam e dinamizam a formação docente.

A prática docente concretiza-se na relação com o outro, constituindo-se nas experiências compartilhadas, nos vínculos afetivos, nas convergências e tensões estabelecidas com estudantes, colegas, famílias e com a comunidade escolar em sentido amplo. É no âmbito dessas interações que o fazer pedagógico ganha densidade, complexidade e sentido. A criança exerce papel central na mobilização do ser/fazer docente. Suas descobertas, desejos, medos, curiosidades e modos singulares de construir conhecimento interpelam continuamente o professor, exigindo dele deslocamentos, reinvenções e novas compreensões. Considerando que a docência se realiza junto a sujeitos únicos, com histórias, processos e constituições diversas, o trabalho pedagógico demanda sensibilidade epistemológica e ética frente à pluralidade humana.

A docência, portanto, configura-se como uma construção permanente, tecida na indissociabilidade entre teoria e prática e atualizada nos encontros cotidianos. No movimento de ensinar e aprender, o professor também se transforma, reelaborando, a cada ano e a cada grupo, suas concepções, estratégias e modos de intervenção. Daí a necessidade de trilhar novos percursos formativos, produzir outras aprendizagens e promover constantes ressignificações nos planejamentos, projetos e ações. Nesse processo, o docente não apenas forma, mas forma-se, constituindo-se continuamente como sujeito de sua própria prática. Barbosa e Horn (2019, p. 33) apontam que o

> [...] professor precisa estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças.

Nesse aspecto, o docente deve reconhecer a prática pedagógica, o seu campo de experiência[25], como um espaço para aprender continuamente. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não deve se restringir à mera transmissão de conhecimentos. De tal modo, a prática precisa ter um sentido e um significado para traduzir, construir e (re)construir saberes e conhecimentos. Ainda, o autor destaca que o saber docente é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (2002, p. 54).

Esse saber também se constitui a partir do olhar atento, da escuta sensível e do envolvimento genuíno com as crianças, implicando a disposição do docente para rever e ressignificar seus próprios processos diante dos movimentos que emergem dos alunos — suas angústias, sonhos, medos, desejos e curiosidades. Trata-se de um conhecimento relacional e situado, que se constrói na interação e na abertura à alteridade. É imprescindível, portanto, que o educador assuma uma postura ética e reflexiva, capaz de acolher tais manifestações como dimensões constitutivas do processo educativo e como elementos que tensionam e qualificam sua prática pedagógica. Assim,

> [...] refletir sobre como são produzidas as nossas próprias práticas, deixando de reproduzir aquilo que todos fazem para nos tornarmos atores e especialmente autores de nossas vidas. Um modo de ser professor que ouça as crianças em tudo o que elas têm de inovador, criativo e, a partir daí, escrever novas rotinas, ou quem sabe jornadas produzidas no coletivo (Barbosa; Horn, 2019, p. 33).

Kramer (2002) evidencia a singularidade que marca a formação dos docentes da Educação Infantil, ressaltando a especificidade da infância como etapa fundante da constituição humana. Para a autora, atuar nesse nível de ensino exige reconhecer a criança em sua condição própria, histórica e

[25] Bondía (2002, p. 24) desta que, "a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço".

culturalmente situada, o que demanda uma formação sensível às particularidades desse tempo da vida. Nessa perspectiva, o educador é convocado a problematizar continuamente sua prática, afastando-se de concepções pré-estabelecidas, prescrições rígidas ou manuais que pretendam orientar de modo homogêneo o processo pedagógico. É no encontro cotidiano com as crianças, nas experiências concretas e nos contextos vividos, que o docente encontra subsídios para refletir criticamente sobre sua ação e para elaborar os conteúdos e encaminhamentos pedagógicos a partir do que é efetivamente experimentado. Que "os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais". (Kramer, 2002, p.129).

Isso conduz a reflexão sobre a formação, a identidade e os saberes que professores de Educação Infantil precisam compor em sua profissão. Compreender as concepções de infância/criança, entender de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, como se efetiva a organização de espaço e tempo nas rotinas[26] das escolas infantis. Destarte,

> [...] implica criar rotinas pensadas a partir de elementos locais, contextos significativos, rotinas indeterminadas e híbridas. Ou seja, pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então, num movimento de fazer, desfazer, refazer e fazer novamente a partir da experiência vivida e compartilhada (Barbosa; Horn, 2019, p. 34).

Tal compreensão orientará a prática do professor de Educação Infantil, evidenciando a necessidade de uma formação sólida e qualificada que sustente sua atuação. Posteriormente, é na articulação com os saberes construídos na experiência que os contextos pedagógicos se consolidam e ganham consistência. De acordo com a BNCC,

> A ação de planejar na Educação Infantil é entendida como um percurso intencionalmente pensado que permita às crianças

[26] A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade (Barbosa, 2006, p. 60).

> vivenciarem situações significativas, superando a ideia de planejar aulas ou atividades, que engessam a possibilidade da construção de sentidos pessoais e coletivos, limitando o surgimento do novo, do autêntico e do inusitado. O planejamento abre um leque de possibilidades, entre elas, a oportunidade das crianças se expressarem e produzirem diferentes percursos. Nesse sentido, as propostas projetadas para as crianças possibilitam pistas para o professor (re) planejar as investigações junto às crianças. É o olhar cuidadoso do professor que lhe dará os subsídios para planejar as próximas ações, que sempre terão como foco a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças (Brasil, 2017, p. 39).

Nessa perspectiva, a construção de uma formação continuada de qualidade revela-se essencial. Assim como ocorre com as crianças, os profissionais se constituem e se transformam no exercício da docência, por meio das relações estabelecidas e das experiências vivenciadas. Conforme Nóvoa (1997), é fundamental valorizar e investir nos saberes que o professor já possui, articulando-os de forma crítica a um referencial teórico e conceitual que enriqueça sua prática.

Na rotina da Educação Infantil, os professores se deparam com situações concretas que exigem habilidades, competências, capacidade de interpretação e improvisação para lidar com a diversidade de momentos que surgem. Cada experiência vivida torna-se oportunidade para o docente transformar estratégias, organizar e reorganizar contextos — tanto individuais quanto coletivos — articulando saberes, práticas e modos de ser no cotidiano, no sentido de desenvolver um *habitus*[27] específico da profissão. Para Tardif (2002, p. 220), "são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser". Nessa perspectiva, os professores são atores sociais que constroem na atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que "[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão".

[27] Pensar a relação entre indivíduo e sociedade, entre professor e escola, com base na categoria *habitus*, implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101).

A partir das reflexões suscitadas no estudo, pode-se afirmar que, no contexto da infância, encontra-se como protagonista, também, o professor. Ele se configura como agente reflexivo de sua prática pedagógica, buscando continuamente subsídios para compreender e enfrentar os desafios do trabalho docente, pautando-se na percepção, no convívio, na experiência e na escuta atenta da criança. É o docente quem, ao elaborar projetos e planejamentos, deve considerar, compreender e refletir sobre cada criança de maneira singular. Nesse percurso, emergem novos conhecimentos e experiências que se articulam, se transformam e dão origem a saberes renovados. Um processo de aprender e de ensinar dinâmico, inovador, com perspectiva de promover a autonomia da criança a pensar crítica e criativamente. Conforme destaca Shulman (2005, p. 10), "[...] la enseñanza culmina con una nueva comprensión por parte del maestro y de los estudiantes". Uma compreensão em sintonia, com protagonismo, sentido e significado.

Considerando a complexidade desse campo, torna-se imprescindível formar profissionais capazes de reconhecer criticamente sua trajetória formativa, compreender profundamente o desenvolvimento infantil, exercer empatia e atuar colaborativamente diante da diversidade que caracteriza o contexto escolar. Analisando que ensinar implica participar do processo de humanização, é fundamental que os professores tenham oportunidades de ampliar continuamente seus conhecimentos, habilidades e valores, de modo a consolidar seus saberes e práticas docentes. Esse desenvolvimento deve articular-se às exigências e desafios da prática cotidiana, promovendo um movimento recíproco de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, em sintonia com os projetos, aspirações e sonhos dos próprios alunos, configurando uma interação permanente e formativa entre educador e educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a Educação Infantil, a criança e o papel do professor em uma sociedade marcada por conflitos e complexidades é um desafio

constante. O que se torna evidente é a urgência de não apenas reconhecer as especificidades dos saberes docentes nesse contexto, mas também de perceber a Educação Infantil como um espaço fundamental para a construção de conhecimentos e de uma profissionalidade singular. Nesse ambiente, professores e crianças mobilizam saberes de forma conjunta, em um processo dinâmico de aprendizagem e construção.

Surge então a questão: quem é a criança da primeira infância? Quais saberes o docente mobiliza em sua prática pedagógica? Essas indagações permearam este estudo e, muitas vezes, se entrelaçam, já que compreender a criança, seu desenvolvimento e seu processo de aprendizagem exige o uso de saberes que, por sua vez, fortalecem a prática docente. A criança na primeira infância abrange a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses, período em que ela frequenta a Educação Infantil. Essa é uma fase crucial, marcada pelo desenvolvimento das habilidades emocionais, físicas e cognitivas, experiências que são essenciais para toda a trajetória de vida. É um momento de curiosidade, descobertas e questionamentos, no qual a criança investiga, explora e constrói seu entendimento sobre o mundo, uma etapa repleta de possibilidades e potencialidades.

Compreender a criança enquanto sujeito em construção, histórico e cultural, e apoiá-la em seu desenvolvimento integral, nos aspectos biológico, psicológico, cognitivo e sociocultural, exige do professor competência, habilidades e saberes múltiplos e plurais. Implica escutá-la, percebê-la em sua singularidade e desenvolver uma escuta atenta e sensível aos processos que ela vivencia, assim como ao seu contexto sociocultural. Dessa forma, torna-se essencial ter profissionais que construam e aprendam continuamente, articulando os saberes da formação inicial e da formação continuada. Trata-se de docentes que praticam uma reflexão constante, capaz de gerar novos conhecimentos, conexões e estratégias pedagógicas. Ao escutar, observar e buscar compreender seus alunos, o professor encontra nas curiosidades, indagações, dúvidas, angústias e medos das crianças oportunidades para construir e reconstruir seus próprios saberes, fortalecendo sua identidade e sua profissionalidade.

Na Educação Infantil, o educador atua como mediador do processo de ensinar e aprender. Ele precisa sentir, ouvir e olhar atentamente as crianças, conhecendo sua história, seus interesses, seus modos de brincar e suas concepções de mundo. Essa etapa é fundamental para a formação e constituição humana, exigindo do professor responsabilidade, sensibilidade, humanidade e afeto.

A formação de professores para a Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente, que ocorre em diferentes espaços, de forma individual e coletiva, articulando conhecimentos formalmente estruturados com saberes adquiridos na experiência cotidiana da prática pedagógica. Além disso, a prática docente precisa emergir de uma análise crítica do trabalho realizado no ambiente escolar, envolvendo a apropriação de novos conhecimentos e a constante articulação entre pensar e agir, movimentos que possibilitam reflexões capazes de promover reestruturações e melhorias no processo educativo.

Assim, os professores que atuam com crianças pequenas são construtores de saberes em sua prática. Esses saberes, muitas vezes denominados experienciais, derivam da articulação entre conhecimentos profissionais, curriculares e disciplinares (Tardif, 2002), evidenciando a formação contínua do educador. Nesse percurso pedagógico, os saberes docentes também se nutrem da criança: da escuta atenta e do olhar sensível voltados aos seus sonhos, descobertas, histórias, angústias, medos e individualidades. Pode-se afirmar que, por meio da reflexão e da ação, os professores mobilizam e reelaboram os fundamentos de sua prática, ajustando-se às sintonias e dissonâncias do cotidiano escolar.

Portanto, ser docente de Educação Infantil vai muito além de ensinar; é compreender profundamente a criança, acolher sua infância, respeitar seu tempo de brincar e acompanhar seus processos singulares de desenvolvimento e aprendizagem. É articular saberes e conhecimentos, construir e reconstruir a própria identidade profissional, ao mesmo tempo em que se aprende com os pequenos, de maneira individual e coletiva. É perceber que a prática educativa se entrelaça com os contextos sociais e culturais, com suas complexidades e nuances, e que cada olhar atento, cada

escuta sensível e cada ação reflexiva contribuem para formar não apenas o educador, mas uma educação plena, capaz de nutrir vidas, despertar curiosidades e cultivar possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família.** Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amore por força:** rotinas da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar à docência na educação infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-33.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Vol. 03, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Estabelece o Marco Legal da Primeira Infância e altera dispositivos da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CARVALHO, Almeida Maria Ana; PEDROSA, Maria Isabel; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização.** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância com tradução de Deyse Batista e revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. **Linguagens geradoras:** um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEITE, Rafaela Firmino; BRANCO, Paulo Coelho Castelo. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e as Ideias Educacionais De Carl Rogers. **Revista de Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 26, n. 1, p. 284–307, 2026. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.01.284-307. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4992. Acesso em: 28 fev. 2026.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. et al. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000. pp. 11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo:** ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSSET, M. Joyce *et al.* **Práticas comentadas para inspirar.** São Paulo: Editora Brasil, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHULMAN, Lee. **Conocimiento y enseñanza:** fundamentos de la nueva reforma. *In*: Profesorado. Revista de currículum y formación de professorado. Vol. 09, n°. 02, 2005. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. *In:* NETO, Alexandre; MACIEL Lizete. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2009. p. 103-114.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

LINHA DE PESQUISA

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mestrado e Doutorado em Educação

– PPGEDU– URI –

O CANTO DA SEREIA E A AVALIAÇÃO: SEDUÇÃO, REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO

Edite Maria Sudbrack[28]

Sumário: *1) Considerações Iniciais; 2) Políticas de Avaliação: um Acorde que reverbera; 3) Guiados pelo Canto: Avaliação para Regulação e Controle?; 4) Avaliação e Responsabilização Docente; 5) Seguir o Canto da Sereia ou Ressignificá-lo?; 6) Referências.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A obsessão pela avaliação em larga escala, tal qual o sedutor canto da sereia narrado na mitologia grega, atrai os gestores das políticas educacionais com sua mágica preditora da qualidade da educação. Na lenda, as sereias podem atrair e, também, levar ao naufrágio ou à destruição. Mas quem ousaria fazer ouvidos moucos ao apelo obsessivo pela necessidade de avaliação em todos os níveis?

Com efeito, no cenário "pós-moderno", fruto da globalização e da fragmentação, a avaliação ganha potência e adesão dos estados nacionais, a partir de um estado fragilizado e da pujança das forças econômicas. Tal expediente, que, em tese, visaria o bem comum, propala a eficiência, a eficácia e a relação custo-benefício, seguindo a lógica empresarial (Passone, 2019). Este cenário, que advém das reformas dos anos 1990, incorpora à narrativa da gestão educacional, a "tecnocracia gerencial" (Passone,2019). Sob tal corolário, é abolido o discurso democrático para formas gerencialistas, alicerçadas na padronização e homogeneização.

A demanda por avaliação que, no seu canto parece apurar a qualidade, maximizar a eficiência, evidencia sua clivagem na lógica gerencialista, originária do capitalismo neoliberal hegemônico. Consoante menciona Passone (2019, p. 947): "[...] O dispositivo de avaliação em larga escala, atrelado aos incentivos por resultados, emerge como um batismo gerencial

[28] Pós-doutorado em Educação (2020 – Universidade de Aveiro/Portugal); Pós-Doutorado em Educação (2016 – UFRGS); Doutora em Educação (2002 – UFRGS); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9591-8038; E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

de entrada na cultura, em face às identificações (alienação) que o capitalismo oferta aos indivíduos". Com efeito, penetramos na esfera concorrencial, valorando o consumo da sociedade capitalista.

Este ensaio, de caráter exploratório e de natureza qualitativa, ampara-se na dimensão sociocrítica e tem o propósito de refletir acerca dos timbres e tons que emanam dos acordes das políticas de avaliação, evidenciando a responsabilização dos entes subnacionais por um discurso hegemônico e regulador, geralmente, reverberando nas gramáticas supranacionais.

2 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: UM ACORDE QUE REVERBERA

Neste segmento do texto, refletimos sobre as relações entre a globalização hegemônico-econômica[29] e seus reflexos em outros campos e esferas, neste caso, a Avaliação de grande espectro nas Políticas Educacionais. Conforme Lima (2015, p. 1350) "as teorias de avaliação, bem como, muitas práticas avaliativas democráticas, comportam uma multiplicidade de alternativas, capazes de desafiar o senso comum dominante". Tal repto se impõe para não secundarizar a educação e a cultura, reduzindo os saberes da escola a indicadores.

Presenciamos a dualidade entre o discurso economicista da avaliação e o debate crítico, com o pêndulo pendendo para o primeiro. Conforme Castro (1999), posiciona-se a educação escolar, como estratégia para a disputa internacional, em que, no campo econômico, a educação é visualizada como capital humano, gerador de mais-valia. Essa é uma gramática hegemônica que circula entre os países, seja em documentos oficiais, textos normativos das políticas educativas, a qual reverbera nas mídias com grande penetração. De igual forma, outras variantes da gestão, como a da eficiência, menor custo, reafirmam este ideário.

Com esta perspectiva, surge a parametrização a qual acaba por constituir a avaliação como artefato mensurável, contaminando, inclusive, a nossa imaginação e criatividade. Presencia-se a desconstrução do conceito

[29] Ao tempo em escrevemos este ensaio, o mundo parece descontruir essa máxima, liderado por Donald Trump, presidente dos EUA, com suas medidas protecionistas.

nominando a avaliação como um dispositivo técnico-instrumental, escamoteando seu sentido político e ético.

De forma contrária ao espectro economicista, Ribeiro e Souza (2023), aludem ao discurso crítico subordinado aos valores da "democratização e da transformação social." (Ribeiro; Souza, 2023, p. 6). O posicionamento crítico surge das associações científicas, sindicatos, movimentos sociais, entre outros. Com maior ou menor intensidade, podem ser propositivas, de apoio crítico ou de recusa taxativa.

Quadro 01 - Quadro sinótico das zonas argumentativas do debate sobre avaliações externas

Apoio incondicional	Defesa das avaliações em larga escala e do uso de resultados para estimular a competição entre escolas
	A mudança da qualidade é gerada essencialmente do centro do sistema para as redes e escolas
	Valoriza conteúdos/competências básicas (leitura, resolução de problemas, ciências) para a formação do trabalhador qualificado
	Utiliza os resultados para avaliar (e responsabilizar) a escola, educadores e gestores locais
Apoio crítico	Reconhece potencialidades e limites nas avaliações em larga escala, contestando desusos para estimular a competição entre escolas
	Valoriza os conhecimentos básicos aferidos pelos testes padronizados, mas contesta a redução do currículo ao que é avaliado pelos testes
	A mudança da qualidade é gerada também a partir do centro do sistema desde que haja apropriação pelas escolas
	Defesa do uso de resultados também para avaliar as políticas e as instâncias governamentais
Recusa propositiva	Municipalização da avaliação em larga escala como dispositivo da avaliação institucional das escolas/uso apenas diagnóstico das avaliações externas em nível federal
	Crítica do reducionismo dos conhecimentos valorizados pelas provas padronizadas e defesa de uma formação ampla e crítica das crianças e jovens
	A mudança é gerada essencialmente por um pacto de qualidade entre a escola e o poder local (municípios)
	Responsabilização bilateral estado-escola
Recusa categórica	Recusa ou desvalorização das avaliações em larga escala e defesa da autoavaliação como estratégia de resistência
	Defesa da qualidade social e da formação para transformação

	social
	A mudança é gerada essencialmente a partir do interior da escola
	Primazia da autonomia da escola e da ação do Estado no oferecimento de condições para a qualidade

Fonte: Elaboração dos autores

A globalização, ao tempo em que aproximou países, também aprofundou o fosso entre os Estados nacionais, desencadeando desigualdades e exclusão não imaginadas (Sudbrack, 2020).

Entremeando as crises, assiste-se ao "colapso gradual de um modelo político de representação e governança: a democracia liberal que se havia consolidado nos dois últimos séculos, à custa de lágrimas, suor e sangue, contra os Estados autoritários e o arbítrio internacional" (Castells, 2018, p. 04). Não é uma rejeição à democracia, garante Castells (2018), mas à democracia liberal, que por vezes, transparece no *slogan* "Não nos representa".

Se a crise política tem uma dimensão global, seguramente, a saída também o deverá ser. Ou teremos colapsos globais pela gravidade do momento.

A globalização, encarada enquanto um processo que gera maior interdependência e competividade entre as nações, parece reduzir os espaços de decisão dos atores nacionais. Ademais, convindo com Estêvão (2002), o evento da globalização não precisa ser um processo único, mas que assume várias faces, para além da dimensão econômica; neste sentido, a educação pode fazer um contraponto a essa perspectiva.

O ressoar da regulação contida nas políticas de avaliação promove a desigualdade e a dominação do neoliberalismo e da competição. Para Estêvão (2002, p. 95), "ela é sobretudo uma força corrosiva; capaz de dissolver a topografia convencional dos Estados, a interação comunicativa". Com efeito exige não sucumbir a essa sedução, sob pena de atentar contra os direitos humanos e a justiça, criando divisões (a divisão digital, por exemplo), novas fronteiras (centro-periféricas, norte-sul, por exemplo), novos centros e novas margens de poder e de controle, novos "*apartheids* sociais".

A globalização proposta por Arruda (2000) pode ser desencadeada pelas bases, pela globalização da consciência humana, da solidariedade e cooperação, da diversidade e da ética. Pode ensejar novos diálogos, novas posturas, ao encalço dos deveres e direitos de uma cidadania global.

Presenciamos, por conta da lógica de mercado, o enfraquecimento do Estado-Nação, a racionalidade empresarial na gestão dos governos, fragilizando os direitos dos cidadãos, em uma posição ambígua do estado que, ao tempo em que parece propiciar a defesa dos direitos, inviabiliza o alcance universal de tais direitos (Sudbrack; Fonseca, 2021). Esta posição convida a refletir, com Carvalho (2011, p. 17), que "as políticas de educação não se circunscrevem às medidas políticas ou às decisões dos governantes e da administração". Há, portanto, segundo o autor, além do Estado, várias interfaces que se cruzam, que são espaços de produção via escalas oficiais, legislações, documentos, relatórios, entre outros, bem como, por "uma teia complexa de interações, tendo a matriz da ação pública vindo a se caracterizar por vários princípios de atuação, provenientes de redes de interesses, alguns fora do domínio do Estado-Nação" (Fonseca, 2015, p. 70).

A contaminação e regulação das políticas de avaliação tem seu respaldo em uma agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2016). Tendo impactado na dimensão econômica, a globalização se enreda nas esferas políticas e sociais, incluindo a retórica própria da esfera mercadológica. Na medida em que vários efeitos da globalização são disseminados e impactam nas políticas públicas educacionais, não se pode dizer simplesmente que há uma mera imitação de um país a outro, isto debilita a análise. Conforme Afonso (2018), certas perspectivas atravessam muros e proliferam em territórios diferentes, fruto da globalização do capitalismo, capitaneadas pelos organismos internacionais.

O alerta de Shiva (2004) é para o risco da corrosão dos direitos e até das liberdades civis. Sob este cenário, importantes desafios são postos à educação, na perspectiva de uma globalização humanizadora, cimentada na solidariedade, diversidade e cooperação internacional, rebelando-se contra o endeusamento do mercado e o exacerbado individualismo, os quais produzem exclusão crescente em uma relação pautada pela competitividade

em todos os níveis. De acordo com Santos (2004), o que caracteriza os tempos globalizados é a confusão dos espíritos que impede o nosso entendimento do mundo, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.

A sonoridade irradiada pelo canto da avaliação, assenta-se no que Dardot e Laval (2016, p. 17), afirmam: "o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro e fundamentalmente uma 'racionalidade' e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas a própria conduta dos governados".

A gestão das políticas de avaliação tem sido objeto de críticas dos pesquisadores por sua característica *rankeadora* e reguladora. Ainda assim, "o furor avaliativo" (Passone, 2019), permanece cada vez mais robusto. Sob tal horizonte, Libâneo (2004). ensina que, tal ideário, subtrai o debate do contraditório pouco espaço para uma concepção de avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória.

Ainda que os Sistemas de Avaliação sejam capitaneados pela União, os entes subnacionais também realizam avaliações estandardizadas, seja nos estados ou nos municípios. A reverberação das avaliações em todas as esferas públicas da educação, atestam o mesmo propósito, melhoria dos indicadores de desempenho escolar a partir da homogeneização das práticas pedagógicas e do controle dos resultados. Transparece, portanto, um efeito de contaminação de políticas avaliativas, evidenciando a pujante regulação operada em todos os níveis. O frenesi avaliativo leva a gestão da escola, conforme Passone (2019), a conduzir suas ações ao aspecto gerencial e pedagógico, em que o foco são as evidências quantitativas em detrimento da formação emancipatória. Eis que, corrobora com as classificações excludentes.

A avaliação afigura-se em fenômeno político, eis que envolve programas, redes de ensino, projetos, faz uso de recursos públicos. Seu impacto político nos sistemas educacionais se alarga para a sociedade como um todo. Apoia-se em reformas educacionais, seja nos currículos, na gestão, no financiamento, na assistência técnica, nas políticas e programas, entre outros. Convindo com Ventura (2016, p. 19), pode-se sublinhar a lógica de

que [...] “a avaliação das políticas educacionais deveria ter como preocupação fundamental em que medida estas políticas contribuem substancialmente para o aprimoramento da ação dos profissionais da educação e das escolas, que compreendem a desigualdade estrutural da sociedade.

3 GUIADOS PELO CANTO: AVALIAÇÃO PARA REGULAÇÃO E CONTROLE?

Ao refletir sobre o caráter regulador das políticas de avaliação, referimo-nos a um conceito polissêmico e dissonante. Eis que é passível de variadas formulações atinentes aos quadros teóricos, epistemológicos ou linguísticos em que estão desenhados (Barroso, 2005). Ainda segundo Barroso (2005), podem ser formados processos de produção de regras e de orientação dos atores em sua prática, ou pode-se enfatizar que os sujeitos as apropriam de diferentes maneiras e, por isso, podem transformá-las. Ball, Maguire e Braun (2016) em seu estudo sobre o Ciclo de Políticas, nominariam de Contexto da Prática, movimento em que os sujeitos podem ressignificar ou transformar uma política.

Na abordagem de Barroso (2005), na primeira designação se evidencia uma regulação institucional, normativa e de controle, estabelecidas para orientar as ações. Segundo o autor, “Esta definição põe em evidência, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima [...]” (Barroso, 2006, p. 13).

A segunda abordagem retrata um formato de regulação situacional, para além das regras, mas também envolvendo ressignificações e ajustes em face de variados atores e situações. Apoiados em Barroso (2006, p. 13) é possível mencionar que “existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, dos seus interesses e estratégias”.

Com efeito, o processo de regulação tem o pressuposto de assegurar o equilíbrio dos sistemas. A regulação operada pela política de avaliação em

larga escala não é um movimento automático, de controle direto, eis que é um processo de grande complexidade. As notas da regulação são, pois, plurais e múltiplas.

Ao avançar em sua produção sobre a Regulação nos/dos sistemas educativos, Barroso (2006) anuncia os diferentes modos de regulação, a saber: regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação. A regulação transnacional pode ser caracterizada como um conjunto de normativas que são "produzidas e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais" (Barroso, 2006). Tais recomendações são acolhidas pelos gestores como legítimas. A regulação transnacional entoa que:

> [...] o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como 'obrigação' ou 'legitimação' para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2006, p. 44).

A regulação transnacional tem origem nos países centrais e integra um sistema de dependências que repercutem nos países periféricos ou semiperiféricos por meio dos efeitos da globalização, ocasionando a desigualdade e dominação.

O nível superior à microrregulação local se constitui pela regulação nacional, ou seja, "O modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e sua administração) exercem o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados" (Barroso, 2006, p. 50). A regulação nacional é caracterizada, no atual contexto, pela emergência de novos modos de regulação, vale dizer o ressoar da regulação transnacional. O olhar para a globalização se notabiliza como um processo gerador de maior interdependência e competitividade entre países, retumbando na redução dos espaços de decisão dos atores nacionais (Sudbrack; Fonseca, 2021).

O elo existente entre o sistema educativo e outros sistemas sociais, de acordo com Barroso (2006), assoma como sendo mais sutis e informais e,

igualmente operam um efeito regulador transnacional. É o caso dos múltiplos programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento que têm origem em diferentes organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais determinam diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções de maneira uniforme, constituem um "pronto-a-vestir", de que se valem os estados nacionais (Onysko, 2021, p. 45).

Face aos modos de regulação, o estado nacional não é a única e, por vezes, nem a mais decisiva influência dos desempenhos finais, uma vez que o sistema está sujeito a múltiplas regulações. Assim, a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do sistema educativo resultam de vários dispositivos reguladores, ou seja, de uma multirregulação (Barroso, 2005). Tal multirregulação é atestada pela confiabilidade dos exames.

Convindo com Dale (2004), a natureza e o conceito de regulação vão se transformando ao longo do tempo. A regulação é evidenciada por regras que operam para o funcionamento, por meio dos *inputs*, ou seja, das exigências, tais como, normas, orientações, recursos e políticas induzidas ao sistema educativo, para uma forma de regulação determinada por objetivos assentados em determinadas realizações, ou seja, em *outputs* dos sistemas.

Sudbrack e Fonseca (2021) lecionam que a regulação supranacional produz a veiculação de um discurso em que o gestor se transfigura em solucionador de problemas, como o decisor que governa por meio do monitoramento. Convindo com Carvalho (2013), pode-se afirmar que o gestor é governado pelas métricas, ao denominar de "o espelho do perito", como quando se olha pelo retrovisor o resultado. A avaliação, reveste-se de ator principal no quadro das políticas educacionais, como quem "[...] quer prestar-se a todas as respostas" (Carvalho (2013, p. 3), e se galvaniza como a grande retórica do planejamento educacional.

Barroso e Carvalho (2011) apontam que as avaliações em larga escala, por meio de seus quadros conceituais, provas e análises, escrevem modos particulares de pensar e de fazer a educação, sua gramática traduz aquilo que é importante saber sobre os estudantes e o que se deve esperar deles,

também em termos de atitudes e condutas. E, ainda, que conhecimentos valem mais, eis que, combinando teorias cognitivas da aprendizagem e teorizações sobre a sociedade pós-industrial estabelece o conhecimento que deve ser tomado como legítimo e qual o melhor modo de construí-lo (Sudbrack; Fonseca, 2021). Vale dizer que, submete-se ao critério da utilidade (Barroso, 2005). Neste particular, sobressai-se a matemática, as ciências e a leitura. Não abrindo espaço para as humanidades.

4 AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

Com base em Menezes e Mendonça (2025), sobressai-se o conceito de *homo accountable*, vale dizer alguém que "não apenas responde a comandos externos, mas que se vigia, se mede e se performa continuamente" (Menezes; Mendonça, 2025, p. 116). Sob tal ótica, o *homo accountable* é o ser humano responsável e responsabilizável, asseguram os autores (Menezes; Mendonça, 2025). Na esteira de Dardot e Laval (2016), trata-se do empreendedor de si.

Nessa direção, a expressão *accountability* guarda raízes com o tempo medieval do ato de contar e da razão moral, recebendo uma releitura de Afonso (2018), a qual empresta importantes contribuições ao transportá-la para a conceituação de *accountability* relacionada à avaliação. Temos presente que a expressão *accountability* não tem palavra equivalente em português. Quando surgiu no Brasil, o termo atentava para inexistência ou incipiência da *accountability* como prática do Estado e da administração pública, sinalizando o desconhecimento do termo e a sua não tradução para o português, como consequências da frágil interiorização dos direitos ou da escassa consolidação dos processos democráticos.

Em determinadas projetos sociais, as políticas de *accountability,* como as de educação por exemplo, possuem assimetrias de sua melodia, que podem ser mais ou menos acentuadas. Para Ball (2005), a *accountability* se organiza como tecnologia de subjetivação: "cria sujeitos que se veem obrigados a estar sempre disponíveis, sempre visíveis, sempre melhorando" (Mendonça; Menezes, 2025, p. 128). Com efeito, quando são priorizados níveis de análise em demarcadores sociais macro e mega sociológicos, torna-

se incontornável considerar os dinamismos emergentes das sociedades civis e das redes sociais, bem como o papel das organizações internacionais e transnacionais, e a natureza dos regimes políticos e respectivos governos (Afonso, 2007).

O autor sugere não utilizar a expressão *accountability*, mas que se deveria elencar explicitamente as dimensões que estiverem sendo estudadas em um determinado momento (Afonso, 2007). Eis que utilizar como sinônimo de responsabilização gera ambiguidades. É fulcral o pensamento de Afonso (2014) quando reflete que:

> [...] passará ainda muito tempo até que se perceba que não é com políticas culpabilizantes e formas autoritárias de controlo, nem mesmo com bonificações conjunturalmente compensatórias, que se pode dignificar a profissão docente e conseguir que a escola pública passe a estar ao serviço, não de uma discriminação classista e meritocrática (encoberta por uma suposta neutralidade ou igualdade formal de oportunidades), mas sim ao serviço de uma pluralidade de excelências [...] (Afonso, 2014, p. 494).

Sob tal dimensão, "a responsabilização deve estar relacionada com a avaliação e com a prestação de contas" (Afonso, 2014, p. 494). Certamente, todas as possíveis articulações ou desarticulações na relação entre esses três pilares existem na prática e nunca são indiferentes a conjunturas sociais, visões educacionais ou ideologias políticas. Nessa perspectiva:

> A avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos. A pressão sofrida pelos docentes para atingir as metas e os resultados impõe uma lógica perversa baseada no medo: de não alcançar metas, de ser considerado incompetente, de ser punido, de ser culpado, responsabilizado. Pode culminar em desmotivação, *stress*, descontentamentos, acúmulo de funções, o que provoca uma sobrecarga de trabalho (Araujo, 2016, p. 475).

Segundo Afonso (2018), há entendimentos discordantes acerca das políticas de responsabilização, seja entre educadores ou pesquisadores. Almeja-se o rigor científico, mas exige, também, uma ação moral e ética compatível com a ação democrática, com participação e criticidade.

As políticas de responsabilização, no Brasil, para alguns autores não são tão arbitrárias como em outros países. Para outros, como Freitas (2013),

não existe responsabilidade fraca ou plena. Há uma ambiguidade em relação à responsabilização, ao mesmo tempo em que os docentes precisam prestar contas da qualidade, exige-se produzir qualidade face aos novos formatos de gestão, cujas interferências repercutem sobre sua identidade profissional. Não bastasse também, o medo do fracasso (Shiroma, Evangelista, 2011).

A avaliação das escolas tende a gerar tensões e sentimentos negativos entre os profissionais da educação. A pressão exercida sobre os docentes para o alcance de metas e resultados estabelece uma lógica perversa sustentada pelo medo, medo de não atingir os objetivos propostos, de ser considerado incompetente, de sofrer punições ou de ser responsabilizado pelos índices obtidos. Esse contexto pode resultar em desmotivação, estresse, insatisfação e acúmulo de funções, ocasionando uma sobrecarga de trabalho. Não surpreende, portanto, que o adoecimento docente se torne cada vez mais recorrente, especialmente em virtude dos impactos dessa pressão sobre a saúde mental.

Para além de uma responsabilidade unilateral, Farenzena (2011) sugere a responsabilidade coletiva. A primeira culpabiliza os docentes, já a responsabilidade coletiva ainda precisa ser interiorizada e praticada. Conforme apontado por Richter (2015), nem todos os docentes concordam com uma responsabilidade coletiva. Na esteira do próprio modelo de avaliação meritocrática, os docentes são, por vezes, favoráveis à competição entre eles. Afonso (2018) ao analisar a rejeição a atitudes de responsabilização, ensina que há a necessidade premente de maior debate, eis que estão ainda distantes de um consenso ou de comprometimento.

5 SEGUIR O CANTO DA SEREIA OU RESSIGNIFICÁ-LO?

Talvez a recontextualização das políticas de avaliação, ainda seja uma orquestra, que precisa ajustar o tom. O caminho exige considerar o processo avaliativo como possibilidade de tomar decisões que operem mudanças no planejamento curricular e promovam avanços na aprendizagem, para além de indicadores quantitativos. A reflexão se impõe sobre o tempo de escola, para não ser traduzido em tempo de mercado, no consumo de

aprendizagens, concordando com Larrosa (2017.) na quantofrenia gerencial de resultados.

Subverter o *modus operandi* de preparação para a prova, que empobrece a curiosidade, a criatividade e a originalidade, optando para o que pode ser traduzido em notas, ainda é frágil o caminho das alternativas. Há um percurso necessário para que a transparência não seja apenas objeto de retórica, mas efetiva, reverberando seu sentido democrático e não gerencial.

Circunstanciados nesta lógica, as reflexões levadas a termo pela academia e pelo coletivo dos docentes podem imprimir tensões às visões dominantes, por meio da proposição de avaliações que envolvam múltiplas dimensões. Para Afonso (2009), impõe-se a construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*), bem como, a adoção de modelos exemplificados de justiça e equidade social, educacional e avaliativa.

Ventura (2016, p. 15) refere que a avaliação deve ser um meio de "partilhar e transferir conhecimento, competência e poder". O autor prossegue na assertiva de que a avaliação se converteu em um fim em si mesma, propondo que se catalise energia e inteligência para aspectos mais fundamentais da educação, tais como "[...] formação inicial e continuada de professores, bem como a promoção de práticas de ensino diferenciado em sala de aula" (Ventura, 2016, p. 28).

É fundamental refletir que não se trata de rejeitar a avaliação, que é parte do processo educativo. Exige encontrar caminhos emancipatórios, favoráveis à tomada de decisões que atendam os desafios do momento contemporâneo.

Pode-se perguntar: quanto vale um professor? Se prevalece a ótica dos resultados do exame, o professor "vale o quanto ensina" (Passone, 2019).

6 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas educativas e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas/SP, v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ARAUJO, Ivanildo Amaro de. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 22, n. 48, p. 462–479, 2016. DOI: https://doi.org/10.26512/lc.v22i48.4920.

ARRUDA, Marcos. Globalização e sociedade civil: compensação ou cooperação no contexto da cidadania ativa. In: ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. (Org.). **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Petrópolis/SP: Editora Vozes, 2000.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 126, p. 539–564, set. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300006.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.

BARROSO, João (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa/PT: EDUCA; Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/576. Acesso em: 12 set. 2005.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João.; CARVALHO, Luís Miguel. Apontamentos sobre os 'novos modos de regulação' à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. **Propuesta Educativa**, Lisboa, v. 2, ano 20, n. 36, p. 9-36, nov. 2011.

CARVALHO, Luís Miguel. Mútua vigilância organizada. **Educação: Temas e Problemas**, *[S.l.]*, n. 12-13, p. 61-74, 2013.

CARVALHO, Luís Miguel. **O espelho do perito**: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2011.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura**: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo/SP: Boitempo, 2016.

ESTEVÃO, Carlos. **Globalização, metáforas organizacionais e mudanças na educação**: dilemas e desafios. Porto/PT: Asa, 2002.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre/RS, v. 4, n. 2, p. 153–168, 2011.

FONSECA, Dora Maria Ramos. O desenvolvimento do sistema educativo estatal em Portugal: um percurso marcado por regulações externas e pela centralização de poderes. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Maria Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. (Orgs.) **Sistemas Educacionais**: concepções, tensões e desafios. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2015.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo/SP: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 41, no. especial, p. 1339-1352, dez. 2015. DOI: https://doi.org.10.1590/S1517-9702201508142521.

MENEZES, Hermeson Claudio Mendonça; MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira. Do senhor aos números: bases medievais do homo accountable. IN: MAIA, Francisco Eraldo da Silva; *et al.* (Orgs.). **Trabalho, educação e sociedade**: questões do nosso tempo [E-book]. Embu das Artes/SP: Alexa Cultural, 2025.

ONYSKO, Alexander (Org.). **Research Developments in World Englishes**. London; New York: Bloomsbury Academic, 2021.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba/SP, v. 21, p. 945–964, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e outro. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. **Anais do [...]** ... Conferência de Aberta/Coimbra, 7, 2004.

SHIVA, Vandana. Biodiversidade, direitos de propriedade intelectual e globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras**

soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004.

SUDBRACK, Edite Maria. A pesquisa em educação: um campo em construção. In: PETRY, O.J.; BARLETA, I.A.; SCHERMA, C.C. (Org.). Abo**rdagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação:** trilhando caminhos. Curitiba/PR: Editora CRV, 2020.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 15, 2021.

CONSTRUIR-SE PROFESSORA E PESQUISADORA: ALGUMAS MEMÓRIAS DOS CAMINHOS DE FORMAÇÃO E AÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Jaqueline Moll[30]

"o real não se dispõe nem na partida,
nem na chegada, está no meio da travessia"
Guimarães Rosa

Este texto, apresentado aqui em forma de ensaio, em sua concepção original, respondeu a demanda do concurso para Professora Titular, na área de Políticas Educacionais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado no ano de 2016.

A década que transcorreu, desde então, é atravessada por um tempo histórico de muitas contradições e dificuldades, trazendo novos desafios a tarefa docente e a própria escolha do caminho para fazer-se professora ou professor.

Na forma de uma carta pedagógica me dirijo aos jovens professores[31]: aqueles e aquelas jovens que – apesar de todos os "nãos" que esta profissão tem recebido cotidianamente – insistem em encarar essa trajetória e seguir acolhendo as novas gerações, e, também, as velhas gerações que só nesse tempo da vida, tem a possibilidade de chegar na escola.

Começo dizendo:

Queridas e queridos jovens que optaram pela vida de professoras/es ou que pensam em fazê-lo! Espero que estejam pessoalmente bem e na luta cotidiana para fazer deste mundo um lugar melhor para toda gente!

---

[30] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. https://orcid.org/0000-0001-5465-178X, e-mail: jaquelinemoll@gmail.com

[31] Este texto foi publicado, com modificações, sob o título AOS JOVENS PROFESSORES: algumas memórias que guardam os caminhos de formação para uma educação humanizadora, no livro: FÁVERO, Altair Alberto; VASCONCELLOS, Celso dos Santos; FERNANDES, Eliane Pinheiro (orgs.). Para não desistir da docência. São Paulo: Ed. dos Autores, 2025.

Me sinto muito feliz por saber que ainda existem jovens dispostos a encarar o trabalho, que considero o mais importante de todos, em qualquer sociedade: acompanhar as novas gerações pelos caminhos do conhecimento, pelos caminhos que a humanidade percorreu na sua história, pelas ciências, pelo campo da cultura e das artes, pelo mundo dos esportes, enfim pelos caminhos do desenvolvimento humano para compreender-se, compreender o mundo e agir no mundo em que vivemos para melhorá-lo e, até, transformá-lo, potencializando o que há de melhor em cada estudante.

Esta carta tem como propósito contar um pouco, para vocês, sobre as trilhas que percorri na formação para o exercício da docência, desde a Escola Normal até o Curso de Doutorado, compartilhando aspectos e impressões, que considero importantes, nas escolhas e decisões que tomei, sempre acreditando no papel e no lugar da escola como instituição, organização social e como espaço de convivência humana, sobretudo na escola pública que acolhe e garante o direito a educação a cerca de 80% das crianças, adolescentes, jovens e adultos que estão na educação básica no Brasil.

Nesse compartilhamento apresento passagens e excertos do texto construído como memorial, que escrevi em 2018, no processo para Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desencadeado pela frase que ouvi de Mia Couto, poeta moçambicano, quando esteve conosco na aniversário de 80 anos da Universidade: “Não somos nós que guardamos nossas memórias, são elas que nos guardam”.

Memórias que nos guardam! Tantos caminhos caminhados, tantas escolhas feitas, tantas inserções institucionais, artigos, seminários, congressos, viagens, colóquios e, sobretudo, tantos encontros humanos engendrados e engendradores de um jeito de ser e estar no mundo e na docência! Dar asas ao pensamento que, sobrevoando o tempo, *permita ao narrador narrar-se e dizer-se*, na perspectiva do que afirma o filósofo Ernani Maria Fiori, no prefácio da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1983*): aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha da sua história e,* assim fazendo*, biografar-se, existenciar-se e historicizar-se.*

Nessa perspectiva, a história pessoal não se circunscreve ao "individualmente vivido", mas ao contexto que está profundamente entrelaçado com o tempo histórico no qual se vive. Sem a pretensão de um relato cronológico e detalhado, estes excertos do memorial, narram fatos, eventos, encontros, leituras, acontecimentos, instituições, ideias, ideais, pressupostos, que, na tessitura da vida, foram importantes, no longo percurso de formação institucional, que inicia no ano de 1980, no início do ensino médio (curso normal) de formação de professores para os anos iniciais, e vai até o final do Doutorado, em 1998, entendendo que, efetivamente, o processo formativo segue até os dias de hoje.

São interessantes os caminhos da memória. Hora os fatos evocados vêm na primeira pessoa do singular, hora na primeira pessoa do plural e não tive como padronizá-los porque dão conta de alguns momentos individuais e outros mais coletivos. Me coloco, então, a caminho, evocando memórias, nesta travessia de elucidação e compreensão de sentidos, pois como assevera Guimarães Rosa, o real não se dispõe nem na partida, nem na chegada.

Sétima filha de uma família descendente de italianos e espanhóis, desde cedo a ideia de *ser professora* esteve presente, como havia sido, até meados dos anos 50, minha avó materna Carolina Tesser Tonial. *maestra primária alfabetizadora* em classes multisseriadas, na beira do Rio das Antas, região de Bento Gonçalves/RS, em uma das tantas e pequenas escolas rurais que inundaram o país na primeira metade do século XX. Não via nela a professora rígida e disciplinadora da qual ouvia falar, mas a avó solícita que sempre que podia contava histórias sobre as aulas, os exercícios de caligrafia, as cartilhas, as contas, os desafios que cada menino e cada menina significavam, pois nenhum podia ficar para trás, nenhum podia não aprender, pela importância que tinha a escola nas colônias italianas.

Décadas depois, na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, usamos o filme chinês, "Nenhum a menos", dirigido por *Zhang Yimou* (1999) para animar os professores na tarefa cotidiana de educar. Com grande sensibilidade, o diretor revela a situação precária de uma escola em *Shui Quan*, remota aldeia chinesa, onde o

afastamento do professor, traz à cena, a grande aventura de uma menina convertida em professora, que faz um enorme esforço, na busca de um aluno que vai para a cidade tentar a sobrevivência.

Nos fios que tecem o tempo, a memória do "nenhum a menos" (de minha avó e depois do filme) foi marcante na compreensão das políticas públicas e práticas pedagógicas excludentes e verticais que caracterizaram historicamente a educação brasileira. A realidade precária da escola da zona rural chinesa cruza-se, em algum *paralelo imaginário*, ao interior do Rio Grande Sul, da primeira metade do século XX, pelos elementos que são comuns no processo de escolarização do povo, em qualquer país abissalmente desigual: poucos recursos, salas numerosas, salário baixo e tradição autoritária. A história desta *abuela*, como mulher que abriu fendas no tempo hermético em que viveu, ousando sair da casa de seu pai e construir sua vida, sempre me acompanhou nos sonhos de liberdade e de docência.

A escolha da Escola Estadual Normal José Bonifácio, localizada no centro da cidade de Erechim (norte do RS) onde vivi até os 21 anos com minha família, pareceu um 'caminho natural' neste processo. Os anos nesta escola de magistério, 1980 a 1983, coincidiram com os anos do declínio da ditadura militar, iniciada por um golpe de estado em 1964, e o desenho rígido do mundo aprendido na família, na igreja e na própria escola, no qual as coisas e as pessoas estavam fixamente nos lugares em que deviam estar, começava a esboroar-se.

Algumas professoras (eram quase na totalidade mulheres) ensaiavam algo de crítica social e educacional, de modo ainda temeroso e, ao mesmo tempo, audacioso, em um tempo de muitos silenciamentos. Denunciavam métodos artificiais de alfabetização em um país com milhões de analfabetos, desenhos escolares e metodológicos perfeitos em um país com muitas imperfeições produzidas pela pobreza e pelo autoritarismo, prospecções de escolas bonitas e mobiliadas em um cenário de escolas paupérrimas, sem condições de funcionamento. Nas entrelinhas, a triste realidade do país, pouco a pouco, ía aparecendo.

Pouco mais de uma década depois, em 1993, na 16. reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), na cidade de Caxambu (MG), ouvindo José Américo Pessanha, filósofo, professor da USP, as imagens deste mundo pareciam grandes blocos de gelo flutuando a esmo, em um oceano de incertezas:

> Não temos mais os absolutos que tínhamos para garantir algum apoio estável, algum ponto fixo em nossa compreensão. Não temos onde engatar algum ponto fixo, a rede de proteção, o *bom Dieu* do cartesianismo, aquela delícia em que o mundo é como é e pode ser compreendido (...) não temos o ponto fixo, a rede garantidora de nossos saltos de trapézio. Sequer sabemos se há um trapézio nos esperando quando, em nosso vôo, largamos um para tentar pegar o outro. E assim vamos construindo as nossas hipóteses e propostas sem nenhum fatalismo ou garantia. (...) Não podemos nos estranhar, ao contrário, nos encontramos num abraço adorável e fraterno que é o ato de conhecimento. (1993).

Diferentes ciclos da vida, diferentes tempos de reflexão, impedem uma narrativa linear, evocando, ao invés disso, memórias que ziguezagueiam ao gosto das conexões que conferem sentido(s) para a disposição ao enfrentamento das desigualdades educacionais e contradições sociais que pautou, ao longo de minha história, o horizonte de minhas preocupações, reflexões, práticas pedagógicas, gestão em cargos públicos e produções acadêmicas.

Nos diferentes momentos de imersão, em escolas da periferia de minha cidade, nos idos dos anos 80, eram recorrentes os discursos desfavoráveis e caricatos dos professores e gestores em relação aos estudantes, mesmo em relação ao que iniciavam os anos iniciais, bem como a evasão e a reprovação, o *modus operandi* autoritário e o silenciamento do universo simbólico dos estudantes de suas comunidades. A questão que, anos depois, pautou minha pesquisa de mestrado, *"por que as crianças de classes populares têm tanta dificuldade de aprender ou mesmo não aprendem na escola?",* foi forjada no fogo dessas referências.

Meu pai era contabilista, único entre os irmãos – portanto o primeiro da família – que conseguiu concluir a educação secundária, formado na prestigiada Escola Cristo Rei na cidade de Getúlio Vargas (RS) e tinha seu próprio escritório. Esta origem "pequeníssimo-burguesa", ambientada nos

silenciamentos impostos pela ditadura civil-militar de 1964, me manteve alheia aos problemas sociais de nosso país, até a adolescência. Anos mais tarde, lendo Antonio Gramsci, compreendi a diferença entre origem e opção de classe.

Estudei todo ensino fundamental em uma escola religiosa de irmãs franciscanas e a realidade que me circundava era de aprendizados e progressos escolares, até então compreendidos como "naturais". A leitura do dramaturgo, poeta e ator alemão Eugen Bertholt Friederich Brecht (1898-1956), foi decisiva para fazer desmoronar esses pressupostos:

> Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. (1995)

O final do ensino médio foi marcado pelo mergulho em uma intensa atividade pastoral e de militância social, alimentada pelo advento dos ideais e ideias da Teologia da Libertação, sistematizada pelo teólogo brasileiro Leonardo Boff. Lembro-me do impacto da leitura do livro Igreja, Carisma e Poder. Eram os anos de 1983/1984. As inquietudes sobre a vida e o mundo foram ganhando a forma da luta política, pela afirmação da democracia e dos direitos sociais, historicamente negados ao povo brasileiro.

Estas *universidades da vida*, como chamou Maurício Tragtenberg (1991), tiveram em minha trajetória papel decisivo: as pastorais sociais da igreja católica, o envolvimento com os movimentos sociais da e na região em que vivia, o Movimento Sem Terra e o Movimento de Atingidos por Barragens, a participação na criação do Sindicato de Professores das Escolas Particulares na cidade - que custou a demissão da escola em que trabalhava, além do movimento estudantil no ensino superior.

Era um mundo que irrompia, para mim e para toda sociedade brasileira, e vinha à luz com a força do desejo de liberdade de expressão e organização. Descobrir, pelas leituras, reflexões e relatos o que havia acontecido no Brasil, nas duas décadas da ditadura, e que *país era esse*

equivaleu, em alguma medida, a ir nascendo de novo, coletivamente, e criando laços de identidade com os coletivos do território.

A escolha pelo curso de Pedagogia, no Centro Universitário de minha cidade, foi marcada por esta ebulição. No período de 1983 a 1986, vivi essa formação que apresentava traços importantes de multidisciplinaridade, através de um currículo focado na compreensão da realidade histórica, política e social em que vivíamos. As *universidades da vida* aguçadas pelo cotidiano de estudos e debates no ambiente universitário, através de valiosos professores e professoras, além a experiência cotidiana como professora primária, ampliaram a compreensão das matrizes abissalmente desiguais e coloniais de nossa estrutura societária.

Passando pelas "Veias abertas da América Latina" do inesquecível Eduardo Galeano, por "Educação e luta de classes" de Aníbal Ponce, por "Marxismo e Educação" de Madan Sarup, além dos clássicos da Sociologia Max Weber, Emile Durkheim e, sobretudo, Karl Marx, entre outros, marcou-me também a leitura de autores humanistas como Theilard de Chardin com seu clássico "O fenômeno Humano", aliás a primeira obra lida como estudante universitária, provocando a compreensão de que entre o céu e a terra há muito mais do que pode supor nossa vã filosofia, como ensinou, há alguns séculos, Willian Shakespeare.

O encontro com Paulo Freire, patrono da educação brasileira desde 2012, aconteceu neste contexto. A ideia da *leitura de mundo*, como pressuposto para a *leitura da palavra*, respaldou a ampla construção conceitual que, ao longo da travessia, me fez compreender a relação orgânica *entre o que se vive, que se ensina e se aprende*.

Lembro-me de que ainda eram poucos, e de difícil acesso, os livros de Paulo Freire, preso e exilado pela ditadura civil-militar, que só retornaria ao Brasil em 1979. Certo final de tarde, no ano de 1983, eu fazia o caminho que me levava, a pé, da Faculdade de volta para casa e parei, como costumava fazer, em uma das poucas livrarias existentes na cidade. Revirando as estantes encontrei um exemplar da Pedagogia do Oprimido, na sua 12. Edição, pela Editora Paz e Terra, fundada em 1967 nas trilhas abertas pela teologia da libertação. O livro não estava exposto e o atendente,

rapidamente, tentou tirá-lo de minhas mãos pois ainda pairava o medo da repressão. Claro que não conseguiu e é este exemplar que estudo e consulto até hoje.

Foram quatro anos vibrantes nos quais estudei e aprendi muito. No contexto do curso de Pedagogia, aconteceram as primeiras publicações e participações em seminários e congressos regionais e nacionais. Deste período, marcou-me a ida ao Rio de Janeiro em 1984, para a Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói, que retomava os debates abertos, envolvendo professores e estudantes de todo país. Lá, pela primeira vez, ouvi Dermeval Saviani e me surpreendi com seu aspecto físico frágil, tão eloquentes e profundos eram e são seus escritos.

Significativos nesta época, também foram os Seminários de Educação Popular, realizados no grande Teatro Municipal da vizinha cidade de Passo Fundo (RS) onde ouvi, pela primeira vez, meu mestre e amigo Nilton Bueno Fischer, que anos mais tarde seria meu orientador de Doutorado. Não tenho o registro formal destas participações, não guardei seus certificados (não existia lattes naquele tempo!), mas foram momentos importantes nesta trajetória. Retratavam um país que voltava a ter voz, que voltava a poder historicizar-se em uma ampla tentativa de reconstrução nacional, para acolher, incluir e honrar toda sua população.

As leituras da filósofa alemã Hannah Arendt, também, permitiram-me ir além da aparência dos eventos do mundo. Nas suas reflexões sobre educação e esfera pública assevera:

> Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (Hannah Arendt, 1954/2007, p. 234)

O tempo no ensino superior e em tantas inserções políticas foi também o tempo de ingresso na docência. Terminado o estágio supervisionado do curso de Magistério, fui contratada como professora em uma pequena escola

chamada Escola São Pedro que, por vários convênios, atendia crianças muito pobres da região. Depois fui chamada para trabalhar em uma escola de irmãs franciscanas, que atendia os filhos das classes média e alta da cidade.

A contradição flagrante explicitava-se permanentemente pois era como se os "lugares marcados" pela sociedade tivessem que ser mantidos, de modo sagrado, pela escola. Para as crianças pobres saberes e condições mínimas e, se não aprendessem, não haveria maiores lamentações. Para as outras, saberes, cuidados, acompanhamentos, infra-estrutura robusta, pois os pais-pagantes estariam sempre vigilantes.

Tecida por todos esses fios - cheia de perguntas e desejosa de respostas - o fim do curso de graduação, trouxe junto uma definição que mudaria minha vida. A vontade de continuar estudando levou-me para Porto Alegre, a capital do estado, pois naqueles tempos, cursos de especialização eram impensáveis em instituições pequenas e fora das capitais.

As indagações construídas, desde a Escola Normal e, fortemente, revigoradas ao longo do Curso de Pedagogia, moveram-me em duas direções, em termos das escolhas dos cursos de pós-graduação *lato sensu*: Alfabetização na Pontifícia Universidade Católica do RS (1987) e Educação Popular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1987/1988). Tais escolhas tinham como objetivos a ampliação e o aprofundamento de minha compreensão acerca do processo de alfabetização, sobretudo das crianças de classes populares, entendendo que todas as pessoas podem aprender a ler e a escrever, independente de sua condição social, econômica ou étnica.

Também, nesta perspectiva desejava conhecer mais a chamada *educação popular*, vivida em diferentes organizações da sociedade civil, no marco da construção de políticas de inclusão social, de garantia de aprendizados e de acesso a bens e serviços.

De algum modo, as dimensões da leitura do mundo e da leitura da palavra, expressavam-se nessas duas escolhas, em um momento em que o Brasil vivia a ebulição da construção da Constituição Cidadã de 1988.

Em Porto Alegre, fui admitida como professora do 4º ano de uma instituição centenária que recebia, em regime de internato, meninos pobres,

a partir de 8 anos, para escolarização e profissionalização. No semestre que trabalhei, nesta escola, realizei aprendizados sobre um ambiente acolhedor, mas que expressava a ausência de políticas públicas para meninos provenientes das classes populares. A educação básica ainda era regida pela LDBEN de 1971, do auge da ditadura, que sepultou a LDBEN de 1961 e o Plano Nacional dela decorrente.

No curso da PUCRS a ênfase era no que denominavam "nova abordagem em alfabetização" e representou meu ingresso nos estudos sistematizados da epistemologia genética de Jean Piaget e nos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Como estudante curiosa e engajada, buscava, permanentemente, aproximações político-epistemológicas que justificassem o empenho em compreender essa "nova abordagem". Pouco a pouco, fui percebendo o potencial político de conceber o estudante como um sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, em interação com seu contexto social, cultural, político e educacional.

Em contraponto as teorias inatistas e behavioristas do conhecimento, os estudos construtivistas me ajudaram a compreender muitos dos descaminhos da vida escolar. A temática da repetência escolar desde o processo de alfabetização, como ícone da rejeição dos grupos populares na instituição escolar, flagrada desde as minhas primeiras práticas pedagógicas, representou tema significativo de minha jornada como professora formadora de professores e como pesquisadora.

A jornada formativa na UNISINOS foi marcada por encontros humanos significativos e pela qualidade dos professores Raul Jorge Anglada Pont (posteriormente, Prefeito de Porto Alegre), Nilton Bueno Fischer (anos mais tarde, meu orientador de Doutorado), Marcos Arruda (um querido professor que havia sido preso e torturado pela ditadura militar), Luiz Inacio Gaiger (lutador pela reforma agrária), Sergio Haddad (grande educador e biógrafo de Paulo Freire, entre outros.

Eram anos de retomada democrática, nos quais a palavra podia de novo ser proferida, anos de intensa organização, seja através da organização

de movimentos sociais e da criação e/ou retomada de partidos políticos democráticos e progressistas, possíveis porta-vozes dos interesses populares.

O trabalho de conclusão do curso de Educação Popular, aproximou-me de colegas extraordinárias e juntas mergulhamos na realidade de um dos primeiros assentamentos de trabalhadores sem-terra do Rio Grande do Sul, localizado no município de Santo Augusto, distante 451 Km de Porto Alegre. As longas viagens eram compensadas pelos processos de diálogo com os assentados adultos e crianças e os professores, com as visitas à Escola, através de uma imersão que colocava em prática a concepção de pesquisa participante, aprendida com Carlos Rodrigues Brandão.

Diferente da experiência de rejeição e fracasso das escolas públicas das periferias urbanas, que atendiam os filhos das imensas levas de migrantes e retirantes que, nas décadas anteriores, fugiram das más condições de vida no campo, a escola pública e comunitária do assentamento era próxima, identificada com a vida local e espaço de efetiva construção de conhecimentos. Anos e anos depois, lendo Darcy Ribeiro, antropólogo, político e educador, esse contraste reviveria em minhas lembranças:

> *"A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida."*

Não havia ainda chegado meu tempo de caminhar pelas veredas da educação integral, mas desde o olhar que daqui lanço ao passado, para entender a travessia, explicita-se a força destas experiências na compreensão que fui desenhando sobre a educação brasileira e suas infinitas possibilidades.

Outro aspecto relevante do Curso de Especialização em Educação Popular foi sua abordagem acerca dos processos de pesquisa. A pesquisa

participante, já mencionada, foi possível pela imersão no campo de estudos, no caso específico do Assentamento, minha primeira experiência de pesquisa. Desde os pressupostos avidamente debatidos nas aulas, revelou-se a interdependência entre conteúdo e método, entre objeto/foco investigado e processos/metodologias de investigação e, ainda, acerca do falseamento do real, presente na concepção que reduz o sujeito a um mero e passivo objeto de investigação. No Curso de Mestrado, que viria a seguir, este caldo de cultura histórica, política, pedagógica e epistemológica, seria de grande valia.

Eram anos de muitas e novas experiências. Aprender a viver em Porto Alegre e desbravar um território complexo por suas distâncias e emaranhamentos, constituiu-se em desafio cotidiano. No meu imaginário infantil, Porto Alegre era uma cidade de "cheiro doce" e de "bosques", pois com a família visitávamos esporadicamente, uma tia que vivia em um bairro próximo a uma fábrica de cigarros e outra tia religiosa, que vivia em uma casa cercada por jardins e árvores frondosas. Na adolescência, viajei diversas vezes a Porto Alegre, para desfrutar as Feiras do Livro, realizadas, anualmente, há décadas, na Praça da Alfândega, no centro de Porto Alegre. Os ipês florescidos na primavera e o 'mar' de barracas abarrotadas de livros, novos e usados, para venda, ficaram para sempre marcados na minha alma.

Ainda cursando as Especializações, candidatei-me, no final do ano de 1987, ao Mestrado em Educação da PUCRS, onde já era professora no curso de Pedagogia.

Eram tempos distintos dos atuais e o acesso à pós-graduação stricto-sensu era muito restrito, sobretudo a jovens egressos de instituições de ensino superior do interior, sem o prestígio das grandes Universidades. Esse quadro remete aos muros simbólicos (mas muito reais) que só podem ser desconstruídos por políticas efetivas de acesso ao ensino superior (muito recentes no Brasil). Os estudantes de classes populares pouco "se vêem" nas universidades e, menos ainda, nas prestigiosas universidades públicas brasileiras que funcionaram historicamente como insígnias de classe, como insígnias da "casa grande".

A pesquisa de Mestrado (MOLL, 1996), realizada em duas escolas públicas da rede estadual de Porto Alegre, que atendiam populações muito pobres - em um tempo histórico nulo em relação a políticas de distribuição de renda – mergulhou-me, ao modo de uma etnografia, em salas de aula, cujos alunos multi-repetentes, no 1º ano do ensino fundamental, finalmente aprendiam a ler e a escrever. Entre estes estudantes havia meninos de até 14 anos.

A chegada das ideias e práticas advindas do construtivismo, através de professoras super comprometidas, aliada ao desejo e a persistência dos estudantes e de suas famílias alterava, significativamente, o contexto escolar, provocando rupturas no modo de entender os estudantes e seus processos de construção de conhecimento. Minha veia militante via rasgos transformadores nesta perspectiva teórica, na medida em que as reiteradas práticas de exclusão *da e na escola* (Ferrari, 1987) eram desconstruídas.

Meninos e meninas que teriam seus destinos marcados pelo analfabetismo, conseguiam aprender a ler e a escrever, resgatando muito de sua autoestima e de suas possibilidades de estar no mundo. As grandes questões impulsionadoras do caminho percorrido, desde as salas de aula das escolas da periferia de minha cidade no interior, estavam, de certa forma, respondidas e era preciso alçar novos voos.

O encontro com a docência humanizadora e inclusiva, nas escolas públicas, pavimentou o caminho para o que fiz anos depois, na condição de gestora de políticas públicas.

Não cedi à tentação de candidatar-me imediatamente ao Doutorado, pois entendia que era preciso ampliar o olhar, mergulhar em novas realidades, encontrar novas perspectivas teóricas, indo além e considerando a grave situação de desigualdade e exclusão do país.

Era preciso avançar na própria compreensão do fracasso escolar persistente pois, apesar dos avanços, o discurso preponderante de razões biológicas, culturais ou psicológicas ainda seguia (e segue) vivo. No clássico estudo de Maria Helena Souza Patto (1990), publicado como “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” encontrei bases sólidas para avançar nesta reflexão.

Registre-se que, até então, eu não tinha nenhuma ideia do trabalho com o computador e com as redes virtuais que começam a operar. A dissertação de Mestrado foi escrita, na sua integralidade, em um caderno e foi necessário contratar um serviço especializado para que fosse datilografada.

Tampouco havia os recursos de buscas tecnológicas como o "google". As velhas e boas fichas catalográficas e a infindável romaria à Biblioteca Central da Universidade garantiam a revisão de literatura necessária ao trabalho a ser realizado. Um mundo que, rapidamente, desapareceu, sendo impensável aos que, a partir de uma década depois, foram meus orientandos de Mestrado e Doutorado.

Experiências significativas no caminho da construção da docência no ensino superior, foram realizadas em várias Universidades, como professora do curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, ambientadas na perspectiva da "vida no campus", entendida como a ambiência acadêmica de debates, acesso a grandes bibliotecas, a espaços de cultura e informática, aos restaurantes universitários, permitindo a imersão em um "território de conhecimentos". Estudando Anísio Teixeira encontrei a ideia da "Universidade da Infância" que preconizava uma ambiência científica, cultural, esportiva, laboral como base para uma educação de qualidade para crianças e jovens.

Entendi que essas ideias convergem e conversam, exigindo que a formação plena e o desenvolvimento integral, encontrem espaços físicos, professores, meios pedagógicos e beleza em qualquer tempo da vida.

Tendo vivido a lenta abertura democrática dos anos 80 e testemunhado, como cidadã, a articulação dos governos populares de Porto Alegre (1989-2004), que se tornaram referência mundial em termos de participação da cidadania na gestão pública, sobretudo através do Orçamento Participativo, o trabalho na Secretaria Municipal de Educação permitiu outro olhar, desde a gestão pública.

Meu orientador e eu organizamos um livro que refletiu sobre a nova esfera pública que aproximava estado e sociedade (Fischer e Moll, 2000), e caberia, segundo Anísio Teixeira, nas construções do "intervalo democrático" interrompido pelo descalabro político do Brasil de 2016.

Na imersão que esta retrospectiva permite, me dou conta que neste "enclave" de tempos e experiências vividos na travessia discente/docente, encontro a gênese do olhar mais aguçado para as políticas públicas e para a perspectiva dos territórios educativos, tão caras nos "fazimentos" que vieram depois.

A instituição escolar ambientada em seu território, como demanda popular, com a possibilidade de funcionar em rede com outras instituições, afirmativa do direito de aprender, me trouxe de volta à perspectiva das "universidades da vida", no sentido de que os processos de aprendizagens, também para adultos excluídos dos processos de escolarização na infância, poderiam acontecer no conjunto das experiências políticas, culturais e sociais de sua vida cotidiana.

Tais processos, no contexto de cidades inclusivas, participativas e, potencialmente, educadoras, poderiam redesenhar as redes educativas e as próprias escolas. A diferença em relação a minha experiência da década anterior era, exatamente, a presença do Estado nas proposições formativas e na indução de políticas de participação.

Embalada nesta ambiência política e pedagógica, somada às experiências com alfabetização e educação de jovens e adultos, em minha passagem pela UFPel e na UFRGS e na intensa experiência na assessoria pedagógica da SMED de Porto Alegre, candidatei-me, no primeiro semestre de 1994, ao Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Neste curso mergulhei em um vasto universo de estudos e debates, delineadores de um ciclo que permitiu, usando a metáfora de Philipe Ariès (1981), deixar de contemplar a árvore para tentar entender a floresta em seu conjunto.

Essa experiência formativa possibilitou a interlocução e o aprofundamento com a vasta obra de Paulo Freire, com o descortinar dos

nascentes estudos de gênero, nos marcos de uma concepção pós-moderna enlaçada nos embates do mundo real e nos caminhos e horizontes da educação popular, desde a voz dos diferentes sujeitos, com suas sensibilidades, contextos e historicidades. Permitiu, também, avançar nos caminhos de entendimento dos processos de pesquisa, sobretudo a partir da perspectiva de René Barbier (1993), com sua "escuta sensível".

A experiência do *Doutorado-sanduíche*, possibilitada por uma bolsa concedida pela CAPES (1987/1988) possibilitou 'olhar a distância' para os processos educativos da experiência cidadã do Orçamento Participativo em Porto Alegre, horizonte de construções conceituais e políticas nos quais me movia e, também, o encontro com as experiências de pedagogias cidadãs em Barcelona, sobretudo no 'Centre de Educació de Adults de La Verneda', bairro no qual fui morar.

Neste Centro experienciei processos diferenciados de participação e formação humana, em uma esfera público-comunitária, financiada pelo estado da Catalunha, mas com forte *presença ensinante e aprendente da comunidade*, nas decisões pedagógicas e institucionais. O Centro oferecia classes de alfabetização, ensino fundamental regular, oficinas de profissionalização e constituía-se em espaço de organização comunitária. Realizavam-se, também, as Tertúlias Literárias, das quais participei assiduamente, no período de permanência em Barcelona. Decidia-se pela leitura de determinado livro e, uma vez por semana, em um encontro de 2 a 3 horas, lia-se trechos (a partir da combinação dos capítulos acordados na reunião anterior) e teciam-se comentários e reflexões. O grupo era de livre participação, então vinham, inclusive, adultos que estavam em processo de alfabetização. No ano de minha participação, as leituras foram de Sófocles e James Joice!

De volta a UFRGS, implementamos como projeto de extensão, as "Tertúlias Literárias" no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Paulo Freire (CEMET), criando e recriando, com nossos jovens e adultos, espaços significativos para leitura e diálogo.

Na Universidade de Barcelona, a frequência diária da Biblioteca de Ciências Humanas e Sociais, permitiu a leitura aprofundada dos dois tomos

da Teoria da Ação Comunicativa, obra magistral do filósofo alemão Jurgen Habermas e das obras de Max Weber "Economia e Sociedade" e "A ética protestante e o espírito do capitalismo", entre inúmeros outros livros e artigos. Período de estudos intensos, que permitiu adentrar no longo e penoso processo de transformação histórica, que na tese de doutorado chamei de "trânsitos no advento da modernidade" e que deram lugar a "pedagogização dos processos educativos", no seio da construção das sociedades capitalistas. Não se tratava de diferenciar o antes como melhor, mas de explicitar a complexidade dos processos de reorganização societária que deram curso e legitimaram a ordem nova que se pretendeu racional, laica, burguesa, democrática, em que pesem todas as contradições e abusos contidos neste trânsito.

Era preciso, finalmente, incorporar à leitura sócio-econômica marxista, a que tinha tido acesso até então, sem perder de vista a dimensão da estrutura de classes, elementos de análise que ajudassem a (des)mecanizar a compreensão da sociedade, estudando seu amálgama subjetivo, composto de construções e potentes processos sócio-culturais.

Neste caminho estudei obras-mestras, entre elas, "La revolución que nadie soño: o la otra pós-modernid" do filósofo chileno Fernando Mirés, "Bárbaros são os outros: Manifesto sobre o Racismo Ocidental" do pensador paquistanês Zia Sardar, "A era dos direitos" de cientista político italiano Norberto Bobbio, dos pensadores franceses Michel Foucault, "Vigiar ou punir: nascimento da prisão", Edgar Morin "Sociologia" e Jean Fraçois Lyotard "La condición pós-moderna".

Também tive a oportunidade de fazer um seminário presencial com Jurgen Habermas, filósofo alemão que havia estado em Porto Alegre e admirava a experiência de democracia participativa vivenciada na cidade, nos governos progressistas, a partir de 1989. Sua concepção de "esfera pública" e "racionalidade comunicativa" constituíram, a partir daí, chaves importantes de reflexão sobre o mundo.

A Tese de Doutorado aproximou muitos achados e reflexões, deste longo caminho, propondo-se a uma, possível, compreensão dos "desenhos" dos processos educativos no Morro Alto em Porto Alegre, dentro e fora da

escola. Esta região, localizada na zona sul da cidade, foi a primeira a organizar-se para demandar obras e serviços através do Orçamento Participativo, construindo processos inclusivos e democráticos.

Mergulhei na história da comunidade, nas suas lutas por sobrevivência e dignidade, e nas intrincadas teias entre escola, poder público, organização social e educação de jovens e adultos. No prefácio da tese publicada como "Histórias de vida, Histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade" (MOLL, 2000), Gaudêncio Frigotto afirmou: "Este é um tipo de livro que não permite uma leitura passiva. Seu conteúdo é de denúncia e anúncio. Revela-nos traços do passado, do presente e possibilidades para o futuro em termos societários e dos processos educativos (...)".

Essas experiências de pesquisa, sistemáticas e individuais, permitiram imersões investigativas em ambiências generosas, tanto nas da sala de aula de escolas e universidades, quanto na gestão pública. Afiançaram a possibilidade que nós humanos temos, sempre, de recriar os contextos por nós mesmos produzidos.

Caríssimos/as jovens professores e professoras, navegar por toda essa travessia me faz pensar que valeu a pena (*a alma não é pequena*, diria Fernando Pessoa) e que somos, todas e todos, sujeitos do tempo histórico que habitamos.

Os fazimentos que vieram depois foram atravessados por estes aprendizados e, sobretudo, por um modo dialógico de estar no mundo, seja na sala de aula, na gestão de políticas públicas, na experiência da pesquisa, sem perder de vista os sonhos (necessários) de construir um outro mundo possível, como apontam, por exemplo, os temas, abordagens e propósitos apresentados nos Dossiês I e II *Educação Integral, território e formação ao longo da vida para sociedades democráticas,* publicados na Revista de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada.

Desejo a cada uma e cada um de vocês, que não esqueçam do que os trouxe para o magistério. Não esqueçam do gosto pelo processo de ensinar, do compromisso com cada estudante, dos projetos de construir escolas onde se tenha vontade de ficar e não esqueçam das palavras de Bertold Brecht

(1995): "*Para quién estáis trabajando? Yo sustengo que el único objetivo de la Ciencia es aliviar las fatigas de la existencia humana*".

Com carinho!

Jaqueline Moll

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philipe. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. Cadernos ANPED, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, Leonardo. Igreja: carisma e poder. Ensaios de teologia militante, ed. 3, Petrópolis, Vozes, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRECHT, Bertoldt. Vida de Galileo. Madrid: Alianza, 1995. (Teatro Completo, 7)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción e racionalizacción social. Madrid: Taurus, 1987a. t.1

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b. t. 2.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política v.1. l. 1º. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MIRES, Fernando. La revolución que nadie soño o la outra pós modernidad. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOLL, Jaqueline; FISCHER, Nilton (org.). Por uma nova esfera pública: a experiência do Orçamento Participativo. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. Sociologia. Madrid: Tecnos, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSANHA, José A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. Cadernos ANPED, Niterói, n. 4, p. 7-36, 1993.

RIBEIRO, Darcy. Nossa escola é uma calamidade. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SARDAR, Zia et al. Bárbaros são os outros: manifesto sobre o racismo ocidental. Lisboa: Ed. Dinossauro, 1996.

TRAGTEMBERG, Maurício. Memorial. Pro-posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação. UNICAMP. N. 4, março, 1991. Pp.79-87

WEBER, Max. Economia e sociedade (1922). São Paulo: Zahar, 1964.

CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA
PROCESSOS, MARCAS E CONTRADIÇÕES

***Silvia Regina Canan*[32]**

Resumo
O capítulo discute sobre a regulação e influência dos organismos internacionais no campo das políticas públicas de educação superior e na formação de professores. O debate, construído a partir de estudo bibliográfico, toma como base pesquisas em processo de desenvolvimento no Núcleo de Estudos em Políticas de Educação Básica e Superior - NEPEBS, por meio das quais, busca-se compreender as contradições do processo histórico de constituição da universidade brasileira. A discussão chama atenção para as diferentes marcas que ajudaram a constituir a educação superior no Brasil e a centralidade contemporânea que tem dominado esse campo, por meio de um modelo universitário voltado muito mais aos interesses privados, o qual tem aproveitado os vazios deixados pelas políticas públicas e pelas instituições públicas transformando as instituições superiores em lugares de negócios altamente lucrativos, gerando perda de autonomia das universidades que passam a desenvolver pesquisas para atender os anseios do mercado. Podemos avançar para além desse modelo que mercantiliza? É o desafio e a principal questão que procuramos responder nesse ensaio.
Palavras-chave: Universidade brasileira. Políticas de educação superior. Mercantilização.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo debater a regulação e a influência dos organismos internacionais no campo das políticas públicas de educação superior e na formação de professores, sendo construído a partir de estudo bibliográfico que toma como base pesquisas em processo de desenvolvimento no Núcleo de Estudos em Políticas de Educação Básica e Superior - NEPEBS. As discussões propostas partem da compreensão das contradições do processo histórico de constituição da universidade brasileira, evidenciando suas transformações ao longo do tempo. Mais recentemente, como fruto das políticas neoliberais, a universidade pública vem perdendo sua autonomia, em especial no campo da pesquisa, à medida que atende aos anseios do mercado, enquanto as instituições privadas ocupam brechas deixadas pelas políticas públicas, configurando um processo de mercantilização da educação. Ao evidenciar a problemática que

[32] Doutora em Educação. Professora do PPGEDU - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: silvia@uri.edu.br.

orienta este texto, pretendemos compreender, a partir de um estudo ensaístico teórico-bibliográfico, como encontrar caminhos para a superação desse cenário e, assim, refletir sobre os rumos da educação superior.

As contradições históricas da realidade brasileira atravessam a constituição de um projeto educacional que carrega consigo marcas que remontam à invasão portuguesa, no contexto da transição para o século XVI, e à implantação colonial do Império português, haja vista que não há uma indissociabilidade entre o processo histórico da colonização e a organização do sistema educacional no país (Bittar; Junior, 2017).

Por volta do século XVI, durante o início da colonização, desenvolvem-se os primeiros movimentos de instrução sob o pressuposto da pedagogia brasílica (1549-1599), voltados aos povos originários, por meio da dominação simbólica exercida pelas ordens religiosas, com destaque para a atuação sistemática da Companhia de Jesus, que desenvolveu um projeto de instrução orientado pela aculturação de tradições e costumes. Com a institucionalização da pedagogia jesuítica do *Ratio Studiorum* (1599-1759), consolida-se um processo de organização das práticas educativas sob influência do humanismo cristão (Saviani, 2007; 2008). Nesse contexto, entre os séculos XVI e XVII, a religiosidade, enquanto sistema institucional de condução normativa e material, exerce forte influência na constituição de um sistema educacional em sentido *lato sensu*, posteriormente descontinuado com a expulsão dos jesuítas em 1759.

Esse movimento de mudança no controle da instrução evidencia a dependência histórica que ainda marca os sistemas educacionais contemporâneos, expressa na subordinação à interferência externa e às demandas da produção econômica subordinada. Desde então, desencadeiam-se reformas nos níveis de ensino, ainda sob forte centralidade metropolitana. No âmbito da educação superior, a reforma de 1772, conduzida pelo Marquês de Pombal, reorganiza a Universidade de Coimbra, incorporando as faculdades de filosofia e matemática às já existentes. As influências iluministas redirecionam, assim, as funções universitárias, ao mesmo tempo em que mantêm a dependência colonial no acesso à formação superior (Saviani, 2007).

A reforma pombalina de 1772 estabelecia o ensino universitário dividido em dois campos: as ciências jurídicas e canônicas e as ciências naturais e filosóficas. O ensino universitário voltava-se, de forma mais explícita, à aplicação da ciência. Por este motivo, no alvorecer do século XIX, a atividade intelectual científica era identificada como "o saber da natureza colocado a serviço do processo material" (Paim, 1982, p. 3). Nesse sentido, no Brasil colônia, a ausência de universidades reforçava a dependência da formação em Portugal; somente com a chegada da família real em 1808 foram criadas as primeiras instituições de nível superior, ainda sem caráter universitário, voltadas à formação técnica e profissional para a administração e a defesa militar. Posteriormente, tais transformações também repercutiram na organização da instrução elementar, com a criação das escolas de primeiras letras em 1827 e a ampliação dos colégios de ensino secundário.

No início do século XX, os anseios para a criação das instituições de nível superior de natureza universitária adentram o debate político. Por volta da década de 1930, os desejos sedimentam os movimentos que conduziriam à exposição do Manifesto da Educação Nova, liderado por um grupo de intelectuais progressistas, alçados na defesa de um projeto educacional integral, motivavam o movimento pela criação de uma universidade voltada às funções de ensino, pesquisa e extensão. Cria-se nessas condições, a Universidade do Distrito Federal em 1935, pelo então secretário da educação do estado do Rio de Janeiro, e a Universidade de São Paulo em 1934, por intelectuais do jornal o Estado de São Paulo, entre eles Fernando de Azevedo. À universidade assim concebida competiria o “estudo científico dos grandes problemas nacionais”, gerando um “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista (Mendonça, 2000, p. 138). Nessa instituição seriam formadas as elites de intelectuais, cientistas, técnicos e os educadores.

Entretanto, as bases desse projeto universitário, embora orientadas por ideais de autonomia intelectual e compromisso com os problemas nacionais, passam, ao longo do tempo, a ser tensionadas por transformações

econômicas e políticas mais amplas, especialmente no contexto da reestruturação do capitalismo e da intensificação dos processos de globalização. É nesse sentido que Kuenzer (2002, p. 11) afirma que o ser humano se educa e se constitui enquanto ser "[...] na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que sempre estão presentes e em confronto, momentos de educação e deseducação, de qualificação e desqualificação [...]". Nesse cenário de constituição do ser humano e das instituições sociais organizadas que se insere, contemporaneamente, a crescente influência dos organização internacionais na formulação das políticas educacionais, incidindo diretamente sobre a educação superior e a formação de professores, e reconfigurando os sentidos atribuídos à universidade no Brasil, bem como ao processo de produção material da sociedade.

Sendo assim, o texto se desenvolve em três partes. Na primeira discutimos a universidade brasileira e sua constituição num contexto de contradições, mostrando como os diferentes modelos influenciaram em sua constituição. A seguir, a discussão atravessa o campo da formação de professores mostrando como os organismos internacionais intervém nesse processo através da imposição de políticas que são implementadas sem grandes discussões. A terceira parte, finaliza esse ensaio apresentando possibilidades de desconstruir esse cenário buscando encontrar alternativas que permitam o avanço na Educação superior, através de sistemas de educação mais fortalecidos.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CONTEXTOS E CONTRADIÇÕES

O contexto em que está inserida a universidade brasileira e sua constituição a partir de uma perspectiva histórica, abordando as implicações das políticas neoliberais que tem balizado o modelo universitário nos tempos atuais é o mote desse artigo. Para construirmos essa breve linha histórica nos valemos de estudos que mostram como o Brasil foi incorporando na Educação Superior diferentes modelos universitários tomando por base países europeus e, mais recentemente, o modelo estadunidense.

Nessa linha, o tema das políticas de educação superior nos remete a compreendermos o processo de constituição da Universidade, em particular do ensino superior brasileiro. Estudos mostram que a necessidade de estruturação de cursos superiores se deu no Brasil, quando a corte portuguesa chegou em 1808, trazendo consigo a necessidade da formação de quadros profissionais que atendessem às novas exigências da coroa (Fávero, 1999; Mendonça, 2000; Paim, 1982; Sampaio, 1991; Saviani, 2007). Nessa perspectiva, o modelo francês napoleônico, foi o que mais influenciou a universidade brasileira por longos anos. Aos poucos foi cedendo espaço, em instituições mais específicas, ao modelo humboldtiano, de origem alemã, cujo propósito era o desenvolvimento máximo da ciência.

A partir da segunda metade do século XX, fruto das relações estabelecidas pelo processo de globalização, pelo modelo neoliberal e pelo fato da universidade estar imersa em um processo que é histórico e atravessado por inúmeras contradições, bem como, ao término da segunda guerra mundial, passamos a assistir ao surgimento de uma nova perspectiva de universidade, através do modelo norte americano, motivada pelas tecnologias e pelo processo de globalização econômica, que invadiu a educação superior de muitos países, dentre eles o Brasil.

O modelo universitário trazido, inicialmente, ao Brasil foi inspirado nos padrões franceses cujo propósito maior era a formação profissional. Masetto (1998) nos lembra que:

> [...] os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade. (Masetto, 1998, p. 10).

Essa perspectiva de formação tem marcado profundamente a universidade brasileira na ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar. Ainda hoje essa lógica permanece, já que a exigência para atuação na Universidade é a graduação e a pós-gradução *stricto sensu* na área específica e não conhecimentos pedagógico-didáticos, implicados na prática docente.

Fernandes (1998, p. 97) já chamava atenção para essa questão: “No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor”. A competência na área específica é atestada pela busca à pós-graduação que foca a pesquisa na ciência específica, desconsiderando a reflexão acerca da docência (Fernandes, 1998).

Em se tratando de espaço Europeu, o modelo humboldtiano dá lugar a um novo modo de pensar a educação superior. A Declaração de Bolonha possibilita implementar um novo modo de pensar a universidade, inserindo as instituições europeias no processo de globalização tendo dentre suas prioridades o aumento da competitividade. Essas mudanças influenciaram de forma direta a formação profissional no sentido amplo e a formação de professores no sentido estrito (Bianchetti, 2015).

A partir do século XIX, houve, também no Brasil, a influência, do modelo alemão, no que se refere à organização institucional e à concepção de universidade. Pereira (2012) esclarece que o modelo Humboldtiano (alemão), deu origem à instituição universitária da modernidade e complementa:

> Os princípios de Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão há universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (Pereira, 2012, p. 47-48).

Sob essa perspectiva, os princípios que constituem a Universidade podem ser entendidos a partir da ideia defendida e desenvolvida por Alexander von Humboldt (1769-1859) de que ela seria uma instituição científica superior e isso implicaria no “[...] desenvolvimento máximo da ciência” (Humboldt, 2003, p. 79). Assim, tivemos no Brasil a influência tanto do modelo francês, quanto do modelo alemão que surgiu preponderantemente no final do século XIX, por influências positivistas. Também, conforme Lucchesi (2011, s/p): “Evidencia-se que, a universidade brasileira nasceu como filha tardia da universidade europeia, sobretudo do

modelo francês, que instituía faculdades isoladas, mais tarde agrupadas em universidades". De cunho enciclopedista esta universidade, portanto, servia a uma elite e foi absorvida pelo sistema de ensino superior brasileiro (Lucchesi, 2011).

Entretanto, foi a influência francesa marcada pela laicidade e pelas ciências humanas que definiram a constituição da universidade brasileira, num claro predomínio europeu, que se expandiu para todo o mundo à medida que o modelo econômico capitalista se incorporou à construção do estado-nação. Desse modo, Dias Sobrinho (2010) enfatiza que:

> As formas e conteúdos da universidade moderna se edificam no século XIX europeu. Suas marcas essenciais são a institucionalização dos estudos da ciência, a consolidação de um modelo científico de produção de conhecimentos, uma relação por vezes muito estreita e por vezes conflituosa com o desenvolvimento social e econômico, de acordo com as motivações hegemônicas na sociedade, e a definição do *ethos acadêmico*, que constituem as relações dos professores e estudantes com o saber, com a sociedade, com as profissões (Dias Sobrinho, 2010, p. 65).

Dias Sobrinho (2010) nos adverte de que a Universidade, enquanto instituição histórica, inserida em situações concretas, traz a marca dos diferentes tempos e está imersa em um processo histórico atravessado por contradições. Ainda segundo o autor "A educação superior sempre esteve muito proximamente relacionada com as forças dominantes em cada época, sempre recebeu as pressões próprias de cada tempo e, reciprocamente, sempre interferiu sobre a sociedade de cada época" (Dias Sobrinho, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, vemos o quanto os diferentes momentos históricos são capazes de traçar os rumos da Universidade, mas a história nos mostra, também, o quanto, por muitas vezes ela conseguiu se impor, mantendo seus propósitos de desenvolver a ciência. Nunca antes tivemos tantas inferências externas quanto temos hoje, determinando o que deverá ser feito, que ciência deverá ser construída e a serviço de quem. Nos dias atuais, observamos casos do desmonte da Universidade, no que se refere a sua autonomia em busca da ciência que seja construída para melhorar a vida

das pessoas. Por que e como chegamos a esse momento? Como se deu esse processo?

Ao término da Segunda Guerra Mundial, em especial nos países industrializados, a educação superior ganhou visibilidade a partir do crescimento das matrículas e a exigência de maior titulação como mestrado e doutorado se tornou cada vez mais necessária. Dias Sobrinho (2010), argumenta que esses fatores, dentre outros, motivaram o surgimento de um novo modelo de universidade que predomina até nossos dias que é o que provém dos Estados Unidos da América, motivado pelas novas tecnologias e pelo processo de globalização econômica. O novo modelo invade a educação superior de muitos países, incluindo o Brasil e pressupõe, a lógica economicista como a grande narrativa, a qual se assenta no mercado e suas exigências, desprovendo as instituições de autonomia na proposição curricular, enfatizando o conhecimento útil em detrimento do saber formativo e emancipatório (Dias Sobrinho, 2010). O autor alerta ainda para o grande mercado criado com a expansão de grupos internacionais.

Assim, estruturado na lógica de mercado, tal modelo atende aos anseios mercantilização dos serviços educacionais; as ações tanto no campo do ensino, quanto da pesquisa e extensão, partem muito mais das exigências externas do que de propostas protagonizadas pela universidade. É o mercado ditando regras e normas, definindo e financiando projetos, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

As interferências no cenário brasileiro não fogem do cenário mundial como, por exemplo, no contexto da Europa, ao final do século XX, mais precisamente em junho de 1999, é assinada a Declaração de Bolonha envolvendo, inicialmente, vinte e nove países europeus, constituindo-se num processo de reforma intergovernamental, sendo parte instituinte dos objetivos da estratégia de Lisboa que era a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. De acordo com o que preconiza a Declaração de Bolonha:

> As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatu* de Bologna, do ano de 1998 (s/d).

Tal acordo afigura-se como um marco no ensino superior dado que: “A independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico” (Declaração de Bolonha, 1998). Ao fim e ao cabo o propósito é aumentar a competitividade no sistema Europeu.

Nessa perspectiva, vemos expressa nessa Declaração, a proposição europeia de também inserir suas Universidades no processo de globalização trazendo dentre suas prioridades e necessidades o aumento da competitividade. Sob este sentido, os ideais neoliberais perpassam o Processo de Bolonha, numa clara evidência de que os pilares humanistas e iluministas que tradicionalmente foram o sustentáculo das universidades daquele espaço geográfico, deram lugar a modelos notadamente voltados ao mercado produtivo, subsumindo a referência que tinham na sociedade. Bento (2015), profere:

> O *Processo de Bolonha* é um ardil. Serve o fito da entrega do ensino superior à gula do comércio internacional; e converte a Universidade numa empresa de *serviços à la carte:* nela tudo se compra e vende, já nada se oferece grátis. [...] Esse é um polvo com tentáculos que comprimem todo e qualquer espernear da Universidade. É assim que ela adota o jargão (competitividade, produtividade, eficácia, *papers, rankings*, ficheiros, excel, etc). [...] Por outras palavras, ao renunciar a uma linguagem e a um pensamento próprios, a Universidade abdica da sua autonomia e identidade. E passa a ser controlada por forças que ela não controla, nem sequer conhece de modo suficiente (Bento, 2015, p. 10-11).

Assim como o Processo de Bolonha, que envolveu as universidades europeias, esse movimento instituído no interior da Universidade para atender a um mercado cada vez mais sedento em impor suas regras retirando a autonomia de pensamento das instituições, não acontece de forma diferente quando a questão é a Universidade Brasileira e Latino-Americana. Em nosso país, sentimos o reflexo desse novo modo de fazer educação superior, de desenvolver pesquisa na universidade, de atendimento a editais que delimitam as possibilidades criativas dos pesquisadores que devem estar atentos aos anseios do mercado.

Com os grandes problemas vivenciados pelos países latino-americanos entre eles a desigualdade social, a pobreza e a baixa escolaridade do povo, as dificuldades em oferta de educação, saúde, moradia, dentre outros, torna-se muito mais difícil. Ao passo em que temos na América Latina riqueza em recursos naturais, não conseguimos fazer acontecer o avanço social de modo a dar a todos melhores condições de vida e trabalho. Nesse sentido, se a formação universitária não, necessariamente, conseguirá produzir mais empregos, também é verdade que sem essa formação, haverá inevitavelmente, mais pobreza, mais dependência política e submissão econômica.

O cenário descrito pelo autor trará novos elementos como o aligeiramento dos cursos, a mercantilização da formação, ausência da responsabilidade social e do valor da educação como bem púbico (Bento, 2010). Esse modelo contraria o que preconizava Humboldt (2003) de que as instituições precisam ter uma organização interna que combine ciência objetiva e formação subjetiva e que externamente a organização deve preparar a transição entre a escola e a universidade. Porém, segundo ele, o maior objetivo das instituições superiores reside na ciência e em seu desenvolvimento puro. A ciência traz como princípios fundamentais de sua organização a autonomia e a liberdade, e reforça que a atividade intelectual progride à medida que haja cooperação e não individualismo na pesquisa. E refere-se ao Estado argumentando:

> [...] o Estado não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione imediata ou diretamente a si mesmo. Ao contrário, deve compreender que, ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas também cumprem as finalidades do próprio Estado. As finalidades do Estado, assim, alcançam um nível superior de realização. E um nível que, por si só, o Estado não seria capaz de atingir. (Humboldt, 2003, p. 88-89).

A partir dos princípios que forjaram a universidade alemã e que, sem dúvidas, influenciaram, também, parte das universidades brasileiras, veremos que no atual momento, há uma perda desses ideais, pois, parece estar havendo uma certa privatização do conhecimento ou a determinação deste conforme as necessidades do mercado, tornando a ciência um meio e

não um fim, induzindo a uma perda da sua autonomia, especialmente, na definição de suas prioridades. Isso implica, nossa condição de entendermos a ciência e a produção do conhecimento como uma atividade autodefinida ou com fim em si mesma e isso muda muito a concepção de ciência e sobre como ela se constitui no interior da Universidade ou na condição de pesquisa pura, ou enquanto atividade induzida externamente, através da pesquisa aplicada (Almeida, 2012).

A década de 1990 se constituiu num marco no que se refere à expansão da educação superior que ocorreu de forma significativa. No dizer de Nogueira (2011, p. 245): "Fundamentado na lógica da Reforma do Estado, o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu políticas voltadas à privatização da oferta da educação superior, fazendo com que o setor privado se responsabilizasse por essa oferta."

Sob esse viés Del Vecchio e Santos (2016) contribuem argumentando que a nova configuração da educação superior, envolvendo instituições privadas de dimensões internacionais fez com que os 'gigantes privados'[33] cujo foco é estritamente comercial, incorporassem milhares de alunos permitindo já prevermos os impactos que esse movimento terá na formação dos jovens, uma vez que sua estratégia se constrói sobre a dissociação entre ensino e pesquisa, sendo a formação focada no mercado de trabalho sempre em transformação, ao invés de focar no mundo do trabalho, da cidadania, da cultura e da ciência.

A opção estratégica por essa perspectiva, gera a eliminação ou substituição de uma série de elementos que historicamente constituem a formação universitária, dentre eles a iniciação científica e as questões culturais. Nessa linha, vemos o desmonte que a Universidade brasileira vem sofrendo, à exceção de algumas instituições de excelência, não conseguimos avançar suficientemente na inclusão e qualidade da Educação Superior. Temos ilhas de excelência, mas isso é insuficiente em um país de dimensões

[33] Aqui citados pelos autores o grupo Kroton e o Laurete. Detalhes em DEL VECCHIO, Angelo, SANTOS, Eduardo. Educação Superior no Brasil: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. In: DEL VECCHIO, Angelo,, SANTOS, Eduardo (Orgs.). Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. 226p.

tão grandes e de diferenças sociais, econômicas e culturais tão significativas. Grande contingente de jovens ainda são excluídos do processo.

Por parecerem verdades em si, essas premissas têm relação estreita com as interferências mundiais promovidas por organismos internacionais que têm determinado, em grande medida, as políticas públicas no Brasil, dentre elas as políticas de formação docente.

Formação de professores no atual contexto da universidade: os organismos internacionais ainda intervêm (?)

A universidade brasileira ingressou no século XXI distanciada da vanguarda do conhecimento, atributo que a caracterizava no século anterior e que lhe dava maior legitimidade para projetar o futuro. Oscilando na vaga da globalização neoliberal, debate-se para fazer-se necessária. Eis que, para recuperar sua sintonia com o mundo do trabalho, exige-se densidade epistemológica, diálogo com a sociedade que não se resume a fornecer diplomas, mas também em olhar para a inclusão e para a construção de utopias fortes, lutando por sua singularidade. Em meio a este cenário emerge com vigor a interferência dos organismos internacionais.

A globalização hegemônica produziu uma macroeconomia pautada no exacerbado individualismo, na supervalorização do mercado, gerando grande contingente de excluídos. Segundo Bauman (1999), é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta, a todos, na mesma medida e da mesma maneira. De acordo com Santos (2004), o que caracteriza os tempos globalizados é a confusão dos espíritos que impedem o nosso entendimento do mundo, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. O individualismo arrebatador presente na ordem social e individual acaba por construir o outro como coisa. Instaura-se uma nova lei sobre o valor das coisas, em que vai desaparecendo o apreço pela saúde, emprego, educação como bens inalienáveis do ser humano.

Face a essas questões, às políticas de formação docente são impostas novas exigências que são dirigidas à educação superior, notadamente as que são ditadas pela OCDE, pelo Banco Mundial pela UNESCO, entre outros.

Nessa perspectiva, marcou época a obra de Silva (2002) Intervenção e consentimento[34] em que a autora mostrava de forma categórica o quanto a intervenção dos organismos internacionais era marcada pelo consentimento dos governos que se submetem às suas orientações em troca de financiamentos. Nesse viés as políticas constituídas, especialmente a partir da década de 1990, trazem marcas indeléveis das exigências desses organismos, definindo as políticas públicas tanto do Brasil como da América Latina.

Vivemos num mundo em movimento. Tal mobilidade seja internacional ou internamente nos países, tem atingido, segundo a UNESCO (2016), níveis nunca vistos, aproximadamente um em cada sete habitantes do planeta está em movimento. Essa movimentação dá-se em todas as direções, Sul-Norte e, também, Sul-Sul (UNESCO, 2016). A configuração flutuante da mobilidade no mundo impacta na educação e no trabalho. Faz refletir: para que mundo estamos preparando os professores?

Sob este pano de fundo, o modelo produtivo da sociedade contemporânea transforma-se e influencia as políticas educacionais de forma insofismável. Sociedade essa, que é tributária da globalização hegemônica, amplia a financeirização da economia enquanto modelo socioeconômico e cultural, cuja agenda determina novos sentidos à cultura e à educação, alçando-as como produtos e/ou mercadorias. Desta forma, a educação enquanto direito, bem público e coletivo, passa a estar articulada à ordem econômica, assume condição de mercadoria cujo compromisso maior está no lucro de quem a gerencia. O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos, também, sobre a internacionalização da educação, marca indelével de uma interconexão global que provoca o surgimento de movimentos complexos e dinâmicos (García; Bonatti, 2024). Assim, como resultado, delineia-se um ambiente acadêmico com atividades distintas, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino à distância, a consolidação da dimensão

[34] SILVIA, Maria Abadia. A política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. 224 p.

internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos para a formação docente.

Estes elementos incidem nas políticas públicas de educação voltadas à internacionalização, notadamente na educação superior. A lógica da eficiência e da produtividade vem amparada pelos organismos internacionais que limitam a autonomia das instituições de ensino superior e abrem espaço para o 'empresariamento' deste setor, como lembra Botelho (2015). Esta nova filosofia ou diretriz demanda uma reestruturação interna das instituições não só do ponto de vista de seu financiamento, gestão, opções de cursos e sua duração, mas também do enquadramento a novas formas de regulação e controle de seus resultados por meio de processos avaliativos, ranqueamentos e criação de exames na busca e controle de qualidade.

Morosini (2006) constata que as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. No seu entender, as questões relativas à regulação estão inseridas no Estado avaliativo que adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema.

> Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto (Morosini, 2006, p. 112).

A década de 1990, marcada pela ênfase na globalização, inaugurou, também, o fortalecimento dos processos para internacionalizar a Educação Superior. Aliada a esta perspectiva, a Organização Mundial do Comércio (OMC) passou a caracterizar a educação superior como serviço, e não como um direito inalienável, o que leva a expansão do mercado transnacional.

No caso brasileiro, no âmbito das relações internacionais, mais especificamente no campo político e econômico, o Brasil se tornou um mercado potencialmente consumidor, já dominado pelo setor privado e

aberto para o mercado internacional cuja característica é a agressividade (Almeida Filho, 2016).

Cabe aqui, o alerta de Roger Dale (2007) o qual incita a refletir sobe os processos de internacionalização nos países periféricos. Tais processos não trazem, necessariamente, conhecimento se a hegemonia dos países centrais estiver mais voltada aos interesses comerciais, do que aos científicos, culturais e sociais. Na perspectiva apontada, como se comportam os organismos internacionais? Que papel ocupam nesse processo de globalização e na perspectiva neoliberal que assola, também a educação?

Onde se situam os organismos multilaterais na perspectiva da constituição da universidade?

A lente de análise que move nossa reflexão fixa-se sobre algumas interferências de organismos multilaterais que incidem sobre as políticas para a educação em geral e para a formação docente, notadamente no ensino superior. Tomando-se a cena econômica e o decorrente impacto sobre a dimensão política e social podemos afiançar que a educação superior revela sua fundamentalidade, na perspectiva do capitalismo hegemônico, que regula as demais instâncias da vida social e do mundo do trabalho.

Esta evidência coloca a formação superior como primordial para a constituição de força de trabalho que impõe desafios a todos os países. No caso brasileiro e da América Latina, de modo ainda mais agudo, tem induzido os países a legitimar esta prioridade, alçando-a um patamar de prioridades para tornarem-se competitivos no mercado mundial. Nessa perspectiva, cabe revisitar a posição que ocupam os principais organismos no contexto das políticas públicas, notadamente, no Ensino Superior, com destaque para a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, o Banco Mundial e, na perspectiva da América Latina e Caribe a CEPAL.

Como pode ser evidenciado nos documentos da OCDE, há claras manifestações acerca das concepções de educação e de sua função social. A

agenda de prescrições da OCDE segundo Maués (2011, p.76), "[...] representa um conjunto de normas e regras que devem ser seguidos para materializar políticas de educação". Para referir um exemplo da interferência da OCDE nas políticas de educação basta citar o PISA[35]. Em suas considerações a OCDE (2006) assevera que a educação tem papel propulsor no desenvolvimento econômico e no mercado de trabalho. Sob a ótica deste organismo, a formação de professores é transposta a um patamar elevado ao pronunciar-se: "A qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, [...] aspira a excelência de seu sistema educacional" (OCDE, 2006, p.1). Em tal perspectiva a OCDE em seu relatório do PISA do ano 2000, por exemplo, atribui o baixo desempenho dos alunos, à formação deficitária dos docentes.

Eis uma questão polêmica. Por um lado, a culpabilização pelo desempenho insatisfatório recai sobre o professor e as críticas mais severas apontam para a má formação docente, por outro, ao mesmo tempo, os organismos internacionais e os governos estimulam a criação de cursos de qualidade duvidosa para a formação de professores. Essas controvertidas decisões de abrir espaço a educação como bem de serviço, apregoada pela Organização Mundial do Comércio e muito bem aceita pela sociedade dos investimentos, transformando o conhecimento em mercadoria passível de venda, precisam ser mais discutidas.

Parece simplista atribuirmos culpa aos professores, se os mesmos se sentem estimulados a procurar formação em instituições que vendem sonhos, cursos, conhecimentos e diplomas a preços módicos, como se a construção da docência não demandasse o profundo conhecimento da ciência da educação e das demais ciências que possam servir de fundamento ao saber que está em processo de construção. Talvez, nessa situação resida uma das razões pela qual, não raras vezes, há um distanciamento entre a universidade e as escolas, por conta dessa simplificação do conhecimento, quando as exigências intelectuais, necessárias ao trabalho docente de qualidade, se impõe, há uma ruptura porque a linguagem das Universidades

[35] Exame que avalia o desempenho dos alunos na área de leitura matemática e ciência que o Brasil participa como país convidado.

que querem aprofundar conhecimento se torna distante de quem teve uma formação acadêmica muito restrita e simplificada. Como, a partir dessas políticas instituídas podemos trazer para a docência pessoas de maior formação ou de maior desejo de aprendizagem?

Dando corpo a esta reflexão, a OCDE propugna a necessidade de cativar pessoas de talento para a carreira docente, enfatizando, salários, carreira, entre outros aspectos. De todo o modo, a agenda da OCDE ao prescrever políticas para a formação de professores revela sua face regulatória em nível transnacional, condição inclusive para obtenção de financiamento para o setor. Corporificando tais alegações, em 2002, a OCDE elaborou um material informativo acerca das políticas de formação de professores para 25 países visando divulgar as medidas inovadoras colocadas em prática com sucesso (OCDE, 2002, p.78).

Tais documentos se constituem em diretrizes que acabam sendo assumidos pelos países, e aceitos pelos governos, ocasionando o que Silva (2002) denomina de intervenção e consentimento, regulando o *modus operandi* de formação de professores a tais condicionalidades. Esta face é reveladora do poder do capitalismo hegemônico que produz mudanças nos estados nacionais voltando-os mais para o mercado do que ao bem-estar da sociedade em que se inserem, produzindo, no entender de Dale e Gandin (2014), uma caricatura do estado. Algumas ações dirigem-se prioritariamente aos resultados, como é o caso da avaliação externa.

Inserida na racionalidade mercantil, a formação docente se vê fragilizada em seu sentido reflexivo, ético e político atribuindo-lhe elementos técnicos e instrumentais de 'saber fazer'. Exclui assim, a dimensão humana do ser mais, de direito inalienável de todos e de cada um. Sai o cidadão de posse de direitos entra em cena o consumidor na posse de deveres.

Ao abordamos as interferências internacionais sobre a formação docente não se pode obliterar o papel desempenhado pela UNESCO. Em seus documentos, a UNESCO explicita a importância da educação superior no crescimento de uma nação. Resta indagar a qual crescimento está aludindo? Apenas ao crescimento econômico? A narrativa textual enfatiza: "em nenhum momento da história da humanidade foi mais importante

investir na educação superior (UNESCO, 2009, p. 1)". Tal perspectiva faz eco à pesquisadora Marilena Chauí (1999), ao cunhar a expressão 'Universidade operacional', voltada ao mercado, ao gerencialismo, alterando currículos, dicotomizando docência e pesquisa, como uma universidade que não cria e não produz conhecimento de relevância social, ética e política, mas técnica e atenta ao mercado.

Tal fenômeno não se dá apenas nos países capitalistas periféricos como o Brasil, mas atinge a todos em escala mundial. Sob o carimbo da OCDE, Banco Mundial, UNESCO, entre outros; institui-se, por consequência o que Slanglter e Leslie (1997), denominam de 'capitalismo acadêmico'.

Em se tratando, portanto, das políticas e diretrizes da UNESCO para a formação de professores, há um discurso generalista, cuja narrativa difunde um conjunto de arquétipos que afetam a formação, conforme Campos (2003). Tais cânones assentam-se na política como bondade ou espetáculo simplificando o que é complexo. Os documentos produzidos pela UNESCO dão ênfase à privatização, atribuem à educação um papel salvacionista, a favor da paz, da liberdade e dos direitos humanos. (Campos, 2003).

A visão economicista da educação difundida pelo Banco Mundial, prega a competitividade e produtividade, advogando o papel dos talentos nacionais para difusão do progresso tecnológico e os decorrentes ganhos para o setor produtivismo. Para Torres (2007, p. 11), "são os economistas que pesquisam a educação dando-lhe o enquadramento conceitual e método lógico para as reformas".

Nesse particular Canan (2016) anuncia que o Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007, do Banco Mundial, corrobora essas ideias e as amplia. Ao defender a preocupação que tem com os jovens, dentro da lógica do discurso humanitário proposto pelos organismos desde os anos de 1970, sem dúvidas são as questões econômicas que integram o campo hegemônico das políticas propostas, conforme podemos conferir no relatório citado: "A situação dos jovens de hoje oferece ao mundo uma oportunidade sem precedente de acelerar o crescimento e reduzir a pobreza" no entanto, tais oportunidades estão vinculadas à formação de mão-de obra para insere-se no mercado mais rapidamente (Banco Mundial, 2006, p. 2).

É notório que o Banco Mundial assume um caráter cada vez mais político, pois de financiador passou a ser o propositor do processo de desenvolvimento e, ao propor "[...] estabelece condicionalidades, dentre elas a exigência de sua participação na definição de políticas de longo prazo para os setores financiados, neste caso as de educação" (Canan, 2016, p. 68).

Não é demais lembrar, como trataram outros autores, que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, as políticas de educação têm sido influenciadas pelos organismos internacionais e, de modo especial, pelo Banco Mundial. Essa questão já largamente debatida, ainda merece reflexões críticas, já que tem interferido nas agendas educacionais, em especial, no que se refere às universidades, que tem perdido sua autonomia a olhos vistos.

Enquanto organismo internacional, em linha diferenciada vimos surgir junto aos latino-americanos, uma instituição que se propunha a construir novas políticas para esse espaço geográfico, com tantas dificuldades, tantas miscigenações e tantas potencialidades. Porém, a lógica que se impõe a todos, que toma por base o mercado, ajudou a desconstruir os propósitos para o qual foi criada tendo seus objetivos, pouco a pouco, se alinhando à lógica do mercado.

Em termos de América Latina, relembramos o papel marcante da CEPAL no processo de criação das ideias que direcionaram as políticas educacionais em todo o continente Latino-Americano e Caribenho. Nesse particular, o propósito para a qual foi criada em meados de 1940, marcado historicamente pela ideologia desenvolvimentista, continha o desejo da construção de um projeto para a América Latina e o Caribe que visava à industrialização. Isso demandaria mais emprego e mão de obra. Originalmente a CEPAL criticou a teoria das vantagens comparativas, afirmando que as riquezas de alguns têm relação direta com a pobreza de outros. No dizer de Canan (2016, p. 78): "Assim a CEPAL destacou-se na defesa do desenvolvimento latino-americano através do estudo de problemas regionais e propondo, a partir daí, políticas de desenvolvimento".

Nos anos de 1960 a crise econômica que se estabeleceu sobre a América Latina ocasionou a estagnação após um período de expansão e

motivou uma forte crise teórica na CEPAL. Nas décadas de 1960 e 1970, a ascensão dos regimes autoritários mudou o pensamento em relação ao enfoque desenvolvimentista, passando a enfatizar as mudanças estruturais e a distribuição de renda. Ao posicionar-se de forma mais recuada no sentido de auxílio os governos nacionais na implementação de políticas recomendadas pelos organismos internacionais, na condição de órgão técnico da ONU, a CEPAL perdeu suas posições em relação ao enfoque desenvolvimentista.

Na década de 1980, a ideia mais debatida foi a de que através das políticas educacionais, de cunho tecnocrático seria promovido o desenvolvimento econômico. Essa teoria voltou com força total nos anos de 1980 e 1990 em função do neoliberalismo, dando forma à teoria do Capital Humano. Neste particular a autora ainda destaca:

> O reflexo desta realidade na educação é bastante direto. Nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequentes os discursos que defendem o estreitamento de relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo. Assim a educação passa a ser cada vez mais definida conforme os horizontes do sistema produtivo (Canan, 2016, p. 83).

No cenário em tela a CEPAL também cedeu às influências neoliberais e a educação passou a ser sinônimo de globalização, produtividade e competitividade. Considerando que o conhecimento passou a ser elemento nuclear do novo paradigma produtivo, as mudanças na educação são estrategicamente importantes para o exercício da moderna cidadania e para que índices maiores de produtividade sejam alcançados.

Essa mudança estrutural na CEPAL fecha um ciclo em que se insere o único organismo internacional que poderia ter promovido um desenvolvimento diferenciado para os países da América Latina e Caribe, já que também esse cedeu à hegemonia da globalização e do neoliberalismo.

Tanto as características do mundo globalizado, orientadas pelo viés capitalista que estimulou o consumo desenfreado, quanto o modelo neoliberal que deixou fortes marcas na forma de governar, impediram o avanço de alternativas progressistas na mesma proporção que o modelo conservador em que o tecnicismo travestido de um discurso contraditório,

porém, altamente convincente, foi a marca forte que dominou a educação e a política sustentado pelo estado mínimo, que se eximiu de seus compromissos de garantir saúde e educação pública de qualidade para todos.

Resta claro que os rumos pensados para a educação brasileira, notadamente para a Educação Superior, continuam promovendo a dualidade, com escola/universidade de qualidade para quem pode pagar e qualquer escola/universidade para o restante da população. Essa dualidade faz refletir inúmeras questões entre elas a que se refere aos modelos de instituições superiores que temos no Brasil e a dificuldade que se impõe de um diálogo maior entre elas para que possamos buscar avanços que permitam impulsionar não somente a criação de instituições de Educação Superior, como, de modo especial, que possam tornar o trabalho desenvolvido por essas instituições de reconhecida qualidade.

Buscando (des)construir: podemos avançar? Em qual sentido?

No final da década de 1990, Ristoff (1999) mostrava o cenário dos EUA em que a educação pública de nível superior era uma realidade na maior parte das instituições universitárias. Embora público não seja, neste caso, sinônimo de gratuidade. O entendimento de que a frequência à Universidade muda a vida do sujeito faz com que haja uma contrapartida dos alunos em termos de valores. Conforme o autor,

> Ao contrário do Brasil, onde 75% dos estudantes universitários frequentam instituições privadas, os Estados Unidos abriram pouco espaço às experiências de privatização do ensino superior. É sempre bom lembrar que, apesar do enorme sucesso de universidades tradicionais como Harvard, Johns Hopkins, Duke e outras, apenas cerca de 3 milhões dos mais de 14 milhões de universitários americanos estão matriculados em universidades privadas. Mais de dois terços da capacidade universitária americana, portanto, pertence ao setor público (Ristoff, 1999, p. 57).

Na perspectiva posta pelo autor, o processo brasileiro foi inverso, as vagas em instituições privadas e o número de alunos que frequentam essas

instituições é muito maior. Almeida filho nos ajuda a compreender essa questão quando alerta:

> Num livro intitulado The Great Brain Race, Wildavsky (2010) apresenta o Brasil, país de sete milhões de estudantes universitários (que representam apenas 15% da clientela potencial), somente como promissor mercado para investidores internacionais do ensino superior. As únicas referências ao Brasil tratam da aquisição de instituições de ensino superior, no empobrecido e desigual Nordeste brasileiro, por duas multinacionais de ensino (Almeida Filho, 2016, p. 24).

Ao considerarmos o modelo universitário brasileiro e a expansão de vagas que tivemos nos últimos anos para o ensino superior (tanto nas instituições públicas como privadas), pairam muitas dúvidas em relação a questões que nos parecem basilares quando nos propomos a pensar a Educação Superior. Dentre os questionamentos destacamos: quais os rumos da educação brasileira? Por onde poderemos andar? Como serão traçadas as políticas para a Educação Superior? Como vamos superar ou avançar em relação ao processo de mercantilização do ensino e da pesquisa na universidade?

No centro dessas questões está o sistema de educação superior brasileiro cuja diversidade (universidades, faculdades, centros, institutos) tem causado dificuldades quando pensamos, em organicidade. Ainda, nessa lógica, está a precariedade de diálogo entre os diversos modelos institucionais, que têm finalidades e propósitos distintos. Entre as instituições públicas temos as federais, estaduais e municipais, dentre as privadas estão as com fins lucrativos ou mercantis e as comunitárias e confessionais, que cumprem um papel social importante, estão comprometidas com suas comunidades locais e regionais e não têm em seu horizonte o lucro.

Em busca de alternativas que conduzam a novas possibilidades, Del Vecchio e Santos (2016) nos desafiam a refletir sobre questões que não podemos mais evitar:

> Quais as interações possíveis entre esses entes acadêmicos? Quais as possibilidades de o conjunto de faculdades (escolas), esmagadoramente privadas e de variada tipologia institucional (sem

> fins lucrativos, confessionais, comunitárias e particulares senso estrito), desempenharem um papel formativo relevante e de qualidade no âmbito do sistema de educação superior? (Del Vecchio; Santos, 2016, p. 15).

Nessa direção as instituições vêm buscando firmar-se nos padrões institucionais, utilizando-se dos resultados das avaliações, que geram *rankings*, para afirmar sua qualidade. Os números em si não mostram, por exemplo, que algumas instituições públicas e privadas despontam, na produção científica, altamente qualificada, como resultado de um alto investimento na pós-graduação *stricto sensu* em detrimento, não raras vezes, da graduação, distanciando o nível inicial de formação em relação às demais instituições ou dentro da própria instituição, numa clara demonstração da falta de cooperação tanto interna quanto externa.

Os autores alertam que esses vazios oportunizam, de modo especial, o setor privado e, mais ainda, as instituições não universitárias, a ficarem sujeitas aos apelos do mercado de consumo que maximizam a ideia de lucro sem responsabilidade com as consequências das ações desencadeadas. Exemplo disso é a publicação da Folha de São Paulo, de 22 de junho de 2016, página A24 que traz matéria mostrando que a Universidade Estácio de Sá foi adquirida pelo grupo Króton, grupo nacional, que se internacionaliza rapidamente, sendo tipicamente comercial, pela cifra de 5,5 bilhões de reais, incorporando aos seus números 409 mil alunos. Os gigantes da educação crescem dissociando ensino de pesquisa o que poderá impactar fortemente no futuro da formação profissional dos jovens que cursam esses espaços de educação superior.

Por onde podemos andar considerando esse cenário? Essas instituições, certamente, não conseguirão avançar para outros patamares de formação e as públicas não serão concorrentes a aquisição de ativos públicos por conta do alto custo que eles representam. Esses distanciamentos estão se tornando cada vez maiores e mais significativos, trazendo como implicação a dificuldade na implementação de um sistema de educação superior que de fato funcione. De um lado as Instituições públicas e seu pensamento autossuficiente e por outro as privadas que querem distanciamento para poder abranger os espaços vazios deixados no mercado

sedento de lucratividade. Há que se refletir sobre essas questões com muita maturidade e propriedade.

É possível que tenhamos que andar muito para conseguir que esses diálogos aconteçam, no entanto, não podemos desconsiderar que precisamos avançar nesse sentido tanto para fortalecer o campo da pesquisa, quanto para melhorar a formação inicial que em muitos casos está prejudicada pela secundarização no processo de formação dos ingressantes na universidade. Se a relação passar pela formação de professores a questão é ainda mais crucial porque envolve a preparação das novas gerações, no entanto os cursos de licenciatura, são os preferidos das instituições privadas mercantis, pelo baixo custo de sua estrutura e acabam sendo mais procurados, pois são vendidos a custos irrisórios e com propostas de pouca frequência presencial às aulas.

Como propugna Almeida Filho (2016),

> A recriação da universidade pelos valores da tradição inovadora [...] dessa peculiar instituição histórica somente será alcançada por meio de propostas realistas e ações concretas, fundamentadas em marcos conceituais que compreendem o caráter socialmente transformador da educação superior. Nisto, uma internacionalização solidária será crucial, constituindo redes de apoio mútuo formadas por instituições de conhecimento e de produção intelectual que compartilham o legado milenar das universidades [...] (Almeida Filho, 2016, p. 28).

Pensar processos mais amplos, buscando alternativas que envolvam os diferentes tipos de instituições poderá ser, no âmbito latino-americano e caribenho, uma possibilidade de qualificarmos a educação superior e construirmos sistemas de educação mais fortalecidos e adequados não somente aos anseios imediatistas do mercado, mas especialmente para uma formação integral do sujeito que o prepare para o mundo do trabalho. Nesse particular Almeida Filho (2016) ainda colabora, contrapondo-se aos modelos de América do Norte e da Europa propondo alternativas do Hemisfério Sul que resistam à mercantilização da universidade.

Urge colocar na agenda de debates essas questões sob pena de sermos subsumidos pelas regras de mercado que não estão preocupadas com o desenvolvimento da pesquisa e com a formação cidadã e sim em suprir postos de trabalho com rápida qualificação. Eis um grande desafio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Sobre ciência e tecnologia na América Latina: uma análise dos modelos de pesquisa. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs). **Educação Superior na América Latina**: Políticas, Impasses e Possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 151-172. ISBN: 978-85-7591-238-6.

ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: collegs vs. Vikings. **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, p. 11-30, 2016.

BANCO MUNDIAL (2006). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007: visão geral**. Washington, DC: Banco Mundial. Disponível em: http: www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2877.html. Acesso em: 25 de out. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. 146p. ISBN 85-7110-495-6.

BENTO, João O. Processo de Bolonha: uma ofensa e traição à ideia e missão da Universidade. *In*: BIANCHETTI, Lucídio. **O processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior:** antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-16. ISBN: 978-85-7591-379-6.

BIANCHETTI, Lucídio. **O processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior:** antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2015. ISBN: 978-85-7591-379-6.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarilio. A pedagogia brasílica nos primeiros tempos da colonização: escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. **Revista IRICE**, *[S. l.]*, v. 32, n. 32, p. 13–38, 2018. DOI: 10.35305/revistairice.v32i32.790. Disponível em: https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/790. Acesso em: 20 mar. 2026.

BOTELHO, Arlete de Freitas. Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. *In*: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte/MG: Traço Fino, 2015, p. 235-249. ISBN: 9788580542455.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 183–191, set. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300013.

CANAN, Silvia Regina. **Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais:** só há intervenção quando há consentimento? Campinas: Mercado de Letras, 2016. 116p. ISBN: 978-85-7591-436-6.

CHAUI, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil. *In*: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Cortez, 1999, p. 102-123. ISBN: 85-08-03991-3.

DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, José Eduardo. Educação superior no Brasil: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. *In*: DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, José Eduardo (Orgs). **Educação superior no Brasil:** modelos e missões institucionais. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. 226 p.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 258p. ISBN: 8573964537.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 16-32, jan./abr. 1999.

FERNANDES. Cleoni Maria Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In*: MASSETO, M. (Org). **Docência na Universidade**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 95-112. ISBN: 978-85-326-2668-4.

GARCÍA, Pablo Daniel; BONATTI, Jaílson. La internacionalización de la educación superior en América Latina: debates teóricos, metodológicos, políticos y educacionales. **Revista de Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 25, n. 3, p. 19–37, 2026. DOI: 10.31512/19819250.2024.25.03.19-37. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4943. Acesso em: 24 mar. 2026.

HUMBOLDT, W.V. Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. *In*: CASPER, G; HUMBOLDT. **Um mundo sem Universidades?** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003. p. 79-100. ISBN: 85-7511-047-0

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. **Anais**: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 7 a 9 d dezembro de 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1. Acesso em 07/09/2016.

MASSETTO, M.T. Professores universitários: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASSETO, M. (Org). **Docência na Universidade**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26. ISBN: 85-85946-19-9.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação. **Educação**, Porto Alegre. v. 34, n. 1, p. 75–85, 2011. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130. Acesso em: 7 abr. 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131–150, maio 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdcVKtgLrFskfxLJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 17 set. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p.107-124, 2006.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OCDE. **L'école de demain. Repenser l'enseignement**: Des scénarios pour agir, 2006. Disponível em: Disponível em: http://www.sourceocde.org/enseignement/9264023658. Acesso em: 15 out.2016.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. *In:* SCHWARTZMAN, Simon. **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1982. p. 17-96.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade em tempos atuais. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Educação Superior na América Latina**: políticas, impasses e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. ISBN: 978-85-7591-238-6.

RISTOFF, Dilvo I. Privatização não faz escola. *In*: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. ISBN: 85.326.2272-0.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990**. Documento de Trabalho nº 8. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 174p. ISBN: 85-01-05878-5 1.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento**. Campinas: Autores associados, 2002. 224p. ISBN: 857496039X.

SOUSA, José Vieira de. Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências da formação do professor. *In*: CUNHA, Célio da, SOUSA, José Vieira de, SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina:** lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011. p.193-240. ISBN: 978-85-7496-277-1.

SLAUGTERS; LESLIE, L. **Academic capitalismo**: polítics, policies anal the entrepreemial univenty. Princetos, 1997. p. 37-60. Disponível em: http://firgoa.usc.es/drupal/files/Rhoades.qxp.pdf. Acesso em: 24 nov. 2016.

UNESCO. **Acordo Geral de 2015**. Brasília: Unesco. Disponível em: https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS E *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE*

Daniel Pulcherio Fensterseifer[36]

Resumo
Esta pesquisa envolve a possibilidade de adotar a perspectiva da Therapeutic Jurisprudence no campo das políticas públicas. Sabe-se que as políticas públicas são implementadas e desenvolvidas a partir de normas e que essas normas causam impactos importantes sobre todas as pessoas atingidas pela política pública. Assim como já verificado em outros ramos de aplicação da Therapeutic Jurisprudence, esse impacto pode trazer efeitos terapêuticos e antiterapêuticos. Ademais, a implementação de políticas públicas, direta ou indiretamente, relacionam-se com a busca por um bom índice de felicidade de um país, restando aqui o link entre a aplicação da lei e as consequências psicoemocionais que a lei pode gerar sobre a pessoa ou sobre a sociedade. Trata-se de pesquisa exploratória, qualitativa, bibliográfica e documental cujo objetivo geral é verificar a possibilidade de adoção da perspectiva da Therapeutic Jurisprudence no campo das políticas públicas. Dentre os resultados esperados, espera-se encontrar a possibilidade de conjugação da Therapeutic Jurisprudence com os ciclos de políticas públicas de Stephen Ball.
Palavras-chave: Therapeutic Jurisprudence; políticas públicas; ciclo de políticas públicas; índice de felicidade.

Introdução

O Estado, através dos governos, buscam administrar a vida em sociedade nos âmbitos municipal, estadual e federal, de forma que a população e o próprio Estado possam se desenvolver. Evidentemente esse desenvolvimento deve atender aos anseios e demandas dos diferentes grupos sociais que compõem cada comunidade, para que haja harmonia entre todos. Trata-se de uma tarefa extremamente difícil. Mais ainda em tempos de polarizações políticas, que negativamente vem se espalhando por todo o mundo. Tal cenário aumenta as tensões nas disputas sobre o que o Estado deve fazer para promover o bem estar social.

Há uma importante diferença entre políticas públicas de Estado e as políticas públicas de governo, e podemos afirmar, de forma sucinta, que estas são mais pontuais, buscando atender especialmente às demandas do eleitorado do governante, enquanto aquelas mais duradouras, independentes de posicionamentos políticos partidários, buscando um projeto de país, Estado ou Município, pelo menos em tese.

[36] Doutor e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Professor do Curso de Direito e do PPGEDU na URI – Campus Frederico Westphalen/RS. E-mail: danielpulcherio@uri.edu.br

Todas essas Políticas Públicas buscam causar um efeito positivo na população e no próprio Estado, desde o ponto de vista de quem está propondo-a. Atualmente, fala-se em Felicidade Interna Bruta - FIB. Trata-se de um indicador utilizado pela Organização das Nações Unidas - ONU, empregado juntamente com o Produto Interno Bruto - PIB, cujo objetivo é avaliar a "qualidade de vida" e o "bem-estar" de um país. Pode-se dizer que as proposições dos governantes por meio de suas Políticas Públicas buscam tornar o país mais feliz. Contudo, nem sempre é o que ocorre.

As Políticas Públicas são postas em práticas por meio de leis e demais documentos legais, ou seja, por meio do Direito; o Ciclo de Políticas Públicas busca avaliar os resultados das Políticas Públicas; e a *Therapeutic Jurisprudence* analisa os impactos que o Direito causa sobre as pessoas que recebem sua incidência, do ponto de vista psicoemocional. Assim, em tese, a *Therapeutic Jurisprudence* pode se apresentar como uma importante ferramenta de avaliação das Políticas Públicas em busca de uma elevação no índice de felicidade de um País, Estado ou Município.

Como se pode observar, este estudo envolve a conjugação de dois campos de estudo, quais sejam, a *Therapeutic Jurisprudence* e as Políticas Públicas. Especificamente, busca verificar como que a *Therapeutic Jurisprudence* pode se relacionar e contribuir para a avaliação das políticas públicas, especialmente em relação ao Ciclo de Políticas Públicas. Portanto, para o bem da compreensão sobre o que se pretende verificar no presente trabalho, são necessários estabelecer três conceitos fundamentais para este estudo: Therapeutic Jurisprudence, Políticas Públicas e Ciclo de Políticas Públicas.

O presente trabalho será estruturado nessas três partes seguidas de uma quarta parte onde será avaliada a possibilidade de conjugação da *Therapeutic Jurisprudence* na avaliação das Políticas Públicas mediante a utilização do Ciclo de Políticas Públicas.

1. Políticas Públicas

Políticas Públicas podem ser conceituadas de várias formas. Historicamente, tem-se refletido sobre como se pode definir de uma forma mais precisa o termo.

Lynn (1980) definiu Políticas Públicas como sendo um conjunto de condutas do Estado que buscam gerar consequências específicas. Thomas Dye (1984), de uma forma objetiva e muito eficiente, definiu como sendo aquilo que "o governo decide fazer ou não fazer". Mead (1985) entende que se trata de um campo que integra o estudo da política e que tem como objetivo analisar o governo a partir das questões públicas relevantes. Para Peters (1986), políticas públicas representam o somatório das atividades realizadas pelos governos que interferem na vida dos cidadãos.

Como se percebe, até hoje se pode afirmar que essas definições, embora tragam distinções entre si, são suficientes para definir o termo. Contudo, talvez seja a definição de Laswell (1958) a mais utilizada, a qual estabelece que políticas públicas envolvem um processo de tomada de decisões e análises que buscam responder "quem ganha o quê, quando e como".

Mais recentemente, depois de décadas de discussões sobre o assunto, surgem novas formas de definir o termo. Para o presente estudo parece suficiente e adequada a conceituação apresentada por Agum, Riscado e Menezes (2015) os quais entendem que envolve "*Uma abordagem teórica conceitual deve prezar por uma visão ampla do processo de constituição e aplicação de uma política pública, com isso observa-se a necessidade de reconhecer a força de grupos quanto à natureza política dessas ações*". A partir disso formulam a ideia de que se trata do "*campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente)*".

Como se percebe, as políticas públicas guardam íntima relação com a forma como o Estado coloca em prática suas ideias. Ideias essas que, na visão de quem as propõe, irão trazer benefícios para a sociedade.

Há alguns anos atrás, a ONU começou a promover um ranqueamento dos países considerados mais "felizes". O Relatório Mundial da Felicidade leva em conta os seguintes critérios: 1) PIB per Capita; 2) Assistência Social; 3) Expectativa de Vida Saudável; 4) Liberdade para Fazer Escolhas; 5) Generosidade e; 6) Percepções de Corrupção.

Para que esses índices possam ser melhorados e, consequentemente, a felicidade do país seja aumentada, os Estados precisam tomar decisões sobre os rumos que se pretendem seguir[37]. Como se percebe, se tratam de temas centrais de todo e qualquer governo, tais como educação, saúde, economia, segurança, enfim, os grandes temas que as políticas públicas devem se preocupar. Para que sejam colocadas em prática as políticas, é necessária a publicação de leis e outras normas jurídicas, para que os rumos estabelecidos pelas políticas públicas sejam trilhados de forma obrigatória por todos.

Quando a lei entra em vigor a política entra em execução. A partir disso, as consequências dessas políticas começam a surgir, sendo algumas delas previstas e outras não, como ocorre com grande parte das leis. É justamente por isso que as políticas públicas devem ser avaliadas. Deve haver, portanto, uma fiscalização sobre os impactos que uma determinada lei, ou um conjunto de normas, produz sobre os cidadãos sob diversos aspectos. Uma das formas de avaliar as políticas públicas, e que representa um dos objetos do presente estudo, é o Ciclo de Políticas Públicas.

2. Ciclo de Políticas Públicas

O Ciclo de Políticas Públicas é uma abordagem desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores, no início da década de 90, que vem sendo bastante empregada em diversas áreas das políticas, sendo, no Brasil, empregada especialmente na área educacional (Mainardes, 2018). A proposta é constituída por um ciclo contínuo envolvendo o contexto da influência, o contexto da produção de texto e, por fim, o contexto da prática.

[37] Registra-se a importância do Relatório Mundial de Felicidade para este estudo em razão do que será tratado mais adiante, a partir do tópico da *Therapeutic Jurisprudence*, em razão da ligação entre a felicidade e a condição psicoemocional das pessoas.

Segundo Mainardes (2018), esses três contextos encontram-se interrelacionados, mas não possuem uma dimensão temporal ou sequencial e não se caracterizam pela linearidade.

Alguns anos depois foram acrescentados à estrutura do ciclo outros dois contextos, o dos resultados e o da estratégia política. Destaca-se aqui que, segundo Mainardes (2018), "*A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e dos conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados*".

Esses efeitos são variados, pois a implementação de uma política envolve uma prática contextualizada, demandando "interpretações e reinterpretações", as quais devem ser questionadas a partir da sua origem e objetivos.

A partir disso, o ciclo de políticas públicas deve funcionar como apresentado no quadro abaixo:

Fonte: Estado de Rondônia (2022).

Não é apenas este o modelo existente sobre uma abordagem ciclica de políticas públicas. Harold Lasswell dividiu o processo da política pública em sete estágios, sendo eles (1) informação, (2) promoção, (3) prescrição, (4) invocação, (5) aplicação, (6) término e (7) avaliação. Raeder (2014) optou pelo reconhecimento de 5 fases: (1) percepção e definição de problemas; (2) formação da agenda decisória; (3) formulação de programas e projetos; (4) implementação das políticas delineadas; (5) monitoramento e avaliação das ações planejadas.

Embora possam haver divergências a respeito da quantidade de contexto ou de fases que constituem o ciclo, a ideia central é a mesma: trata-se de um conjunto de condutas que atuam de forma cíclica e contínua desde a primeira origem de uma política pública.

Entretanto, o ciclo de políticas públicas não é alheio a críticas. Raeder (2014) aponta as críticas da seguinte forma:

> (a) Os diferentes 'estágios' não são ligados por um componente causal;
> (b) Não oferece uma base clara para testes empíricos;
> (c) A sucessão de 'estágios' não descreve o processo de forma acurada;
> (d) O foco legalista e top-down leva os analistas a negligenciar outros fatores descritivo-explicativos importantes;
> (e) O ciclo de políticas é tomado de forma imprópria como a unidade temporal de análise, quando o foco deveria ser em ciclos múltiplos e interativos, que envolvem múltiplos níveis de governo;
> (f) Há uma falha na integração da análise de política com o aprendizado orientado por políticas.

É justamente a partir destas circunstâncias, embora evidentemente não se despreze outras, que vem sendo pensado como que a *Therapeutic Jurisprudence* poderia contribuir para o ciclo de políticas públicas.

3. *Therapeutic Jurisprudence*

A expressão *Therapeutic Jurisprudence* (TJ) foi empregada pela primeira vez pelo professor David B. Wexler no ano de 1987, na leitura de um artigo em um *workshop* promovido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental dos Estados Unidos, no qual se tratou de "direito e terapia" (Quintero; Díaz, 2014), de onde surgiu a ideia de um direito "como" terapia, ou como prefere Wexler, o "direito como agente terapêutico" (Wexler, 2013).

Desde seu surgimento, a TJ vem ampliando seu campo de atuação. Se no início foi empregada exclusivamente relacionada às normas de saúde mental, hoje encontra espaço em diversas áreas do direito, tais como penal, família, justiça restaurativa, civil, dentre outras. Isso ocorreu por conta do entendimento que a TJ representa o estudo sobre o impacto que o direito resulta sobre o aspecto psicoemocional da pessoa que recebe a sua incidência. Tal conceituação representa que, independente da área do direito que se está tratando, ele tem potencial de causar consequências psicoemocionais no indivíduo, sendo elas classificadas como terapêuticas ou antiterapêuticas.

O estudo da TJ compreende os efeitos causados (1) pela aplicação da lei diretamente, (2) pelos procedimentos adotados ao longo de um processo ou procedimento e (3) pela atuação das pessoas que atuam ao longo de um processo ou procedimento. No contexto deste estudo se prioriza a primeira hipótese elencada, entendendo-se que a relação da TJ se dá pela aplicação da lei, as quais são promulgadas para pôr em prática as políticas públicas formuladas. Tendo isso em vista, a ocupação deste artigo é tratar dos impactos que uma norma pode causar sobre um indivíduo, ou mais precisamente, como avaliar esse impacto.

Em 2022 publicou-se um livro (Fensterseifer, 2022) no qual trata da TJ no contexto das *Drug Courts*, fazendo um estudo sobre o 8º elemento chave das *Drug Courts* (Office of Justice Programs, 1997), o qual estabelece que o programa deverá ser avaliado periodicamente com o intuito de verificar se as consequências advindas da aplicação da norma - ou naquele caso, o procedimento das *Drug Courts* - estão em harmonia com os objetivos

traçados anteriormente. Daí surgiu o que foi chamado de "Princípio da Autoavaliação Sistêmica".

Sabe-se que a TJ orienta-se pela construção e reflexões que partem da análise de dados empíricos (Wexler, 2008). Dessa forma, entendeu-se que as Cortes de Drogas deveriam ser operadas de modo que a coleta dos dados referentes às atividades vinculadas ao seu programa sejam permanentemente realizadas. Assim, com a construção de um banco de dados permanente, a verificação empírica poderá ser realizada a qualquer tempo, sem maiores dificuldades.

Evidentemente, os dados isolados não podem determinar o sucesso ou o fracasso de uma lei ou de um programa, contudo, entende-se que os elementos de ordem teórica não são suficientes para essa constatação, mostrando ser essencial o cotejo entre os dados empíricos e a base teórica que sustenta a ideia a ser implantada.

A imprescindibilidade deste princípio reside no fato de que, a partir dos resultados medidos, serão reforçados os mecanismos que se mostrarem satisfatórios e poderão ser modificados aqueles que estiverem apresentando problemas ou que não estejam oferecendo o resultado esperado.

Da mesma forma, os papéis desempenhados pelos profissionais que desenvolvem o trabalho ditado pela lei também devem ser avaliados, como forma de constatar se a abordagem dada pelo profissional é condizente aos ideais da norma e da *Therapeutic Jurisprudence* (Wexler, 2008). Em razão disso, entende-se que esse procedimento avaliativo deverá ser realizado por profissionais relacionados à área, mas que não atuem no programa em avaliação, como forma de garantir a imparcialidade das medições e possibilitar a troca de experiências entre diferentes programas e práticas.

A partir disso, sugeriu-se a necessidade de haver uma avaliação periódica do próprio programa, e verificou-se um caminho fértil para a elaboração desta construção teórica. Isso porque, a autoavaliação sistêmica busca avaliar se os objetivos propostos pelo programa estão sendo atingidos conforme haviam sido propostos e, ainda, possibilita o aprimoramento de eventuais fragilidades. Em outras palavras, é a partir dessa avaliação

periódica que os rumos do programa são ajustados para que os objetivos conquistados continuem a ser atingidos.

Diante de tal entendimento, percebeu-se que essa circunstância corresponde, em certa medida, com a ideia de cibernética proposta por Norbert Wiener (1954), em sua obra "Cibernética e Sociedade: o uso humano de sêres humanos". Explica-se: quando concebido o programa, são estabelecidos os objetivos a serem atingidos. A partir das técnicas empregadas pelos profissionais e dos caminhos legais encontrados, espera-se alcançar esses objetivos da melhor forma possível. Contudo, muitas vezes, as práticas podem obter um resultado diverso daquele pretendido, por serem experimentais ou por serem mal desempenhadas, causando um efeito não esperado e que influencia o desenvolvimento do processo. Com isso, modifica-se, por consequência, o resultado do programa e desvia-se, assim, do rumo a ser seguido para atingirem-se os objetivos propostos. Ao proceder a avaliação do programa, verificam-se quais os resultados obtidos pelas práticas e técnicas empregadas, podendo-se concluir se esses resultados estão de acordo ou não com os objetivos propostos. Pode-se reconhecer essa circunstância como uma troca de mensagens (objetivos propostos – práticas – resultados atingidos – objetivos propostos), configurando-se como uma forma de organização do programa, no sentido de manter os resultados encontrados efetivamente de acordo com aqueles esperados. Conforme Wiener (1954), esse mecanismo recebe o nome de retroalimentação (*feedback*), no sentido de que é constatado o desempenho efetivo do programa, em vez do desempenho esperado.

Entende-se que este sistema de avaliação seria adequado para demonstrar se as consequências da aplicação de uma lei - ou de uma política pública, no presente caso - estão promovendo efeitos terapêuticos ou antiterapêuticos.

Assim, sendo a "avaliação" uma das etapas do Ciclo de Políticas Públicas, busca-se analisar como que a TJ poderia contribuir nessa avaliação e como ela poderia ser elaborada.

4. O enquadramento da *Therapeutic Jurisprudence* na avaliação de Políticas Públicas

O presente estudo não se encontra concluído. Trata-se de uma verificação acerca de um campo que pode ser profícuo para a utilização da TJ, mas que ainda demanda muita pesquisa e testagens para que se possa afirmar que, efetivamente, a contribuição da TJ à avaliação de políticas públicas e ao próprio ciclo de políticas públicas seja realmente relevante. Entretanto, até o presente momento foi verificado que as avaliações de políticas através da abordagem do ciclo de políticas públicas permitem, sim, a utilização da TJ como ferramenta capaz de aprimorar o processo de avaliação de políticas públicas.

Lima e Marran (2013) estabelecem um sentido no avaliar a partir de Holanda, que compreende "*julgar, medir, aferir ou analisar criticamente o mérito, o valor, a importância, a relevância ou a utilidade de algo*", sugerindo a necessidade de uma "*sistematização do instrumento e das demandas do imaginário social que se requer do âmbito ideal de qualidade*".

Freitas (2015) defende uma sistematicidade da Administração Pública, onde as políticas desenvolvidas devem ser avaliadas de forma contínua para que seus impactos diretos e colaterais possam ser avaliados. Isso daria tempo de ajustar alguma etapa que eventualmente tenha sido avaliada de forma negativa para que seu prosseguimento possa ser realinhada aos objetivos anteriormente propostos, em pleno desenvolvimento da política, ou seja, sem ter que esperar o seu "encerramento", aumentando-se as chances de uma conclusão mais ajustada aos objetivos da política.

Para isso, urge a necessidade de que indicadores sejam previamente estabelecidos e que possuam plena harmonia com os objetivos propostos. De acordo com o Manual de Políticas Públicas do Estado de Rondônia (2022), "*O plano de monitoramento da política proposta deve ser desenvolvido a partir do modelo lógico e dos indicadores anteriormente definidos. O modelo lógico determina onde o programa está querendo chegar e quais objetivos pretende atingir em termos de insumos, atividades, produtos, resultados e impactos*".

Do ponto da TJ, o indivíduo e seu estado psicoemocional devem estar no centro dessa eleição de indicadores.

Como se observa, não é novidade o fato de que a linearidade entre objetivos propostos e o resultado da avaliação é absolutamente essencial para que o resultado seja considerado positivo. Entretanto, nem sempre o estado psicoemocional do indivíduo integra esse rol de indicadores. De acordo com Vieira, Morais e Campos (2021) deve existir uma Matriz de Indicadores para que a avaliação seja procedida. Contudo, quando descrevem as dimensões a serem avaliadas e os respectivos indicadores, sente-se falta do que postula a TJ. Tal situação não é nada incomum, onde aspectos quantitativos prevalecem sobre os qualitativos. O impacto psicoemocional é um indicador que não pode ser negligenciado, sobretudo quando se tem como meta aumentar o índice de felicidade de uma nação. Claro que muitas políticas públicas não possuem o índice de felicidade dentro do rol de seus objetivos, mas não se pode ter dúvidas de que se trata de um bom norte para toda conduta praticada por qualquer Estado - mesmo não se desconhecendo as dificuldades e críticas que algumas das medições em larga escala enfrentam.

Mainardes (2006) corrobora esse entendimento, sustentando que, embora não deva desprezar a análise de dados estatísticos na avaliação das políticas, é essencial que haja uma "*reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica*".

Trata-se de uma avaliação complexa e desafiadora, pois em muitas situações verifica-se a falta de profissionais capazes de realizar essas avaliações; a resistência de submissão às avaliações por parte dos órgãos a serem avaliados; a falta de coletividade entre os avaliadores e os interessados na avaliação; e a carência de curso de formação de avaliadores profissionais (Lima, Marran, 2013).

A avaliação deve possuir extrema relevância para o processo de tomada de decisões, pois o caminho a ser percorrido deve levar ao encontro

dos objetivos, tornando a política eficiente e eficaz (Lima, Marran, 2013). Os autores ainda dizem que o Ciclo de Políticas Públicas permite a avaliação da política levando-se em conta a formação do seu discurso bem como a interpretação dada a ela por aqueles agentes que irão estabelecer a ligação entre o texto produzido e a sua aplicação prática. Dessa forma, os indicadores relacionados aos postulados da TJ devem estar inseridos nesse contexto, como forma de garantir a coerência de todo o processo do Ciclo de Políticas Públicas.

Com a evolução dos estudos sobre o Ciclo de Políticas Públicas, verificou-se o surgimento de novos contextos, incluindo-se questões relacionadas à justiça, igualdade e liberdade individual (Ball, 1994). É justamente aqui que o estado psicoemocional do indivíduo ganha espaço para se tornar um indicador relevante na avaliação das políticas.

Como se pode observar, a TJ pode encontrar um espaço em potencial para colaborar com a avaliação das políticas públicas, sobretudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, o qual caracteriza-se pela continuidade, alinhando-se à ideia de retroalimentação estabelecida pelo chamado "Princípio da Autoavaliação Sistêmica".

Considerações Finais

Em primeiro lugar, não se pode deixar de apontar que indicadores avaliativos relacionados à *Therapeutic Jurisprudence* não encontram-se adstritos à abordagem do Ciclo de Políticas Públicas. A avaliação das políticas públicas, sob qualquer enfoque, permite a utilização dos preceitos da TJ. Optou-se, aqui, contudo, pela sua contextualização junto ao Ciclo de Políticas justamente por seu caráter cíclico e contínuo, o que se amolda com a ideia de retroalimentação avaliativa periódica exposta anteriormente. Nesse sentido, Raeder (2014) aponta que o *feedback* das políticas em curso pode também ser uma fonte para a definição de problemas, a partir das falhas ou ajustes necessários para o aprimoramento dos programas ou projetos, amoldando-se ao que este trabalho se propõe, embora seja sabido que sua abrangência é mais ampla.

Pode ser afirmado, também, que a utilização dos pressupostos da TJ trazem uma categorização muito mais qualitativa a um campo onde o quantitativo costuma prevalecer, pois como se observou, os indicadores costumam constituir-se de itens mensuráveis por um número e não por algo que se sente. Embora não se pretenda desprezar os achados quantitativos, entende-se ser de fundamental importância dar valor aos dados qualitativos, como forma de humanizar uma avaliação sobre resultados que são percebidos por seres humanos. Uma avaliação quali-quantitativa tende a trazer resultados mais completos e complexos.

A TJ, no contexto das políticas públicas educacionais, pode minimizar as limitações e distorções que as métricas puramente quantitativas empregadas às avaliações em larga escala costumam produzir. Estimula-se a busca de informações junto aos discursos de alunos, professores, gestores e pais de alunos, os quais costumam ser os maiores impactados pelas políticas públicas educacionais. Atualmente, não se observa, pelo menos no contexto latinoamericano, quantidade significativa de pesquisas relacionadas aos resultados de políticas públicas educacionais que utilizam dados qualitativos desse público.

Não se desconhece o grande desafio que isso representa, pois, como dito anteriormente, é necessário investir em formação de avaliadores, bem como em tempo suficiente para que uma pesquisa ampla e com indicadores qualitativos possa ser aplicada e seus resultados analisados. Tal situação certamente não se mostra muito atraente para alguns governantes, o que obstaria uma avaliação mais complexa, sobretudo quando os resultados da avaliação podem não ser aqueles que os governantes esperam.

Apesar disso, a ideia está lançada. Ao continuar da pesquisa, espera-se descobrir meios para reduzir as barreiras e dificuldades aqui apontadas. A regionalização e municipalização das avaliações pode ser uma saída, embora, possivelmente, a vontade política sempre será o maior óbice. Enquanto isso, resta esperar que as instituições de ensino e de pesquisa sigam desafiando todas as dificuldades e continuem em sua jornada de conhecer pelo menos os contextos onde elas encontram-se inseridas.

Referências

AGUM, Ricardo. RISCADO, Priscila. MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análises em revisão. In: **Revista Agenda Política**. Vol. 3. N. 2. p. 12-42. Jul/dez 2015.

BALL, Stephen J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **Justiça Terapêutica e Cortes de Drogas**: elementos conceituais sob a perspectiva da Therapeutic Jurisprudence. São Paulo: Dialética, 2022.

FREITAS, Juarez. Políticas Públicas, Avaliação de Impactos e o Direito Fundamental à Boa Administração. In: **Seqüência** (Florianópolis), n. 70, p. 115-133, jun. 2015.

LASWELL, H.D. **Politics**: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

LYNNLynn, L. E. **Designing Public Policy**: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. In: **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, nº 16, p. 1-19, 2018.

_____. Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEAD, L. M. **Public Policy**: Vision, Potential, Limits, Policy Currents, Fevereiro:
1-4. 1995.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

QUINTERO, Luz Anyela Morales; DÍAZ, María Belinda Aguilar. Justicia Terapéutica: barreras y oportunidades para su aplicabilidad en México. In: WEXLER, David B.; RIVERA, Francisca Fariña; QUINTERO, Luz Anyela Morales; SOTO, Sara Patricia Colín. **Justicia Terapéutica**: experiencias y

aplicaciones. Cidade do México: Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2014.

RAEDER, Savio. CICLO DE POLÍTICAS: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. In: **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, Vol. VII, nº 13, p. 121-146, jan/jun 2014.

RONDÔNIA. **Manual de Políticas Públicas**. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão: Porto Velho, 2022.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes de; CAMPOS, Marília Andrade Torales. Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78220, 2021.

WEXLER, David B. Getting and Giving: what Therapeutic Jurisprudence can get from and give to positive criminology. In: **Arizona Legal Studies**: Discussion Paper n. 12-16. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2220509. Acesso em: 14 fev. 2024.

_____. **Rehabilitating Lawyers**: Principles of Therapeutic Jurisprudence for Criminal Law Practice. Durham: Carolina Academic Press, 2008.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade**: o uso humano de sêres humanos. 2a. ed. São Paulo: Cultrix, 1954.

EDUCAÇÃO E BIOSOFIA PARA VIVER COM SABEDORIA[38]

Claudionei Vicente Cassol[39]

Palavras iniciais para situar biosofia como temática de estudo

O projeto *Biosofia: cuidar da vida com sabedoria*, com início de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – campus de Frederico Westphalen-RS, tem início em julho de 2021. Desenvolvido por Claudionei Vicente Cassol, o projeto procura pensar a vida de modo cosmológico e o ser humano de modo omnilateral, o que expressa a interdependência elementar e o compromisso ético, político e científico que sustenta a existência no mundo compartilhado. A preocupação com a manutenção e defesa da vida, no seu sentido genuíno e em suas diversas manifestações, possibilidades e dimensões, atenta aos aspectos biológicos - físicos e psíquicos -, intelectivos, cognitivos e emotivos do ser humano em suas vivências e experiências enquanto direito à individualidade, à subjetividade, à cidadania e sociabilidade, à cultura, à participação política, à educação e à ciência, ao conhecimento e à satisfação de suas necessidades, indica as finalidades, temáticas e justificativas do projeto. A existência plural, diversa e autônoma, enquanto, possibilidades no mundo democrático-republicano de racionalidade fundada na dignidade humana e na sustentabilidade, esclarecem as bases teórico-conceituais e metodológicas

---

[38] Versão desse texto está publicada em CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Vianei (Orgs.). Biosofia: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI Westphalen, 2022. Disponível no endereço: https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/7ba64a0b24230f992044ce1fc2cab755Biosofia%20ebook.pdf.

[39] Pós-Doutorando em Educação (PPGE - Unochapecó). Doutor e Pós-Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Mestre em Educação (Unisinos). Graduado em Filosofia, História e Psicologia (FAFIMC/PUC, Viamão-RS). Professor no PPGEDU/URI – Frederico Westphalen-RS e no CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior), da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais) e Grupo Sulear (Unochapecó). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7837-887X.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6978565796991115. E-mail: cassol.@uri.edu.br.

que iluminam caminhos sócio filosóficos dialógicos e de hermenêutica pluralizadora com horizontes crítico-propositivos, assentadas em Zygmunt Bauman (1925-2017), filósofo social de plural origem, semita e polonês.

A vida, acontecimento e compromisso complexos desenvolvidos no horizonte do concreto, enquanto organizada e desenvolvida pelos estímulos biológicos, emotivos e pela potencialidade do pensar, pauta-se, nesta relação, pela ética e inter-relaciona-se com o educacional, o político, o científico, o social, o cultural e o econômico e assume a sabedoria, a racionalidade humanizadora, tanto quanto a integralidade do humano, em movimentos que não abandonam o solidário, o dinâmico, o dialético e o dialógico, portanto, a práxis, em contínuo aprender e apreender, elaborar e comunicar novos sentidos, significados e compreensões. Por isso a sabedoria da vida incorpora o diferente a todo momento e sustenta-se pelas vias do diálogo (Dalbosco, 2007), da aproximação, sem, no entanto, abdicar do esforço de entendimento, ainda que minimamente para, ao considerá-lo latência, constância, movimentar-se na busca da ampliação do pensar, do compreender, da atitude em conexões sabedoras da necessária harmonia pessoal, social, espiritual e cosmológica, ainda que complexas, sempre em construção e, mesmo assim, contingentes.

Biosofia é, ainda e talvez, um neologismo carregado de sentidos identificados com a práxis que não intenciona simplificar-se e estruturar-se em formalismos e dogmas, mas colocar-se na proposição teórica da dinamização das reflexões e diálogos para um pensar ampliado que incorpore, inclua e considere a complexidade dos elementos que envolveram, envolvem e envolverão a vida enquanto acontecimento ímpar, único, no cosmos. E, a partir desse ponto, institua-se enquanto campo de conhecimento integral e integrador, considerando a centralidade da capacidade humana de pensar, organizar ações, perspectivar e dinamizar as existências, as vivências, as experiências na efetivação de relações harmônicas e harmonizantes, potentes para mover-se no assegurar a manutenção, a continuidade e o qualificar da vida *no* e *do* cosmos. Biosofia, portanto, dialoga com ecologia, *ecobionomia*: preocupações com a casa comum, na concepção de Fritjof Capra, Leonardo Boff, Boaventura de Sousa

Santos, Edgar Morin e Georges Canguilhem, Zygmunt Bauman, Enrique Dussel, Franz Fanon, Paulo Freire entre outras e outros que pensam a vida mais amplamente em seus contextos e possibilidades.

Biosofia se constitui enquanto pensar e sentir, sentir e pensar, com repercussões atitudinais, em um movimento sequencial de reflexão, compreensivo das limitações e circunstâncias históricas e, portanto, fabricadas, em certa medida; aleatórias, em outra, mas significativo para a existência do *bios*, enquanto reino da individualidade e da diversidade e *zoé*, como o elã presente nos seres (Melloni, 2011). A biosofia se esforça para ampliar sentidos além das atribuições superficiais e superficializadoras acerca da vida, das existências e das vivências e para discutir aproximações potencializadoras do alargamento conceitual em diálogo (Cassol; Pithan da Silva, 2019) com possibilidades de ação comprometidas com a sabedoria *na*, *da* e *para* a vida.

Educação e biosofia como sabedoria para a vida: uma cosmologia de compreensões

A sabedoria exigida para a vida humana, potente para compreender a complexidade da vida cosmológica, indica uma reflexão empoderada e autorizada para efetivar transformações, ações no horizonte da práxis, atitudes plurais que vejam, compreendam, atendam a dignidade humana e a riqueza complexa e diversa. A biosofia compreende que ao organizar e desenvolver atitudes, enquanto racionais e emotivas, o ser humano envolve-se também na dimensão política pois realiza escolhas e toma decisões que impactam, interferem e significam os mundos. O que não deixa de ser uma tarefa humana com condições de ser melhor a cada momento. Por isso, parece ser necessário ocupar todos os espaços de poder e fazê-los acontecer na radicalidade das ações de cuidado, de responsabilidade e compromisso com a auto e altero existência e, em relação de sabedoria ética, com os mundos reais e imaginários, as possibilidades e perspectivas que podem ser gestadas e os mundos vindouros, ainda efetivamente desconhecidos, porém, com condições de serem pensados.

Biosofia é compromisso com a vida - em seu sentido *lato* e *stricto* –, com o outro/com a outra, com o mundo, sem permissões de postergações, tanto na dimensão do pensar, das atitudes, quanto dos compromissos e construções dialógicas de compreensões e de ações. O movimento precisa acontecer agora, já; é imediato, nesse momento, no espaço, na condição que se ocupa, na função e missão que se desenvolve. A sabedoria precisa estar envolvida ininterruptamente na práxis diária; não é permitido deixar para depois à medida que essa possibilidade, quando se trata de biosofia, de sabedoria de vida, implica diretamente o cuidado com o/a outro/a outra, com a vida. O compromisso é permanente, ininterrupto e se constitui em exercício da liberdade na práxis política em prol da vida e sua qualidade nas relações existenciais, na sua manutenção e continuidade, como compreende Enrique Dussel (2002). Sugere-se que, neste sentido, ao se falar, pensar e compreender a biosofia, evidencie-se a preocupação com a radicalidade/compromisso das ações pois há urgência de atitudes que envolvam a integralidade do ser todo e de todos os seres na construção, compreensão e instituição de sentidos profundos e amplos com a vida, a existência, as vivências e as experiências. O *para depois* já se apresenta, então, como falha e permissividade, procrastinação, diante da urgência que o clamor angustiante e ansioso demanda pela perpetuação do sentido mais original e autêntico do existir e da preservação da diversidade, expresso com gritante clareza diariamente.

A sabedoria de vida precisa ser ativada agora; é a vida que se percebe sendo consumida e, com ela a possibilidade da justiça, do cuidado, do ético, da igualdade e da equidade, das oportunidades, espaços e tempos para a diferença de ser, de entendimentos, de compreensões, de modos e vias. No cenário da violência que cerca a vida, a própria sabedoria se esvanece. Assim, pensar no movimento da biosofia equivale a não indicar algo novo e substancialmente essencial, absolutamente verdadeiro, como pretensões fundamentalistas, mas a elevar a necessidade de pensar, criar, produzir, construir, situações de vida, de existência e de compreensões que se abram para uma *biocosmologia* enquanto processo instituinte de instâncias dialógicas, democráticas, republicanas e comunicativas das pluralidades. É

preciso posicionamento no pensar e no agir atenção às vinculações plurais que a consecução da condição humana exige em relações com a *ecobionomia*, com a integralidade, com a dinâmica cosmológica e a complexidade epistemológica.

Na compreensão de Edgar Morin (2015), em *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação, a sabedoria de vida implica ter compreensão em duas direções: a compreensão intelectual, capaz de dar conta da complexidade das relações entre textos e contextos, global e local e a compreensão humana, como abertura para a alteridade, solidariedade, saber o que o/a outro/a vivencia. É nesta perspectiva que o Morin, de *Cabeça bem feita* compreende como dever da filosofia que, neste ensaio também pode ser incorporado no compromisso da biosofia, como possibilidade de "contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador" (Morin, 2014, p 23), pois

> A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura. (Morin, p. 2014, p 23).

A ética, nessa relação, compreendida como costume, não pode mais ser assim considerada porque, então, justifica qualquer ação. Se ética é costume e o costume, no entendimento da lei de Gerson, é "dar um jeito" para tudo ou, mesmo, para algumas situações impondo ou propondo condições, a ética e a vida, então, se inviabilizam, inclusive porque a sabedoria já está ausente nesse costume: não há reflexão, o pensar histórico-crítico foi afastado e as perspectivas de amplitude, profundidade e pluralidade foram, antecipadamente, extraídas da viabilidade de quaisquer relações. A biosofia, enquanto sabedoria de vida, questiona o costume da ética, o lugar da ética, a própria compreensão da ética e, por decorrência, da moral e das legislações.

Sabedoria de vida como caminho pedagógico-educativo de possibilidades para problematizar sentidos

Para compreender com mais propriedade as propostas do movimento biosófico, faz-se necessário indicar alguns sentidos que pautam os horizontes deste ensaio em um primeiro momento, a partir das etimologias de gênese grega e latina. Parte-se, desse modo, de *βιος-σοφία* como sabedoria de vida; *intelligentia vitae*, como compreensão da vida; *intelligentiam vitae*, enquanto uma compreensão da vida; *intellige vitae*, com o sentido de compreender a vida; *sensu vitae*, a vida inteligente e *sapientia vitae*, que aproxima a sabedoria, a filosofia da vida, para muito além do instrumental e do biológico – aqui, nessa compreensão, com sentidos superficiais enquanto apenas fragmentos de toda a complexidade cosmológica da vida –. Compreende-se que a *Biosofia* se propõe a caminhar no sentido da constituição de compromissos inadiáveis e inalienáveis em todas as fronteiras e conexões relacionadas com a vida e com a sabedoria.

Biosofia como sentido biológico, humano, racional, sentimental; pensamento e emotividade constituem compreensões centrais na formulação desse complexo de sabedoria que pensa para além das necessidades imediatas, fisiológicas, mas considera-as como proposituras iniciais permanentes para desencadear, sempre em tensionamento ampliado, contínuo e aprofundado, que todas as pessoas possuem saberes de todos os tipos: intelectual, sensível, emocional, intuitivo, teórico, prático, gestual (Santos; Gauthier; Figueiredo; Petit, 2004). Esta amplitude conceitual permite compreender biosofia como uma palavra a ser pensada amplamente enquanto totalidade/complexidade do eu, do outro/da outra a partir das relações pessoais, sociais, sistêmicas, biocosmológicas e institucionais e abrange outras complexidades num imbrincamento relacional de movimento permanente em aprofundamento e amplitude, de modo que viver a vida implica pensá-la e aí, sugere-se, reside a sabedoria.

Para compreender essa sabedoria que pensa, compromete-se, envolve, implica e expressa a vida enquanto *biocosmologia* e *ecobionomia*, e, desse modo, promove a existência como harmonia a partir do horizonte da

dignidade humana, sugerimos um caminho de reflexão que não pode desconsiderar a pluralidade e ambivalência do sentido de vida, como expressa o esquema que apresentamos, a partir do horizonte de análise de algumas das diversas complexidades da existência, componentes do grande mundo da vida:

Umas das formas mais coerentes de dizer o que algo é – se isso for necessário – é partir do anúncio do ainda-não. Dizer o que não-é, pelo menos no ainda-não, é incorporar a antropologicidade e, mesmo, a onticidade, nos processos e porque sempre o que se diz é a partir do humano de quem, pela racionalidade, projeta-se a perspectiva da sabedoria, mesmo que como proposta, possibilidade, ainda que contingente. Desde o humano há o indicativo, nesta chave de pensamento, da consciência do cultural, do histórico-social e da condicionalidade e de circunstancialidade fisiológica, biológica, psico-emotiva e intelectiva que se presentifica e essencializa na compreensão e na ação, ainda que como potência. Mesmo que por caminhos heraclitianos, é possível que no ser haja o não-ser e, nessa perspectiva biosófica, no não-ser, há o ser. Permitimo-nos essa curva ontológica para pensar que na possibilidade algo se concretiza; algo possível, talvez mais do

que necessário pois a coisa, o algo, acontece do modo cultural que é visto, percebido, compreendido.

Desse modo, é no mundo humano que a forma toma a condição de vitalidade significativa e, desde aí, pode ser comunicada, compreendida, como independente. Válido, necessário e potente por si próprio, algo é e pode ser com seu valor, na compreensão de Maturana e Varela (2001). A sabedoria do humano, enquanto compreensão integral – não dada em um único momento, mas construção, busca constante – da vida e, igualmente, integradora, expressa esse, entre outros sentidos sobre a coisa, o algo, os elementos, do cosmos e, mesmo vendo-se, racionalmente, como detentora da capacidade de ver desse modo, reconhece o conjunto de complexidades e ambivalências/plurivalências que se implicam e interferem nos mundos concretos e imaginários. O demais, o ainda-não, o além, é a possibilidade, aquilo que da coisa, de algo, não se conhece e, talvez, não se venha a conhecer, inclusive a própria coisa, o próprio algo. O que se pode dizer, saber e, mesmo, usar, comunicar da coisa, do algo, do objeto, é o que a cultura nos permite, nos possibilita nas atuais circunstâncias. Inclusive, a própria circunstância é, de algum modo, in-circunstanciada. Ele é apenas aquilo que, enquanto razão, se consegue compreender, assimilar, apropriar. O algo dado contém o não-dado, o ainda-não-dado e, talvez, o indizível, o in-dável. Deixamos escapar muito mais da coisa, de algo, do que conseguimos assimilar, compreender. A consciência desse acontecer é, nesta análise, também sabedoria porque opera na demonstração da incapacidade humana – contingência – de conhecer o todo e tudo, de significar e dominar, mas ilumina o caminho, abre a porta, para a busca como campo aberto de horizonte infinito, belo e sempre significativo.

Biosofia se apresenta, deste modo, como terminologia a ser pensada e compreendida sem pretensão de totalidade, mas sabedora da complexidade e da ambivalência/plurivalência dos mundos, das relações, das narrativas, desde os horizontes do Eu e do/a do outro/a. Não como ordem estática, determinação, mas dinâmica, em sentidos endógenos e exógenos. A partir das relações individuais, subjetivas, pessoais para aquelas interrelacionais, intersubjetivas, e institucionais, com envolvimento das outras

complexidades e do imbricar relacional no sentido de a vida se faz ao viver com a perspectiva ativa do pensar, para ser, desse modo, sabedoria. Nessa abertura para a sabedoria, o texto *Estrutura da vida cotidiana*, de Agnes Heller, ensina a vivência em comunidade e o cultivar de valores, e sugere que a vivência possibilita consciência, conduz para modos de ser que levam a aprendizagens. Neste entendimento, a consciência aparece como estratégia de vida e, portanto, sabedoria, pois desenvolve preocupações interdisciplinares, inter-étnica e ética.

Em uma perspectiva biosófica, não é mais possível fugir do diálogo, dos tensionamentos, dos conflitos, mas eles se constituem em uma elaboração teórica que atinge a prática e repercute nas ações, no cotidiano, na realidade e reelabora as concepções, as compreensões. O debate segue, assim, no sentido da provocação, da problematização das ideias, das ações e compreensões inter-relacionando o falar e o fazer, o compreender e o agir, a teoria e a prática. O aprendizado que se constrói como sabedoria, impacta positivamente no conjunto do humano, do ser, nas ciências, do cosmos porque amplia conceitos, compreensões e ações/atitudes justamente porque não é uma questão de opor ciência à sapiência (Alves, 2002), mas de aproximação, complementaridade, diálogo. A biosofia se expõe, nesse sentido, como um diálogo, uma construção permanente com interferências práticas, as quais podem ser visualizadas, pensadas, assimiladas na dinâmica da permanência reflexiva, crítica e integrada ao conjunto biocosmológico nunca de todo possível de abarcamento. Embora seja necessário abraçar entendimentos, elaborar e desenvolver compreensões e tecer narrativas que a própria sabedoria exige, a consciência da limitação do que se faz, do que se pensa, sempre é limitada e passível de expansão.

No movimento da biosofia, talvez, a grande sabedoria seja a da consciência do saber limitado, mas, ao mesmo tempo, do saber que é preciso, continuar a buscar, a compreender, a fazer escolhas, tomar atitudes. A sabedoria está na compreensão de sua limitação e também no desejo de continuar e ampliar o saber. Sabedoria indica não somente que se pensa, mas que se quer pensar, que não se está satisfeito, pleno, completo, com que se sabe, com o que se faz, e, nesse movimento, se almeja uma vida

que se entende, ela própria, insuficiente, contingente e, justamente por isso, quer se satisfazer, quer se completar, quer ser melhor, não como pretexto de querer ser perfeita, absoluta, mas que, se compreendendo imperfeita, quer ser melhor. Uma sabedoria que se entende não perfeita, não absoluta, aberta, imperfeita, limitada, e, por isso, se coloca na condição de superar os dualismos, as fragmentações e, talvez, se situe num primeiro momento, como práxis dialógica e solidária, não somente superação no discurso, da retórica, mas no concreto do envolvimento, da ação cotidiana. A sabedoria, ao se entender limitada, caminha para um ideal de superação sem colocar-se como *telos*, como ponto final, como explicação de tudo e do todo; se apresenta na humildade da consideração dos laços todos, do *plexus*, das complexidades e plurivalências. Caminha a biosofia, em direção à sabedoria que busca nos sensos comuns, nos mitos, nas religiões, nas ciências, nas técnicas, nas filosofias, em todas as dimensões da vida e dos conhecimentos, elementos para se constituir melhor, para se constituir sabedoria e, desse mesmo modo, para construir uma vida melhor, existências mais significativas que se pensem sempre em relação como uma comunhão, interdisciplinaridade, inter-relação. Sabedoria supera a questão de inteligência, de ciência, de domínio e visualiza que pensar certo é fazer certo (Freire, 1996) pois sabe que não há um saber absoluto e, tampouco, um pensar absoluto apesar de, em algum momento, serem hegemônicos.

A dimensão democrática da biosofia e o compromisso com a sabedoria

Paira na sociedade, um costume, um ensinamento e uma acomodação diante do pensamento fragmentado - que não é biosofia - pois a vida é cosmologia, complexidade e ambivalência/plurivalência. Essa mesma fragmentação, pela sua natureza, esquece o conteúdo, o sentido e o esforço para superar a tendência de fragmentar, de separar. Na biosofia, o esforço segue no sentido de unir, de juntar, de criar pontes. Biosofia não é incoerência porque compreende que a condição humana tem elementos interessantes que precisam ser pensados em relação, em interrelação, embora haja uma tendência filosófica na modernidade, e mesmo agora

nesses tempos que compartilhamos, que se contenta com a apologia à exclusão, especialmente porque assentada em convicções absolutizadas e, deste modo, todas as demais compreensões são excluídas. Nessa instância de análise, a naturalização se institui um problema para a biosofia porque fundamentaliza posições, modos de ver o mundo, abandona formas mais complexas e o encontro com as pluralidades. A biosofia pode ser pensada dentro da pós-modernidade ou modernidade líquida, como compreende Bauman, de onde as relações humanas, sociais, filosóficas, pedagógicas e científicas podem desenvolver movimentos dialógicos de integração e superação da hegemonia do saber absoluto.

As coisas todas da vida também são assim. As ideologias, as compreensões, as contribuições podem ser pensadas, refletidas e desenvolvidas com base na complexidade e na ambivalência/plurivalência. Podemos perceber as contradições de nossas próprias teorias e convicções, suas limitações. Então, porque uma tradição filosófica não dialoga com a outra ou há, ainda, uma grande resistência nesse sentido? Se nós não pudermos dialogar, se as teorias não se colocarem no horizonte da relatividade, então ainda não estamos no nível desejado de humanidade, de ciência e de educação. O texto de Boaventura de Sousa Santos, *Para ler em 2050*, disponível na Carta Capital da primeira semana de setembro de 2015 parece indicar o quanto ainda é preciso aprender a desconstruir algumas estruturas que se cimentam com facilidade. Mas desconstruir o quê? e para quê? Na definição desses elementos, está a sabedoria: identificar quando, como, por quê, onde, quem... sob quais condições... o que ocupa o lugar do que foi retirado?

A biosofia nasce na humildade do reconhecimento do/a outro/a, do diálogo (Cassol; Pithan da Silva, 2019), do diferente, da sua insuficiência, da generosidade compreensiva das contribuições históricas e das possibilidades de doação, da mutualidade. Apresenta, então, uma arquitetura de coerência, de comprometimento, de fraternidade e de cuidado porque sabedoria pode ser lido como uma espécie de parceria entre o tempo da vida e o tempo do trabalho; o tempo da existência e o tempo da vivência, seus modos, suas realidades e suas possibilidades. A biosofia enquanto sabedoria de vida,

esforça-se na construção de um pensar para agir e, a partir do agir, do caminhar, abertura para pensar, para teorizar, para refletir; concepções e ações que não se excluem, compõem movimentos de protagonismo. O movimento biosófico acontece no horizonte do eu, da alteridade, na dimensão familiar, na comunidade, no trabalho, na região, a partir das necessidades, das perspectivas, dos sentidos, daquilo que se comunica e se omite. Enquanto sabedoria de vida, para a vida, com vida, considerando as diferenças e as concepções distintas, distantes e diversas. Nesse sentido a biosofia qualifica a vida com sabedoria, para além do aqui e agora, transcende, abre horizontes, possibilidades vitais, positivas, como parece ser o sentido expresso por Zuchi (2022). Uma vida sem biosofia é uma existência sem diálogo, sem intersubjetividade. É vida isolada, simplificada, superficial. Nesta perspectiva, as questões existenciais não podem ser separadas das transcendentais. Como compreende Morin (2001, p. 15), "O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano"

Colocar-se no modo *aprender* parece ser uma das condições da biosofia. E o aprender, nesse sentido, refere-se a ser, pensar, fazer, constantemente porque a vida acontece, não tem *standbys*. A sabedoria de vida indica a necessidade de aproveitar o poder, a autoridade, as condições disponíveis e em oferta no momento para efetivar transformações, desenvolver ações com potência e amplitudes significativas, que impactem, sem esquecer que aproveitá-las simultaneamente, para gerar outras possibilidades para trabalhar na direção da manutenção e continuidade da vida (Dussel, 2002); fazer algo nessa seara, agir, desenvolver atitudes, assumir a condicionalidade política do humano, como ensinam Aristóteles, Hannah Arendt, Cornelius Castoriadis, pois ali se evidencia a instância das decisões. Biosofia, como sabedoria de vida, sugere a necessidade da ocupação de todos os espaços de poder e, desde eles, fazer acontecer na radicalidade das ações de cuidado e compromisso com a vida, com o

humano, com o cosmos. Nessa *biocosmologia* se encontra a alteridade, o mundo em existência e em perspectiva.

O compromisso é agora e o agora é imediato, nesse momento, no espaço, na função ocupada, na missão em desenvolvimento. Procrastinar se coloca como omissão, recusa e repulsa à sabedoria que compreende a reflexão como permanência e a atitude de pensar e realizar na manutenção e continuidade da vida, como constância e necessidade. Sem *megalopretensões* a biosofia se estabelece em movimento de compromisso permanente, ininterrupto, nos vários e diversos campos das existências e das ações humanas que, pela sua condição, podem ou não se colocar ao lado da vida. Nessa lógica, a sabedoria da vida também é exigência de justiça, de cuidado, de igualdade de oportunidades e espaços, de respeito e valorização das diferenças, dos entendimentos, das compreensões. Pensar a biosofia equivale a não indicar algo novo e substancialmente essencial, absolutamente verdadeiro, uma segurança *ad referendum* e infinita, mas a elevação da necessidade de pensar para criar, produzir, construir, situações melhores de vida, de existência e, desse modo, a continuidade, a permanência, da vida no cosmos.

A ética, nessa relação, compreendida como costume, não pode mais ser considerada apenas costume, porque, então, justifica qualquer ação de grupos isolados e seus hábitos. A biosofia questiona o costume da ética, o lugar da ética, a própria compreensão da ética. A sabedoria que pensa o horizonte infinito da vida, no sentido biológico, humano, racional, sentimental, emotivo, social e individual, não se acomoda; antes clama e chama ao diálogo (Cassol, 2019) porque acredita que todas as pessoas possuem saberes que podem não agradar ao coletivo, não confluir para o bem comum, mas seus saberes intelectuais, sensíveis, emocionais, intuitivos, teóricos, práticos, gestuais (Santos; Gauthier; Figueiredo; Petit, 2004) ao se colocarem à mesa comunicativa podem ser compreendidos nas suas intencionalidades e possibilidades e, validados ou não a partir da potência que têm para manter o objeto central de toda a existência, a vida – *biocosmologia* –, a dignidade humana.

Em nós mesmos, humanos que somos, há a dimensão do objetivo, do subjetivo, do intersubjetivo bem como da decadência, da imanência e da transcendência, dimensões todas como abertura para a possibilidade, para o novo, para a realização sempre que a sabedoria, a racionalidade, acompanhem os movimentos. A condição do humano lhe oportuniza ser uma pluralidade de possibilidades operando no mundo da complexidade e da ambivalência. É da ontologia. Nesse campo se encontra, também, a amplitude dos sentidos de vida, de sabedoria e das crenças que sustentam o humano e de toda *biocosmologia*. Isso sugere que a sabedoria não se contenta, não abdica do movimento de ampliação das compreensões e do redimensionamento das atitudes e parece reivindicar o desenvolvimento da missão do educar que pode contribuir – compromisso – com que os indivíduos desenvolvam suas atividades desde o horizonte reflexivo ampliado: saber o que faz, porque faz o que faz, para que/quem desenvolve seu fazer, o que seu fazer significa. Aparece, nesta problemática, a educação como um lugar das múltiplas tessituras, do plural fomento e um dos nichos da reflexão biosófica - como é possível compreender a partir de Zuchi (2022) – na agenda do compromisso com a *biocosmologia* –.

Ao compreender que a grande filosofia trabalha para a grandiosidade do indivíduo que a cultiva, apresenta-se a sabedoria que percebe o gesto violento de obrigar ao pensar profundo, de forma erudita, contudo, revela-se, instantaneamente, o valor e a necessidade de pensar o cotidiano, a própria vida, as relações e o conjunto complexo e ambivalente da *biocosmologia*. A biosofia encontra a lição de Antonio Gramsci (1891-1937) para quem aí também reside o papel do intelectual orgânico e da condição de filósofo que todos/as somos. Desse modo, mesmo que ninguém possa obrigar o/a outro/a à pensar, não pode, igualmente, agir como se o/a outro/a não pudesse pensar ou agir de forma opressiva, exploradora, justamente porque o/a outro/a não tenha, ainda, desenvolvido a capacidade, a potencialidade, de pensar, ou não se dispôs a pensar. A ação do/a agente precisa considerar a eticidade e isso implica consciência – saber circunstancial – da alteridade do/a outro/a que, até o momento, não atingiu ou compreendeu a

necessidade ou a condição do pensar, da razão, da crítica e, talvez, nunca a desenvolva.

As primeiras reflexões biosóficas reivindicam um fundamento não metafísico ao compreender a potencialidade do poder, da autoridade, que cada indivíduo tem para efetivar transformações, para desenvolver ações e pautá-las no horizonte da práxis. Põe-se a necessidade de ocupar os espaços de poder e fazê-los acontecer na radicalidade das ações de cuidado na orientação da biosofia enquanto compromisso com a vida – em seu sentido lato –, com o/a outro/a, com o mundo, visto que parece ser da práxis que decorre a elevação da necessidade de pensar para criar, produzir, construir, situações melhores de vida, de existência, de compreensão. É preciso posicionamento, compromisso no pensar e na ação com visibilidade centralizada na condição humana e para biosofia que também pode ser compreendida como a filosofia que faz pensar com a existência humana e suas circunstâncias (Zuchi, 2015), busca, na compreensão biosófica, sua significação no âmbito deste mundo, sua legitimidade ou conhecimento do curso histórico no seu todo – como historicidade – acerca da problemática humana, valores éticos, políticos, estéticos e na dimensão sócio-econômica (Zuchi, 2014), e desse modo opera "na contingência e na complexidade, [para] não perder o foco da centralidade da vida humana em seu habitat" (Santana, 2012, p. 03).

Biosofia não é nova área do conhecimento, mas uma interdisciplinaridade, um diálogo (Cassol; Pithan da Silva, 2019) no sentido baumaniano, um diálogo com o diferente e, também, uma racionalidade disposta à comunicação, na compreensão de Habermas. Nesse movimento, a biosofia parece incorporar a dimensão da essência e da existência, da concretude da vida, das relações de alteridade, com os/as outros/as, com o mundo, com as instituições (Cassol, 2008) e incorpora, também, a dimensão do imaginário, das subjetividades, das condições ontológicas dos indivíduos, aquilo que são suas compreensões, as marcas das suas humanidades, das expressões e anseios de vida, de existência. Nesta perspectiva e análise, Luc Ferry (2020), compreende que a filosofia, desde sempre, a partir dos filósofos clássicos gregos, apresentou três questões: a questão da verdade, a questão

do bem do mal (a filosofia teórica e a filosofia prática), e a questão da boa vida (a questão a salvação, da sabedoria). Quanto mais nos preocupamos com nossas limitações, com nossas contingências, na compreensão da Schopenhauer, mais tecemos problemas filosóficos para realizar o esforço de lidar com a vida. Tornar a filosofia obsoleta é demonstrar que, enquanto indivíduos, enquanto humanos, enquanto racionais, não somos capazes de nos preocupar com as questões de nossa existência, com as nossas questões, ou nem estamos interessados nelas. Então desqualificamos a capacidade do pensar, da reflexão, de nos ocupar com as nossas questões, com as nossas coisas, por vezes, com os problemas que nós mesmos criamos.

A biosofia, enquanto sabedoria, segue na compreensão de Ferry (2020), para quem a interrogação sobre a vida é a demonstração de que estamos no mundo da filosofia e que ele nos auxilia a pensar a existência humana, a condição humana, de modo que há quatro grandes preocupações e/ou possibilidades de respostas para o que é uma boa vida: 1) harmonização de si com a dinâmica do mundo, com a harmonia cósmica; 2) harmonizar a vida com Deus, com o divino, com o transcendente, embora, 3) para os humanistas iluministas do século XVIII, a perspectiva era harmonizar a sua vida com a vida de toda a humanidade; 4) a partir do fim do século XIX, a boa vida é a harmonização de si mesmo não com Deus, não com o cosmos, não com os demais seres humanos, mas consigo mesmo. Uma harmonia de si para consigo mesmo, na linha teórica dos psicólogos positivos, de Freud, talvez, ainda que distante, de Nietzsche. Porém, para Ferry (2020), a resposta mais interessante é o esforço da harmonização de si com as pessoas que amamos ou poderíamos amar, porque não existem apenas as pessoas próximas a nós, existem pessoas diferentes no mundo todo que podem ser amadas por nós. A grande reposta é o amor que dá sentido às nossas vidas, embora seja o mais difícil.

A sabedoria não se fecha: novos elementos para aprender a viver ainda mais

Para não concluir, mas sintetizar, a compreensão do que seja, num primeiro momento, o movimento da biosofia, e para continuar a pensar desde esse horizonte da sabedoria contínua, profunda e alargada sobre a vida, o parágrafo 47 da encíclica *Fratelli Tutti*, pode ser reivindicado como bela imagem, ao dizer que "A verdadeira sabedoria pressupõe o encontro com a realidade" (Francisco, 2020).

Nas palavras de Zuchi (2014, 2015, 2022), a sabedoria é atitude antiga, atual, futura, mas sempre compromisso enraizado no eco da vida; se personifica nas experiências humanas em uma dinâmica de historicidade, de diálogo, alegria e esperança que dá vigor a quem se faz presente. A alteridade se empodera e rejuvenesce em cada momento histórico, pois a biosofia se mostra baluarte, esteio, que fomenta essa sabedoria com a reflexão e a ação. É atitudinal. Faz Viver. Viver com sentido e dignidade.

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 7.ed. São Paulo : Edições Loyola, 2002.

CASSOL, Claudionei Vicente. A missão da Filosofia na Escola Básica. In.: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania.** Ijuí : Ed Unijuí, 2008. P. 143-163).

CASSOL, Claudionei Vicente; PITHAN DA SILVA, Sidinei. Ambivalência em perspectiva: a questão de um paradigma em gestação no mundo líquido. *In.*: FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação**. Curitiba: CRV, 2019. P. 37-54.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

FERRY, Luc. **O que é uma boa vida para os mortais?**. Disponível no endereço: https://youtu.be/prwGqwsSBK0. Acesso em 04 de outubro de 2020.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli tutti.** Disponível no endereço: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em outubro de 2020.

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

MELLONI, Javier. **Hacia um tempo de sínteses**. Barcelona : Fragmenta Editorial, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre : Sulina, 2015.

SANTANA, Hélio Inácio. **Biosofia** - sobre a Vida. [Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Filosofia Integral] Vol. 01, p. 03-04, 2012.

SANTOS, Iraci; GAUTHIER, J; FIGUEIREDO, N. M. A. ; PETIT, S. H. **Prática da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais** - Abordagem Sociopoética. Rio de Janeiro: Atheneu, 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo : Palas Athena, 2001.

ZUCHI, Claudir. **Encontro do Grupo Biosofia.** Registro nº 02. Livro de Registros Núcleo de Estudos Filosóficos, p. 42. 2015.

ZUCHI, Claudir. **Encontro do Grupo Biosofia.** Registro nº 06. Livro de Registros Núcleo de Estudos Filosóficos, p. 40-12. 2014.

ZUCHI, Claudir Miguel. A ética como sabedoria: diálogo contemporâneo na perspectiva da Biosofia. In.: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Vianei (Orgs.). **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI Westphalen, 2022. P. 93-100.

A EDUCAÇÃO INFANTIL, DO RECONHECIMENTO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL A SUA PROTEÇÃO JURÍDICA

Cesar Riboli[40]

Sumário: *Considerações iniciais; 1) A educação infantil; 2) A educação infantil enquanto direito fundamental social; 3 A proteção jurídica do direito fundamental social à educação infantil; Considerações finais; Referencias.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância e o reconhecimento dos direitos das crianças constituem temas que ganharam crescente relevância ao longo da história da humanidade. Durante muitos séculos, as crianças foram vistas como sujeitos subordinados à autoridade familiar ou como pequenos adultos inseridos precocemente nas dinâmicas sociais e de trabalho.

Com o avanço das transformações sociais, culturais e jurídicas, especialmente a partir da modernidade, passou-se a reconhecer a infância como etapa singular do desenvolvimento humano, merecedora de atenção especial, proteção e garantia de seus direitos fundamentais.

Nesse contexto, a Educação Infantil surge como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, constituindo espaço privilegiado para a promoção do cuidado, da aprendizagem e da socialização nos primeiros anos de vida.

Mais do que ambiente de guarda ou assistência, as instituições de Educação Infantil passaram a desempenhar papel pedagógico fundamental, contribuindo para a formação cognitiva, emocional e social, além de complementar a ação da família e da comunidade no processo educativo, um avanço significativo no desenvolvimento humano.

[40] PhD e Doutor em Educação. Especialista em Direito Tributário, Administrativo, Processo Civil e Docência no Ensino Superior. Graduado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Analista da Receita Estadual Inativo. Professor do Curso de Direito e PPGEDU da URI. Avaliador de curso do INEP/MEC. Advogado. E-mail: criboli@uri.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-0158-949X.

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como direito fundamental social resulta de processo de evolução normativa e de mobilização social. A Constituição Federal de 1988 representou o marco decisivo ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, atribuindo especial relevância à infância e determinando a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas.

A partir desse momento, normas infraconstitucionais passaram a regulamentar e fortalecer esse direito, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além da previsão normativa, o direito à Educação Infantil relaciona-se diretamente à efetivação dos direitos fundamentais sociais e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao assegurar o acesso das crianças à educação desde os primeiros anos de vida, o Estado promove condições mais equitativas de desenvolvimento humano, que contribuem para a redução de desigualdades sociais e para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida social, cultural e política.

Diante desse cenário, o presente estudo tem por objetivo analisar a Educação Infantil sob a perspectiva de direito fundamental social, abordando sua evolução histórica, os fundamentos jurídicos que asseguram sua proteção no ordenamento brasileiro e os mecanismos normativos destinados à sua efetivação.

Busca-se, assim, compreender a importância da proteção jurídica desse direito e o papel do Estado na implementação de políticas públicas capazes de garantir às crianças brasileiras o acesso à Educação Infantil com qualidade, universalidade e prioridade absoluta.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer da história, o tratamento legal e a definição sociológica atribuídos aos infantes (crianças e adolescentes) passaram por diversas modificações. Cada país adotou critérios próprios. Essa evolução retrata as fases de reconhecimento e de proteção dedicadas à infância pela sociedade humana.

A infância, em uma concepção etimológica, “refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se entende até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão” (KUHLMANN, 2015, p. 16).

Em relação à descoberta da infância, ela “começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada pela história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1978, p. 28).

O certo é que a infância nem sempre recebeu a atenção que lhe é dedicada na Modernidade. Na História Antiga, as crianças estavam submetidas à autoridade paterna; a família possuía a responsabilidade pela educação dos filhos; elas eram consideradas incapazes e inoperantes, o que lhes retirava qualquer tipo de autonomia. A ausência de respeito em relação aos pequenos é uma marca desse período. A principal preocupação era a sobrevivência, pois, em virtude das carências de conhecimento científico em termos de saúde e tratamento, grande número de crianças acabava sendo levado a óbito.

Em fase posterior, registra-se a compreensão de que a criança era percebida como um pequeno adulto e, assim, “servia” para auxiliar no trabalho, ficando exposta aos riscos da vida.

A partir do século XV, a sociedade passa a ter nova visão de mundo, o que se reflete na forma de compreender a infância. A criança vai para a escola, torna-se membro de uma sala de aula e recebe educação com forte disciplina e rigor. Está presente a ideia de assistência, controle e coerção, com o propósito de moldar as crianças para o trabalho, a obediência e o respeito aos adultos.

No século XVII, a criança começa a sair do anonimato e deixa de ser um ser inerte na sociedade. Com o Iluminismo registra-se uma ideia social de infância, na qual os adultos passam a dedicar maior atenção a essa fase da vida. As crianças começam a ter lugar e espaço na sociedade, a partir da

percepção da necessidade de amparo, de proteção e da consciência de sua dependência. Consolida-se, assim, a concepção de infância.

A Contemporaneidade registra novas formas de compreensão da infância, reconhecendo a criança como sujeito que merece e é protagonista no meio social, não mais como mero acessório, mas como indivíduo detentor de direitos e garantias.

Nesse sentido, percebe-se que "estudos contemporâneos sobre a infância enfatizam que a criança é um sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura" (MICARELLO; DROGO, 2008, p. 122).

A Educação Infantil está intimamente ligada ao tratamento dispensado à infância e à visão construída ao longo da história. Nessa linha, Kaercher destaca que esse percurso "só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância" (2007, p. 13).

As instituições de assistência e de ensino modificam-se conforme o tratamento e o reconhecimento dedicados às crianças, reproduzindo a evolução de suas fases. Houve, portanto, estreita relação entre o reconhecimento atribuído à criança ao longo do tempo e as transformações ocorridas nessas instituições.

As instituições de Educação Infantil surgem em relação com o nascimento da escola e com um pensamento contemporâneo sobre formas pedagógicas de ensinar e cuidar. As instituições religiosas, de acordo com Kaercher (2007), desempenharam papel fundamental nessa caminhada, impulsionadas por disputas de crença. Há esforço para que os fiéis dominassem a leitura e a escrita; além disso, a sociedade decorrente da Revolução Industrial apresenta novas exigências relacionadas à educação para atender às demandas do mundo do trabalho. Para a autora, isso também se relaciona ao fato de:

> [...] uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos

> convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna. Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nesta época também estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. (KAERCHER, 2007, p. 14).

As creches e pré-escolas, enquanto instituições de ensino, passam a ser justificadas pelas filantropias e pelo Estado como instrumentos capazes de transformar os infantes em sujeitos, evoluindo de um ponto de vista assistencialista, de guarda e de cuidado com a saúde, para uma educação disciplinar e coercitiva, e, posteriormente, para uma visão moderna da infância voltada ao educar e ao cuidar. Tal preocupação possibilita efetivar a educação concebida não como "um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados" (KAERCHER, 2007, p. 18).

O Brasil seguiu a tendência mundial, impulsionado por movimentos sociais e por lutas das famílias pelo reconhecimento de direitos da criança, além de sofrer forte influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, marcos decisivos para o reconhecimento, no país, da criança como ser humano detentor de direitos e garantias, merecedor de proteção integral.

A história das instituições de Educação Infantil, no Brasil, e o atendimento às crianças são recentes. Nas últimas décadas ocorreram avanços importantes em termos de reconhecimento dessas instituições como dever estatal, com o caráter obrigatório de oferta do serviço. Segundo Macedo e Dias:

> Em relação à política de municipalização e de financiamento da Educação Infantil, fatores que contribuíram para a procura e consequente oferta dos serviços foram "o fenômeno da urbanização e da industrialização, as mudanças na organização familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho, além da legislação internacional, como a Declaração Universal dos direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, que sinalizaram para a garantia do acesso à educação nos primeiros anos da vida (MACEDO; DIAS, 2011, p. 166).

O tratamento dispensado ao infante no Brasil, bem como seus direitos e deveres, está ligado às Constituições e à legislação que regulam o

atendimento assistencial e educacional. “As instituições de educação da criança pequena estão em estrita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais” (KUHLMANN 2015, p. 16).

A Educação Infantil é, então, compreendida como “a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (RIZZO, 2010, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, editadas pelo Ministério da Educação, estabelecem:

> Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil brasileira está definida na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado, conforme estabelece o artigo 208, devendo ser efetivada mediante a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (inciso I). A Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (inciso IV). O acesso a esse ensino é direito público subjetivo (§ 1º).

Ressalta-se que a maior responsabilidade por essa etapa da educação é dos Municípios, conforme disposto no § 2º do artigo 211 da Constituição Federal, incluído em 1996 pela Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro, estabelecendo que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil”.

A regulamentação da Educação Infantil foi estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Ela inicia estabelecendo que “a educação abrange

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (art. 1º).

O artigo 4º da LDB reproduz o dever do Estado com a educação escolar pública, a ser efetivado nos termos definidos na Constituição. O objetivo da educação básica é desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum indispensável ao exercício da cidadania e proporcionando meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nos termos do artigo 29 da LDB, a Educação Infantil é definida como "a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social", de modo a complementar a ação da família e da comunidade onde está inserida. Deve ser ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (art. 30).

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 11, inciso V, estabelece ser responsabilidade dos Municípios "oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino".

A consolidação do reconhecimento dos direitos e garantias da criança, no Brasil, dá-se com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), considerado, por setores defensores dos infentes, um dos estatutos mais modernos. Ele define a infância como o período inicial da vida, de crescimento e desenvolvimento, que vai até a puberdade. Nos termos do artigo 2º do ECA, "criança é toda a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos" e, por isso, merece prioridade absoluta.

A educação dos infantes não passou despercebida pelo legislador. Além de adotar garantias constitucionais, o Estatuto corporifica diretrizes internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de

novembro de 1959, que consagra o direito à educação "gratuita e compulsória, pelo menos no grau primário", bem como a finalidade de "promover a cultura geral" e capacitar a criança, em condições de igualdade de oportunidades, a desenvolver aptidões, juízo e senso de responsabilidade moral e social, para tornar-se membro frutífero da sociedade. Trata-se de diretriz destinada a nortear a ação dos responsáveis pela educação, voltada ao "melhor interesse da criança".

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL

A Educação Infantil, entendida como direito fundamental social, tem por propósito assegurar aos indivíduos o exercício de direitos fundamentais em condições de igualdade, permitindo usufruir de vida digna por meio de proteção e garantias asseguradas pelo Estado de direito.

Os direitos fundamentais estão estritamente ligados aos direitos humanos, conforme consagrados em declarações internacionais. A própria denominação apresenta distintas percepções, como direitos do homem, direitos subjetivos públicos, liberdades públicas, direitos individuais, liberdades fundamentais e direitos humanos fundamentais. Sarlet aponta distinção entre as concepções:

> [...] a distinção é de que o termo "direitos fundamentais" se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão "direitos humanos" guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquela posição jurídica que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET, 2010, p. 29).

Outra distinção é a de que os direitos humanos possuem positivação de cunho internacional (aplicável à humanidade), ao passo que os direitos fundamentais possuem reconhecimento constitucional a partir de pactos sociais de cada país.

Por esse viés, pode-se entender que direitos fundamentais se constituem em direitos humanos protegidos em esfera internacional e incorporados a uma Constituição, caracterizando-se como direitos fundamentais. A distinção, nesse sentido, é meramente didática.

Os direitos sociais, em sua maioria, derivam da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e compreendem direitos e garantias básicas assegurados constitucionalmente. Tais premissas devem ser compartilhadas por todos os indivíduos, sem distinção, como forma de inibir desigualdades e assegurar mínimo existencial de dignidade.

Alexy (2008) concebe direitos fundamentais sociais como direitos a prestações, em sentido estrito, devidas pelo Estado aos indivíduos, desde que contidas em Constituição. Esses direitos visam assegurar ao indivíduo o domínio de um espaço vital, um status social mínimo, ou seja, a realização dos direitos fundamentais em sentido amplo:

> Direitos a prestação em sentido estrito são direitos do indivíduo, em face do Estado, a algo que o indivíduo, se dispusesse de meios financeiros suficientes e se houvesse uma oferta suficiente no mercado, poderia também obter de particulares. Quando se fala em direitos fundamentais sociais, como, por exemplo, direitos à assistência à saúde, ao trabalho, à moradia e à educação, quer-se primeiramente fazer menção a direitos a prestações em sentido estrito (ALEXY, 2008, p. 499).

Assegurar direitos fundamentais sociais, como a Educação Infantil, é garantir prestação estatal em favor do indivíduo e assegurar autonomia de uso do espaço social, da liberdade e de realização humana. Isso também ocorre "quando se caracteriza o direito à educação como pretensão a uma emancipação intelectual e cultural voltada à individualidade, à autonomia e à plena capacidade político-social" (2008, p. 502). Por sua vez, Bonavides, ao tratar da crise dos direitos sociais no Brasil e a Constituição de 1988, afirma que o Estado Social:

> Aí está para produzir as condições e os pressupostos reais fáticos indispensáveis ao exercício dos direitos fundamentais. Não há para tanto outro caminho senão reconhecer o estado atual de dependência do indivíduo em relação às prestações do Estado e fazer com que este último cumpra a tarefa igualitária e distributivista, sem a qual não haverá democracia nem liberdade (BONAVIDES, 2012, p. 391).

Trata-se de assegurar a igualdade material entre os indivíduos, o que somente poderá se concretizar com a intervenção do Estado, de um Estado Social que cumpra o dever de distribuir recursos para assegurar condições de igualdade e liberdade.

Boaventura de Souza Santos apresenta uma máxima aplicável à Educação Infantil, associada à ideia de igualdade, ao afirmar que "temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (2003, p. 56).

Os direitos sociais manifestam-se de forma mais concreta no Estado Social. Para Bonavides (2009, p. 186), "coagido pela pressão das massas, pelas reivindicações que a impaciência do quarto estado faz ao poder político, confere, no Estado constitucional ou fora deste, os direitos do trabalho, da previdência, da educação, intervém na economia como distribuidor". A partir dessas concepções, pode receber a denominação de social com justiça. Para Castel (2015, p. 498), essa concepção relaciona-se à responsabilidade estatal pela melhoria das condições de vida de todos os membros de uma sociedade, afirmando que "o estado social surge como princípio de governo da sociedade, a força motriz que deve assumir a responsabilidade pela melhora progressiva de todos".

No Brasil, os direitos sociais estão expressamente previstos no artigo 6º da Constituição. De acordo com a Carta Magna, "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

O direito à educação integra o grupo dos direitos sociais que, "como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualação de situações sociais

desiguais" (SILVA, 2017, p. 286). Trata-se de imperativo em favor do indivíduo, diretamente ligado à concepção de igualdade.

A Educação Infantil enquadra-se dentre os direitos fundamentais sociais assegurados pela Constituição Federal. Dessa forma, incumbe ao Estado assegurar sua prestação, de modo que seja possível o exercício de autonomia e o desfrute da liberdade e da igualdade, valores indispensáveis ao desenvolvimento humano e social.

3 A PROTEÇÃO JURÍDICA DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento da Educação Infantil como direito fundamental social é etapa importante para o seu exercício. Contudo, esse reconhecimento, decorrente de declarações internacionais, disposições constitucionais, previsão em estatutos e leis, bem como do apoio de movimentos sociais e de novas formas de conceber a infância, não é suficiente para que os infantes usufruam, com efetividade, desse direito.

Há que existir, além do reconhecimento e dos novos valores atribuídos às crianças, uma proteção jurídica que defina responsabilidades e permita a efetivação dos direitos reconhecidos. Nesse aspecto, dentro de uma realidade contemporânea, ao Estado, enquanto organização jurídica, foi atribuída essa responsabilidade.

Entretanto, o Estado, enquanto responsável pela efetivação do direito à Educação Infantil, somente poderá ser acionado em caso de descumprimento quando houver inequívoca proteção jurídica. É dessa proteção jurídica que se trata neste texto.

Para compreender a proteção constitucional reservada ao direito à educação brasileira, é importante observar que o Brasil adotou estrutura jurídica predominante denominada Civil Law, ou sistema Romano-Germânico. Essa estrutura tem como base a concepção de um direito legislado. Decorre daí o fenômeno da codificação, pois as principais fontes do direito pátrio advêm da lei e de seu texto normativo. Por esse sistema, reconhece-se o direito como poder pertencente aos brasileiros.

Tal sistema, entretanto, não foi adotado de forma exclusiva pelo constituinte brasileiro. Influências do direito norte-americano, que adota o sistema da *Common Law,* possibilitaram, em alguns casos, aplicação da teoria da *judge-made law,* ou seja, da jurisprudência. Por isso, ganham importância as decisões proferidas pelos tribunais brasileiros em relação aos direitos sociais.

Em termos de proteção jurídica aos direitos fundamentais sociais, entre os quais está a Educação Infantil, o ponto de partida é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Isso porque o Brasil, como membro da ONU e signatário de documentos internacionais, assumiu o compromisso de assegurar direitos e cumprir os pactos, garantindo proteção de cunho internacional aos brasileiros.

O Brasil comprometeu-se, em nível internacional, a implementar esforço por meio do ensino e da educação, promovendo as determinações da Declaração, cujo artigo 22 estabelece que "todos tenham direito à segurança social para poder legitimamente exigir a satisfação dos direitos sociais e culturais indispensáveis para uma vida com dignidade". Reconhece-se a educação como direito de toda a pessoa humana, devendo a elementar ser obrigatória e gratuita.

A proteção jurídica da educação, segundo a Declaração, visa à plena expansão da personalidade humana e "ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais", devendo favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (art. 26).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, da qual o Brasil é signatário, constitui importante documento internacional no que diz respeito à proteção jurídica do direito social à Educação Infantil. Estabelece que as crianças têm direitos, entre eles o direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade, e o direito à especial proteção para o desenvolvimento físico, mental e social.

Prevê, como princípio, que a criança "gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei ou por

outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade", consagrando o interesse superior da criança.

Ao tratar da educação, estabelece que se trata de direito que deve ser "gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares". Dar-se-á à criança educação que favoreça cultura geral e, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolva aptidões, individualidade e senso de responsabilidade social e moral, para que se torne membro útil à sociedade. A criança com deficiência terá direito à educação e a cuidados especiais.

Em termos de proteção interna, a Constituição Federal de 1988 é o mais forte instituto jurídico de proteção aos direitos fundamentais sociais. Em relação às normas fundamentais e à força normativa, Alexy (2008, p. 520-521) afirma que o significado das normas de direitos fundamentais para um sistema jurídico resulta de dois fatores: a) fundamentalidade formal e b) fundamentalidade substancial.

O fundamento formal decorre da posição das normas de direitos fundamentais no ápice do ordenamento, vinculando Legislador, Judiciário e Executivo. Soma-se o fundamento substancial, pois "Direitos fundamentais e normas de direitos fundamentais são fundamentalmente substanciais porque, como elas, são tomadas decisões sobre a estrutura normativa básica do Estado e da sociedade" (ALEXY, 2008, p. 522). Por isso, "as normas de direitos fundamentais influenciam o sistema jurídico na medida em que afetam a relação jurídica entre o Estado e os cidadãos, sob a forma de direitos subjetivos em face do Legislador, do Poder Executivo e do Judiciário" (p. 523-524).

Essa discussão é importante porque o estudo do direito à Educação Infantil brasileira tem base na Constituição Federal de 1988, norma fundamental que irradia validade às demais normas e políticas públicas. É ela que define os pressupostos do direito à educação e suas diretrizes de implementação.

A preocupação do constituinte de 1988 com a educação e sua proteção foi significativa e representou marco decisivo na história do país,

influenciado pela participação da sociedade civil organizada e por representantes da área da educação. No preâmbulo, a opção do povo brasileiro foi instituir Estado Democrático "destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça" como valores supremos (BRASIL, 1988).

No artigo 1º, entre os princípios fundamentais, adotou-se o modelo de Estado Democrático de Direito e foram fixados fundamentos como soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político. Estabeleceu-se, ainda, que "Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente".

Também é relevante a divisão de poderes prevista no artigo 2º (Legislativo, Executivo e Judiciário), especialmente porque a judicialização do direito à educação ocorre no Judiciário, em decorrência da atuação do Executivo e, em determinados casos, do Legislativo.
Ainda nos princípios fundamentais, destacam-se os objetivos do artigo 3º, notadamente a construção de "uma sociedade livre, justa e solidária", a erradicação da pobreza e marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem discriminações.

No que diz respeito aos direitos e garantias fundamentais, destaca-se o artigo 5º, inciso XXXV, que assegura que "a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito" (BRASIL, 1988). Trata-se de proteção essencial para que eventual lesão ou ameaça ao direito à Educação Infantil possa ser apreciada judicialmente.

A Constituição Federal também prevê, no artigo 6º, os direitos sociais, dentre eles a educação. A Ordem Social é disciplinada no Título VIII, estabelecendo como objetivo a justiça social (art. 193). O artigo 205 estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família", visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho.

Quanto à efetivação, o artigo 208, da Carta Política, define o dever do Estado com a educação, incluindo a Educação Infantil em creche e pré-

escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade (inciso IV), entre outras garantias.

A natureza de direito subjetivo exigível está expressa no § 1º do artigo 208 (direito público subjetivo), reforçada pela responsabilização prevista no § 2º, que impõe responsabilidade à autoridade competente pelo não oferecimento ou oferta irregular do ensino obrigatório.

Por isso, em um Estado Constitucional comprometido com direitos sociais, torna-se indispensável o papel do Poder Judiciário como proteção última, na guarda da Constituição, conforme aponta Bonavides (2013, p. 386).

Em sendo o direito à Educação Infantil um direito público subjetivo, sua efetivação pode ser exigida pelo indivíduo em face do Estado, em especial quando as garantias constitucionais impõem limites aos órgãos do Poder Público e preveem reintegração dos direitos fundamentais em caso de violação (SILVA, 2017).

A Constituição Federal de 1988, desde sua promulgação, passou por aperfeiçoamentos no que diz respeito ao direito à educação e ao dever do Estado. As Emendas Constitucionais nº 14/1996, nº 53/2006 e nº 59/2009 ajustaram dispositivos, inclusive quanto à faixa etária e à obrigatoriedade, consolidando a Educação Infantil como dever estatal para crianças até 5 (cinco) anos.

Outra proteção jurídica decorre do artigo 212 da Constituição, que fixa percentuais mínimos de aplicação de recursos em educação: a União deve aplicar, anualmente, no mínimo 18% e Estados, Distrito Federal e Municípios, no mínimo 25% da receita de impostos, incluídas transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. O FUNDEB contribui para a efetivação dessa aplicação. Eventual descumprimento pode implicar reprovação de contas do gestor público, além de outras sanções.

Os entes federativos devem consignar em seus instrumentos de planejamento e orçamento (PPA, LDO e LOA) a distribuição de recursos para garantir a aplicação dos percentuais mínimos em educação. Também se prevê fonte adicional de financiamento pela contribuição social do salário-educação.

Há, por fim, proteção constitucional especial por meio das cláusulas pétreas (art. 60, § 4º), que vedam emendas tendentes a abolir direitos e garantias individuais. Como a educação integra o rol de direitos fundamentais, eventual emenda restritiva encontra limite material, sujeitando-se ao controle de constitucionalidade.

Outro marco decisivo de proteção jurídica ao direito à Educação Infantil é a LDB, que regulamenta disposições constitucionais e viabiliza políticas públicas educacionais. O artigo 4º define o dever do Estado, garantindo educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, e assegura Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos.

A Educação Infantil, nos termos do artigo 29 da LDB, é a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O artigo 30 estabelece sua oferta em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).

Quanto à evolução legislativa, alterações relevantes na LDB ocorreram ao longo do tempo, especialmente para adequação às emendas constitucionais, consolidando a obrigatoriedade da pré-escola e a organização da educação básica.

Finalmente, o ECA representa avanço na consolidação e no reconhecimento de direitos das crianças e adolescentes, internalizando normas internacionais e reforçando a proteção integral. O direito à educação é tratado no Título II, prevendo igualdade de acesso e permanência na escola, respeito, participação e acesso a escolas públicas próximas da residência, além de deveres específicos do Estado.

O artigo 54 do ECA reproduz o artigo 208 da Constituição e reforça o dever estatal de assegurar educação, incluindo atendimento em creche e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos. Prevê, ainda, responsabilização da autoridade competente pelo não oferecimento ou oferta irregular, além de deveres dos pais e de dirigentes escolares.
Portanto, o direito à Educação Infantil no Brasil evoluiu em sua concepção e proteção legal, inicialmente como direitos humanos reconhecidos por

documentos internacionais e, posteriormente, como direito fundamental social positivado constitucionalmente. A LDB e o ECA complementam essa proteção.

A realidade atual é a de direito público subjetivo, com forte resguardo constitucional e legal, que possibilita sua exigibilidade, inclusive pela via judicial. Por isso, deve o Estado providenciar a adoção e a efetivação de políticas públicas que assegurem a todas as crianças brasileiras o direito à Educação Infantil com absoluta prioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, observou-se que a compreensão da infância e o reconhecimento dos direitos das crianças passaram por profundas transformações históricas. Durante longos períodos, a criança foi vista como sujeito sem autonomia ou como pequeno adulto inserido precocemente nas atividades sociais e laborais.

Com o avanço das concepções sociais, filosóficas e jurídicas, consolidou-se gradativamente a ideia de que a infância constitui etapa singular do desenvolvimento humano, exigindo atenção, cuidado e proteção específicos por parte da família, da sociedade e do Estado.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, constituindo-se como primeira etapa da educação básica e espaço essencial para a construção de bases cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Mais do que política assistencial, a Educação Infantil passou a ser compreendida como direito fundamental social, indispensável à promoção da igualdade de oportunidades e à garantia da dignidade da pessoa humana desde os primeiros anos de vida.

No ordenamento jurídico brasileiro, a consolidação desse direito ocorreu de forma significativa a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, atribuindo especial proteção à infância. A partir desse marco, legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente passaram a regulamentar e fortalecer a proteção

jurídica da Educação Infantil, estabelecendo diretrizes, responsabilidades e mecanismos de garantia de acesso.

Todavia, embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente sólido conjunto normativo voltado à proteção da infância e à garantia do direito à Educação Infantil, a efetivação plena desse direito ainda representa desafio. A universalização do acesso, a garantia de qualidade no atendimento, a estrutura adequada das instituições e o financiamento das políticas públicas educacionais continuam sendo elementos centrais para que o direito reconhecido em lei se concretize na realidade social.

Dessa forma, conclui-se que a Educação Infantil, enquanto direito fundamental social, ocupa posição central na promoção do desenvolvimento humano e na construção de sociedade mais justa e igualitária. Cabe ao Estado, em articulação com a família e a sociedade, assegurar políticas públicas eficazes que garantam acesso universal e qualidade, respeitando o princípio da prioridade absoluta da criança e contribuindo para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida social.

REFERENCIAS

ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 5 ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BONAVIDES, Paulo. Teoria Geral do Estado. 9 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

_____. Do Estado Liberal ao Estado Social. 9 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1.988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

CASTEL, Robert. A Metamorfose da Questão Social. Uma Crônica do Salário. Trad. Iraci D. Poleti. 12 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/>.

KAERCHER, Gladis Elise P da Silva. Educação Infantil. In. Educação Infantil [recurso eletrônico]: para que te quero? /Carmem Maria Craidy, Gládis Elise P. da Silva Kaercher, organizadoras. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN Jr. Moysés. Infância e Educação Infantil. Uma Abordagem Histórica. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves. A Política de Financiamento da Educação no Brasil e a Educação Infantil. In. Revista ANPED. RBPAE – v.27, n.2, p. 165-184, maio/ago. 2011. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24768/14359>.

MICARELLO; DROGO, Concepção de Infância e Educação Infantil: Um Universo a Conhecer. In. Profissionais de Educação Infantil. Gestão e Informação. 2008.

RIZZO, Gilda. Creche. Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SARLET. Ingo Wolfgang. A Eficácia dos Direitos Fundamentais. Uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. ed. 40. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2017.

LINHA DE PESQUISA

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

Mestrado e Doutorado em Educação

– PPGEDU– URI –

INFÂNCIAS EM DESLOCAMENTO: SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL, CULTURA CONTEMPORÂNEA E O DESAFIO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO

Adilson Cristiano Habowski[41]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A contemporaneidade se caracteriza por profundas transformações culturais e sociais que impactam as formas de viver, conviver e sofrer. A liquefação das estruturas tradicionais e o enfraquecimento dos vínculos comunitários, descritos por Bauman (2007, 2009) e Giddens (1991), configuram um cenário em que a experiência subjetiva se torna cada vez mais marcada pela instabilidade e pelo desamparo. Nesse contexto, compreender o sofrimento psicossocial implica reconhecer a inseparabilidade entre os processos individuais e as condições socioculturais que os produzem.

As infâncias e as famílias, especialmente as que vivem em situação de migração e refúgio, evidenciam com particular intensidade os efeitos dessa cultura contemporânea. Elas habitam espaços de desterritorialização e desengajamento, nos quais o medo, a insegurança e o vazio de sentido se tornam experiências comuns. A psicanálise, articulada à teoria social e à educação, oferece um campo fértil para compreender essas expressões de sofrimento e seus desdobramentos éticos e políticos (Freud, 1930; Birman, 2016; Rosa, 2021).

Ao discutir a relação entre cultura, clínica e educação, este capítulo propõe examinar as infâncias como construção social e simbólica, marcada por desigualdades e pela necessidade de novas formas de reconhecimento. Nessa perspectiva, a interculturalidade se apresenta, para além do horizonte

[41] Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5378-7981. Contato: adilsonhabowski@hotmail.com

pedagógico, vetor de saúde e justiça epistêmica (Candau, 2006; Fleuri, 2007), capaz de aproximar escola e famílias migrantes em um diálogo transformador. Trata-se, portanto, de refletir sobre as possibilidades éticas e formativas de uma educação comprometida com o acolhimento e com a promoção da vida em contextos de mobilidade, sofrimento e criação - apostando na potência do encontro intercultural como caminho para reconstituir o laço social em nosso tempo.

Desta forma, apresentamos neste capítulo quatro notas teóricas que buscam demarcar, de modo sintético, as principais referências que têm orientado nossas investigações. Para tanto, apresenta-se uma síntese dos principais argumentos e interlocutores, organizados nos seguintes eixos: i) Cultura "contemporânea" e produção de sofrimento; ii) A condição das infâncias e da família entre a educação, a clínica e a cultura; iii) Educação intercultural e justiça epistêmica: a relação entre escola e famílias migrantes e refugiadas; iv) Crianças e famílias migrantes e refugiadas, sofrimento psicossocial e a interculturalidade como vetor de saúde.

CULTURA "CONTEMPORÂNEA" E PRODUÇÃO DE SOFRIMENTO

As imagens de um mundo sustentado pela tradição, ancorado na estabilidade das instituições sociais e orientado por grandes projetos coletivos, foram se desfazendo *pari passu* com a progressiva expansão do capitalismo e suas formas de reorganização. Como sugeriu o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007), vivemos em uma modernidade marcada pela liquefação das estruturas e dos poderes do Estado - outrora representantes do bem comum e da razão pública -, que cederam lugar à radicalização desenfreada dos interesses privados. Trata-se, portanto, de compreender a cultura contemporânea em sua produção de sentidos e os impactos disso sobre as formas de viver e de sofrer. Nesse contexto, a contemporaneidade deixou de ser apenas a condição de coexistência temporal com a nossa própria existência, para designar um momento político, cultural e social dotado de características próprias.

Assim, a contemporaneidade se define pelo fato de vivermos na mesma época e compartilharmos certas referências comuns. A novidade do tempo presente reside no fato de que, apesar da diversidade dos modos de vida ao redor do mundo, algumas referências tornaram-se amplamente disseminadas e compartilhadas globalmente. Ainda preservamos referências locais, compreensíveis em contextos específicos, mas, simultaneamente, integramos uma cultura global conectada a marcos mais amplos (Augé; Colleyn, 2006).

O reconhecimento da cultura contemporânea como um momento político e social com características próprias envolve, ao menos, três evidências fundamentais: a pluralidade e a coexistência de diferentes culturas; a presença de referências globais compartilhadas; e a valorização das diferenças internas, que permitem às comunidades locais desenvolverem uma estilização cultural própria. Ao tratarmos daquilo que aqui convencionamos chamar de contemporaneidade, deparamo-nos com uma diversidade de autores empenhados em descrever, analisar, criticar ou mesmo promover as marcas distintivas deste tempo. Contudo, a multiplicidade de experiências políticas e sociais vividas ao longo do último século revelou que a Razão Esclarecida não foi tão eficaz quanto se imaginava na construção de um projeto coletivo pautado na justiça e na felicidade.

Os vínculos sociais foram, progressivamente, perdendo sua força, enquanto o anseio por liberdade e autonomia tornou-se cada vez mais individualizado (Giacóia Junior, 2005; Novaes, 2017). Ademais, as diversas expressões da Razão Esclarecida mostraram-se incapazes de nos proteger contra o ressurgimento de formas cada vez mais sutis - e, ao mesmo tempo, contundentes - de perversão e barbárie. A destruição em larga escala dos recursos naturais, o renascimento de regimes totalitários e a intensificação das desigualdades econômicas e sociais evidenciam a fragilidade das nossas pretensões de um governo “racional” sobre a maldade humana (Giacóia Junior, 2018).

Voltam a fazer sentido, talvez mais do que nunca, as referências psicanalíticas à compreensão dos processos culturais, naquilo que Freud

depois da década de 1920, passou a chamar de “além do princípio do prazer”, fazendo referência à potencial destrutividade humana em suas mais diversas expressões. É nesse sentido que esta fase da investigação faz uma inflexão em direção aos chamados textos sociais de Freud (1996 [1913, 1920, 1921, 1927 e 1930]) e psicanalistas brasileiros dedicados ao diálogo entre Psicanálise e cultura (Birman, 2016; Freire Costa, 2007; Kehl, 2009, 2018) na busca por compreender as indissociáveis dimensões psíquicas e sociais da produção de sofrimento no campo da cultura.

Juntam-se a essas, nesse movimento incontornável de valorização e interlocução com os clássicos, as referências a pensadores como Hannah Arendt e Theodor Adorno, que tornam-se cada vez mais atuais na compreensão dos processos psicossociais que temos vivido. A primeira, para compreensão dos mecanismos sociopolíticos do autoritarismo e da banalização do mal, além de sua noção de direitos humanos e as distintas formas de violação (Arendt, 1989). O segundo, para discussão dos mecanismos de produção do pensamento autoritário e as formas de sofrimento que isso implica (Adorno, 2015). Junta-se a eles, no plano da teoria social, Axel Honneth, aportando elementos à compreensão das lutas por reconhecimento como formas de exercício da política nos termos das relações intersubjetivas, no campo da cultura (Honneth, 2015).

Alguns chegam a apontar, a exemplo do pensador alemão Wolfgan Welsch (1995), que na cultura atual o mundo da ética vem sendo invadido por uma estetização superficial. Ou seja, os modos de justificar nossas ações e escolhas individuais já não respondem mais predominantemente a um interesse racional de bem comum, mas sim, a uma experiência estética vivida na superfície de cada corpo, onde o que passa a importar é, sobretudo, um juízo de estilo. A despeito de todas as controvérsias e disputas teóricas na descrição da cultura contemporânea, aqui optaremos por destacar exatamente essa tensão entre a perspectiva da individualização dos gostos e estilos em coexistência com novos modos de conviver coletivamente, o que interessa diretamente aos estudos das infâncias e suas culturas.

A CONDIÇÃO DAS INFÂNCIAS E DA FAMÍLIA ENTRE A EDUCAÇÃO, A CLÍNICA E A CULTURA

As crianças representam um segmento social minoritário, cuja tutela e dependência são estabelecidas pelo paradigma adultocêntrico predominante, resultando na obstrução de sua participação efetiva. Essa situação se agrava consideravelmente quando a criança é também uma pessoa em situação de refúgio, afetando, de igual modo, suas famílias. Portanto, as pesquisas que abordam a intersecção desses dois conceitos enfrentam desafios relacionados à subalternização, à infantilização e à dualidade do sujeito em processo de formação, seja como criança, seja como refugiado (Milanez, 2022), muitas vezes em conjunto com suas famílias, igualmente vulnerabilizadas. Com esse cenário em mente, nosso intento é desenvolver uma abordagem investigativa que permita a criação de uma perspectiva estética, capaz de, em um breve lampejo, captar o que se desenrolou perante nossos olhos. Assim, buscamos estimular uma compreensão que transcenda os sentidos, transformando tudo aquilo que presenciamos em texto, estabelecendo, de certa forma, uma conexão de mão dupla entre o observador-narrador e o outro, que se constrói em conjunto – criança, família, comunidade.

Encontramos em Lemos (2007, p. 282) uma expressão que traduz essa perspectiva que caracteriza o mundo atual. Segundo ele, a "sensação é de uma desterritorialização generalizada. Surgem claramente problemas com os limites (corpo, Estado, identidade) estabelecidos na era moderna". Trata-se de um mal-estar corrente, em torno da impossibilidade de orientar-se de maneira mais segura no tempo, no espaço e diante de si próprio – mal-estar este que atinge profundamente as famílias, sobretudo as que vivenciam o exílio e a migração forçada.

Tais processos de desterritorialização e desengajamento são produtores de medo e insegurança, sentimentos que marcam fortemente a cena cultural da atualidade e marcam a vida das crianças no Brasil, na América Latina e no mundo, sendo crianças migrantes, refugiadas e suas famílias sujeitos muito mais vulneráveis a tais condições. Zigmunt Bauman

(2009) dedicou-se ao tema de modo bastante peculiar, ao examinar a questão do medo nas sociedades contemporâneas, especialmente nos grandes centros urbanos, palco privilegiado desses processos de desterritorialização e sistemáticos deslocamentos. O sociólogo polonês afirma que "o medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e alimentam o medo mais apavorante e menos tolerável" (Bauman, 2007, p. 32).

Entenda-se por "sociedades abertas" as coletividades humanas organizadas em torno do desengajamento e do enfraquecimento do laço social – incluindo os vínculos familiares, muitas vezes corroídos pela precariedade e instabilidade. Formas de socialização bastante precárias, estruturadas pela partilha de projetos circunstanciais e passageiros, nada semelhantes aos grandes projetos da tradição. Anthony Giddens (1991, p. 29) refere-se a isso nomeando-a como uma condição sociocultural de "desencaixe" (ou "desengajamento"), solo fértil para a constituição de uma "cultura da imagem", fortemente incitada pelas formas digitalizadas do capitalismo financeiro neoliberal.

Enfim, são inúmeros os pensadores que oferecem recursos à constituição dessa ideia de uma cultura da imagem saturada de vazio. Mais – ou menos – simpáticos a ela, partilhando ou não das críticas aos efeitos existenciais de tal cultura, parecem compartilhar o diagnóstico de que vivemos num mundo onde a desterritorialização e o desengajamento dão lugar a uma cultura da imagem vazia, mera interpelação da atenção que, por sua vez, se torna o capital mais disputado no mercado das incertezas. Tudo resulta demasiadamente intangível e aparentemente imaterial, o que não diminui seus efeitos contundentes sobre nossos modos de existir, conviver e constituir laços afetivos – inclusive familiares. O que estaria em jogo nesse processo é exatamente o fato de o capitalismo contemporâneo servir-se da facílima produção e reprodutibilidade das imagens como modo de oferecer ao sujeito estratégias "facilitadas" de aplacar sua angústia ante o fato de ter que (re)construir-se a si próprio continuamente. Uma espécie de sucumbência ao "imaginário", em detrimento do trabalho simbólico de narrativa, significação

e partilha da experiência – muitas vezes enfraquecendo também a potência simbólica das experiências familiares.

Encontramos no pensamento de Walter Benjamin (1975) essa análise pormenorizada do modo como a ampla reprodutibilidade técnica da imagem acaba por levá-la ao enfraquecimento do sentido estético e favorece a emergência das indústrias visuais, depreciadoras do valor da experiência e da narrativa. Isso tudo resulta numa importante modificação da nossa relação com as imagens e, inclusive, com as imagens que fazemos de nós próprios – e, poderíamos acrescentar, das nossas próprias famílias. Assim, o que se altera ante a cultura da imagem não é apenas nosso modo de conceber a realidade, senão que a própria realidade perde consistência, esvazia-se, na medida em que ela só se dá de forma significativa diante da consciência que tomamos dela. Chega-se a constituir um modo de designá-las, na medida em que podem ser agrupadas por características bastante próximas: "patologias do vazio" ou, se preferirmos, "patologías del desvalimiento" (Lutenberg, 1995; MaldavskY, 2007).

Caracterizadas pelo predomínio do sentimento de vazio existencial, acompanhado de ansiedade, impulsividade e comportamentos "infantis" de forte dependência em relação ao olhar do outro (semelhante), constituem hoje marcas bastante típicas do sofrimento psicossocial entre crianças e suas famílias. Esta descrição que envolve o universo da clínica psicanalítica pode auxiliar na construção dessa figura emblemática que, de certo modo, é o homem contemporâneo atormentado pela falta de experiência e narrativa. Os "sintomas" predominantes são a apatia, a astenia e uma espécie de "inapetência" existencial (Costa, 2008).

O sentimento de vazio, alternado com a busca desenfreada – tanto quanto fracassada – de sentir-se vivo, real e capaz de fazer algo com a própria vida, tem sido a tônica de diferentes sociabilidades estudadas por nós, inclusive no interior das famílias. Uma subjetividade desvalida da capacidade de sentir e perceber o mundo e a si própria, num quadro bastante próximo daquilo que a pesquisa tende a explorar na perspectiva de Paul Virilio (2015) aponta como a construção de uma "não visão", que, para alguns, parece chegar como cegueira adquirida ao longo do tempo; e, para

outros, tristemente, como uma cegueira de nascença – uma privação da capacidade sensível e perceptiva –, por já terem sido imediatamente conectados, desde o nascimento, às máquinas de visão que os impedem de aprender a imaginar.

As infâncias, nesse sentido, não apenas como faixa etária delimitada ou período da vida, mas como signo predominante da cultura contemporânea – assumida aqui como cultura da imagem (Baudrillard, 1997) e também do consumo (Baudrillard, 1970) – desafiam-nos com formas inéditas/insólitas de existir e conviver, mas também de sofrer, junto às suas famílias, demandando a problematização das teorias e práticas educativas instituídas, em favor de outras formas de pensar e fazer educação diante de novos problemas relativos às "culturas das infâncias". A educação só poderá responder as muitas demandas que sobre ela pesam na medida em que a investigação científica na área debruçar-se sobre os temas emergentes, e sobre as formas como vêm sendo tratados, a fim de produzir modos de compreender e intervir mais condizentes com as necessidades reais de um mundo que se mostra, simultânea e paradoxalmente, ameaçador e aberto à criação de novas formas de existência (Bauman, 2007; 2009; Birman, 2016).

Assim, nossas pesquisas justificam sua relevância diante do desafio ético que a educação pode assumir ao interrogar-se criticamente sobre o sofrimento psicossocial de crianças migrantes e refugiadas, bem como de suas famílias desterritorializadas. Em interlocução com o pensamento do filósofo italiano Franco Berardi - cuja instigante produção aborda as condições atuais do capitalismo financeiro neoliberal e suas repercussões psicossociais, especialmente no que concerne ao sofrimento que delas decorre -, são objeto de análise atenta três de suas obras fundamentais.

A fábrica da infelicidade (Berardi, 2005), na qual Berardi se dedica à análise da ideologia virtual, de suas aporias teóricas e, especialmente, de sua fragilidade cultural. Neste texto o filósofo examina a falência da promessa neoliberal, mostrando como a crise financeira das ações tecnológicas fez propagar-se um mal-estar até então omitido e acalmado com doses massivas de substâncias – financeiras e psicotrópicas. Tal fenômeno é fortemente sintônico com o que temos nomeado como sofrimento

psicossocial entre as crianças e suas famílias. *Depois do futuro* (Berardi, 2019), onde o filósofo examina o processo de transição, na Modernidade, em direção a uma espécie de descrença no futuro. Segundo ele, trata-se de uma ruptura entre a esperança e a prática, o que não se trata de uma "morte do futuro", mas da diluição da correspondência entre futuro e progresso, fundamento da Modernidade política. Por fim, *Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*, recém-lançada no Brasil, onde Franco Berardi (2020) examina com aguda perspicácia, o esgarçamento do tecido da solidariedade social, desfeito através da precarização do trabalho cada vez mais acentuada. Aponta que os laços entre pessoas de mesma condição social se tornaram cada vez mais frágeis na medida em que o mundo passou a ser regido pelo capitalismo financeiro abstrato. É também a partir disso, dessa condição de sofrimento psicossocial, que ele aposta numa espécie de insurreição da linguagem – sobretudo na arte do diálogo e dos encontros, inclusive no seio familiar – como forma de reativar as forças democráticas.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA EPISTÊMICA: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS MIGRANTES E REFUGIADAS

A proximidade entre a escola e a família é um fator fundamental, especialmente no contexto dos estudantes migrantes, pois essa interação facilita a troca de experiências, o enfrentamento colaborativo de desafios e o reconhecimento das diversas realidades que permeiam suas trajetórias de vida. A ação conjunta dessas duas instituições pode promover uma formação que permita à pessoa se desenvolver plenamente como cidadã, dotada dos conhecimentos e habilidades necessárias para uma vida digna e plena. No entanto, a relação entre a família e a escola em contextos de diversidade social e cultural é permeada por tensões epistemológicas que dificultam a colaboração. Essas tensões decorrem das discrepâncias entre os marcos explicativos e os sistemas de conhecimento que subjazem às práticas educativas e sociais. Embora a escola muitas vezes opere a partir de uma perspectiva monocultural e ocidentalizada, as famílias pertencentes a grupos

minoritários, como as comunidades indígenas e ciganas, possuem suas próprias epistemologias, frequentemente ignoradas ou deslegitimadas pelo sistema educacional (Zapata, 2022).

Historicamente, a educação escolar foi moldada por um modelo assimilacionista, cujo objetivo central é impor a cultura dominante aos estudantes migrantes, negligenciando a riqueza dos conhecimentos tradicionais das famílias e comunidades, sem investigar ou conhecer, precisamente por meio de atividades que liderem essas famílias, outras formas de se relacionar, outros usos e funções sociais que de nós devemos conhecer de forma horizontal e bilateral para assim compartilhar o conhecimento e afastar-se de posicionamentos etnocentristas, racistas e/ou xenofóbicos. Esse modelo de assimilação contribui, justamente, para um ambiente de distanciamento e incompreensão mútua, onde muitas vezes se impõem práticas pedagógicas sem um diálogo com as experiências das famílias. Como consequência, a participação familiar na educação escolar tende a ser limitada ou mediada por relações de poder assimétricas, que reforçam a marginalização de certos grupos sociais (Zapata, 2022).

Para superar essas barreiras, é necessário adotar uma abordagem educacional intercultural crítica que reconheça e valorize a pluralidade de conhecimentos existentes. A interculturalidade precisa ir além de uma abordagem superficial de respeito à diversidade, promovendo, em vez disso, uma justiça epistemológica que integre os conhecimentos das famílias e das comunidades como elementos do processo educacional. Isso requer reestruturar as relações entre a escola e a família, estabelecendo espaços de diálogo e co-construção de saberes que desafiem e superem as hierarquias e assimetrias historicamente presentes nesta relação (Zapata, 2022). A abordagem educacional intercultural é indispensável para a construção de uma relação colaborativa entre a família e a escola em contextos de diversidade social e cultural. Essa perspectiva propõe a superação dos enfoques assimilacionistas, promovendo a interação entre diferentes epistemologias e reconhecendo o valor do conhecimento comunitário. Em vez de impor padrões monoculturais, a interculturalidade defende um diálogo

horizontal entre saberes diversos, que permita a co-construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

A escola pode atuar como um elo entre as famílias migrantes e diversas instituições da sociedade civil, facilitando o acesso à informação, recursos e redes de apoio. Assim, contribui para a criação de um espaço de convivência e interação que promova o senso de pertencimento de todos, reduza as divisões artificiais e favoreça uma integração mais inclusiva. A relação entre a família e a escola deve ser de colaboração mútua, como destaca Caamaño (2008), reconhecendo ambos os desafios impostos pela educação contemporânea.

A gestão democrática emerge como um elemento importante tanto no contexto escolar quanto em outras instituições sociais, pois permite considerar as expectativas e necessidades dos diversos grupos que compõem a comunidade educacional. Para fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, Caamaño (2008) sugere a implementação de medidas como a ampliação dos horários de diálogo e a promoção de atividades extracurriculares, que permitam o intercâmbio cultural e a participação ativa das famílias no processo educacional.

Garreta (2008), por sua vez, apresenta uma abordagem relevante ao destacar que a relação entre a escola e a família não se constrói exclusivamente sobre aspectos positivos, mas também abrange desafios e tensões. Esses elementos frequentemente decorrem de mal-entendidos, como interpretações errôneas de mensagens e conflitos entre membros da família, professores e administradores escolares, o que pode levar ao distanciamento social. No entanto, o autor aponta que tais dificuldades podem ser superadas por meio de um processo contínuo de experiências positivas, promovendo assim uma dinâmica relacional mais harmoniosa e produtiva. Esse cenário exige a consideração das diferentes percepções dos profissionais e das famílias, bem como a necessidade de um trabalho colaborativo que favoreça a construção de uma relação mais harmoniosa entre esses atores. Além disso, é importante reconhecer a crescente diversidade de famílias e a ausência de um modelo único de escola, o que exige abordagens mais flexíveis e inclusivas.

É importante reconhecer que as famílias tornam-se migrantes ao se deslocarem de um território a outro em busca de melhores condições de vida. Esse movimento desencadeia uma trajetória complexa, caracterizada por múltiplos deslocamentos em busca de moradia, oportunidades de trabalho e, consequentemente, uma nova escola para seus filhos. No entanto, essa migração não se limita apenas à mudança geográfica; também implica transformações socioculturais, que envolvem a reconstrução de ideais, a ressignificação de perspectivas e a adaptação a um ambiente cuja identidade cultural, organização social, política e econômica difere da de sua região de origem.

CRIANÇAS E FAMÍLIAS MIGRANTES E REFUGIADAS, SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL E A INTERCULTURALIDADE COMO VETOR DE SAÚDE

A problemática das infâncias no Brasil e na América Latina assume um caráter profundamente transversal, não envolvendo apenas a educação, mas muitos outros âmbitos da ação coletiva, da cultura e da vida em família. Seja pela fragilização das fronteiras institucionais, pela crescente comunitarização da escola (Nóvoa, 2007) ou pelo investimento público na universalização do acesso, a educação encontra-se no centro das grandes disputas políticas e econômicas do mundo atual, sendo invadida e invadindo diferentes campos da cultura. A instituição escolar se depara com abrangentes processos sociais e educacionais que engendram novas subjetividades, as quais representam desafios significativos para as entidades responsáveis pela formação das crianças e para suas famílias.

Uma nova "condição infantil" parece emergir de todas essas transformações, e os modos de ser criança no mundo atual assumem outros contornos. Compreendemos que a noção de "condição infantil" abrange uma dupla dimensão de perspectivas. Por um lado, ela diz respeito à maneira pela qual uma sociedade configura e confere sentido a essa fase específica do ciclo de vida, contextualizada em uma perspectiva histórico-geracional. Por outro lado, a condição infantil também se relaciona com a vivência dessa etapa, considerando os diversos prismas das diferenças sociais, como classe,

gênero, etnia, entre outros - inclusive a diversidade das configurações familiares.

Portanto, a infância, no contexto desta pesquisa, é abordada como um conceito social e histórico, demandando, antes de tudo, uma perspectiva que a considere não mais vinculada a critérios estritos. Em vez disso, é importante compreendê-la como uma parte integrante de um processo mais abrangente, que adquire contornos específicos no contexto das experiências individuais dentro de sua esfera social e familiar. Isso implica em não conceber a infância como uma fase com um desfecho predefinido, muito menos como um período de preparação destinado a ser superado com a chegada à vida adulta. O foco de nossa investigação está centrado na forma como as próprias crianças constituem suas subjetividades, particularmente em suas práticas de sociabilidade, que frequentemente divergem dos ideais programáticos de socialização no ambiente escolar. Isso ocorre porque a infância é uma construção social, isto é, a resultante da visão que a sociedade possui sobre as crianças (uma construção na qual se entrelaçam, dentre outros fatores, estereótipos, contextos históricos variados, múltiplas referências culturais, bem como diversas e heterogêneas circunstâncias relacionadas a classe social, gênero, etnia, grupo, e suas famílias).

A educação das crianças e sua relação com a escola têm sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente. No âmbito escolar, bem como para os educadores envolvidos, a problemática emerge com relação às crianças, cujo comportamento é frequentemente caracterizado por um aparente individualismo de natureza hedonista e irresponsável, entre outros atributos, que, segundo a perspectiva dominante, estariam contribuindo para o desinteresse destas pelo processo educativo escolar. Por outro lado, sob a ótica das crianças - e também de suas famílias - a escola se apresenta como algo distante de seus interesses, muitas vezes limitada a um cotidiano monótono e desprovido de atrativos (Aquino, 1998; Pereira, Ribeiro, 2017). Paradoxalmente, a infância constitui um certo ideal social que, talvez, nunca termine. É desse campo complexo e heterogêneo de relações sociais estabelecidas em torno e a partir das

crianças e suas famílias que falamos ao nos referir ao sofrimento psicossocial das crianças, nesse caso crianças migrantes e refugiadas, que inquietam educadores no cotidiano de suas práticas escolares.

Ao destacar que o migrante e os refugiados são, em geral, figuras ainda ausentes da política educacional brasileira, Oliveira (2020) aponta que, grosso modo, redes de ensino ainda oferecem poucas orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos educadores. Destaca-se, aqui, o importante papel desempenhado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, 2018a/2018b) como fonte de referências para pensar e propor políticas realmente efetivas - tanto para as crianças quanto para suas famílias.

A barreira linguística é considerada a primeira e maior dificuldade, especialmente ao considerar que o Brasil é o único país que fala língua portuguesa na América. Mas além das barreiras linguísticas, as políticas educacionais, tanto de oferta, permanência e manejo da evasão, costumam concentrar-se em questões que dizem respeito ao universo mais objetivo das condições materiais (não menos importantes) de tais sujeitos e suas famílias. Nesse sentido, os desafios envolvendo crianças migrantes e refugiadas - e suas famílias -, o que cruza diretamente o tema da educação das crianças, desafia educadores a pensarem o universo das práticas educativas interculturais (Ansion; Tubino, 2007) que ultrapassam a oferta de ensino da língua portuguesa ou as condições formais mínimas de garantia das matrículas nas redes de ensino.

O descuido com as dimensões interculturais da educação das crianças em condição de migração ou refúgio coloca o risco de constituirmos faces "renovadas" da opressão, mesmo quando garantido o direito do acesso às escolas brasileiras. E isso porque o tema das migrações e refúgios das crianças - e suas famílias -, nesse sentido, é cruzado por muitos outros que compõem a complexa trama da educação básica, com todos os efeitos de sofrimento psicossocial implicado.

Nesse sentido, ao levar em conta a dinâmica intercultural como fator incontornável na pesquisa sobre o sofrimento psicossocial de crianças migrantes e refugiadas, resulta necessário ter claro que as vidas dessas

crianças e de suas famílias, que pretendem ter acesso à educação, são governadas por políticas e agendas globais; políticas nacionais decorrentes de campos distintos de política, educação, migração, saúde, segurança, lazer, infância, família etc.; e dinâmicas institucionais locais. Tais fatores precisam ser considerados em sua complexidade dinâmica e articulados entre si para criar referências de compreensão do fenômeno, por meio de perspectivas cada mais interdisciplinares nos modos de investigar, mas também nos modos de intervir (Bartlett, Rodríguez, Oliveira, 2015).

Estudos no âmbito das infâncias que articulam psicanálise e outras formas de intervenção psicossocial interessarão de modo especial no contexto desta pesquisa, sobretudo pela necessidade de pensar no desenvolvimento de tecnologias sociais em âmbito escolar, a serem criadas e operadas por educadores em geral. São exemplos disso pesquisas como aquelas desenvolvidas por Costa e Moschen (2013) acerca do lugar e das vicissitudes da alteridade na psicanálise e na educação; o estudo de Garcez e Cohen (2011) sobre a questão do tempo na Psicanálise para as relações com as infâncias na atualidade; a pesquisa de Arias (2022), que descreve aspectos da experiência emocional de crianças em situação de migração e refúgio acolhidas na cidade de São Paulo e o acolhimento psicológico oferecido a elas e a seus familiares; e Lewis (2006), numa instigante análise a partir do brincar e a negociação de lugares na pesquisa com crianças refugiadas.

Mas, sobretudo, servirão de referência para as pesquisas as contribuições produzidas sistematicamente por Miriam Debieux Rosa (2016, 2021), que explora dispositivos psicanalíticos de escuta e acolhimento diante da dimensão sociopolítica do sofrimento, com base em experiências concretas de intervenção junto a migrantes e refugiados em situação de sofrimento psicossocial. Compreendemos que as narrativas e vivências compartilhadas pelas crianças refugiadas e suas famílias, quando expressas por meio de suas próprias vozes, gestos e expressões, podem oferecer uma oportunidade única de acesso a perspectivas renovadas, uma apreciação mais sensível e uma compreensão mais profunda de suas especificidades, tornando-se uma valiosa fonte de aprendizado.

Partilharemos com Seincman e Rosa (2021) a concepção segundo a qual trabalhar sociopsicanaliticamente no campo da educação com sujeitos em situações sociais críticas envolve, basicamente: teorizar a partir das possibilidades e impossibilidades colocadas pelo campo da escuta sensível e empática; articular os campos da psicanálise e da política para entender a incidência dos discursos e das práticas sociais sobre o sujeito, e para produzir novas formas de resistência; negar o caráter supostamente natural e individualizante do sofrimento; e, por fim, buscar desenhar um modo singular de articulação do sujeito no campo social por meio de ações que o impliquem e garantam o direito à palavra - especialmente sujeitos marcados por experiências de deslocamento e descontinuidade familiar.

Por fim, é fundamental destacar que esta pesquisa parte do pressuposto de que o diálogo intercultural constitui simultaneamente uma fonte de investigação e um campo fecundo para a construção de práticas formativas crítico-humanizadoras. Entendemos esse diálogo como um vetor essencial para a promoção da saúde e da qualidade de vida em sentido amplo, especialmente no âmbito educacional (Candau, 2006; Pierucci, 1999; Fleuri, 2007; Canclini, 2014; Walsch, 2009). Trata-se de reconhecer a tensão cultural inerente à diversidade contemporânea não como obstáculo, mas como campo de potência produtiva - social, ética e estética (Santos, 2006). É a partir de uma resposta afirmativa à possibilidade de diálogo entre diferentes culturas que esta perspectiva investigativa se estrutura e se posiciona (Fleuri, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos este capítulo reafirmando a necessidade ética e política de pensar as infâncias em deslocamento como espelhos e sintomas de nosso tempo. Elas nos interpelam, não apenas por suas vulnerabilidades concretas - desterritorialização, desengajamento, sofrimento e precarização dos vínculos -, mas também por revelarem o modo como a cultura contemporânea tem produzido formas específicas de desamparo e de silenciamento. As crianças migrantes e refugiadas e suas famílias nos

convocam a revisitar o sentido do humano, a repensar o alcance das práticas educativas e a recolocar, no centro da cena pública, a necessidade de uma escuta sensível e de uma pedagogia do encontro.

O sofrimento psicossocial, longe de ser uma experiência individual, revela-se como efeito de um conjunto de dinâmicas histórico-culturais que produzem exclusão, invisibilidade e desfiliação. Frente a isso, a articulação entre Psicanálise, Educação e Teoria Social oferece um caminho fecundo para compreender e intervir sobre tais processos. Essa interlocução nos permite perceber que o sofrimento é também uma forma de linguagem - um modo de dizer o indizível - e, portanto, uma via de acesso às contradições e às potências do sujeito em meio à cultura.

A interculturalidade, nesse horizonte, não se reduz a um exercício de tolerância ou celebração da diferença, mas constitui-se como prática política e epistemológica de descolonização do saber e de ampliação da escuta. Trata-se de construir uma justiça epistêmica que reconheça os saberes, modos de vida e formas de cuidado das famílias migrantes e refugiadas como componentes legítimos do processo educativo. A escola, entendida como espaço de tradução simbólica e de convivência, pode tornar-se um território de hospitalidade, em que o diálogo entre culturas não seja um mero ideal abstrato, mas uma experiência viva de reconhecimento mútuo.

Compreender as infâncias contemporâneas sob o signo do deslocamento é também compreender a própria condição humana em tempos de liquidez, aceleração e incerteza. A criança - e, com ela, a família - emerge como figura ética e estética que nos devolve perguntas fundamentais: como sustentar o laço social quando tudo parece fragmentar-se? Como educar quando a própria ideia de futuro se rarefaz? Como narrar o que se perde e, ainda assim, produzir esperança? Responder a essas questões exige mais do que políticas de inclusão: requer uma reinvenção do olhar e do gesto pedagógico, que acolha o sofrimento sem patologizá-lo e reconheça, no estrangeiro e no deslocado, a dimensão universal da fragilidade humana. É nesse sentido que a interculturalidade se apresenta como vetor de saúde - não apenas como categoria analítica, mas como força vital de reconstrução do comum.

Ao fim e ao cabo, este capítulo aposta na potência criadora do encontro entre culturas, saberes e afetos. A educação, quando atravessada por essa ética do cuidado e da alteridade, pode tornar-se um espaço de reconstrução simbólica do mundo, capaz de restituir às crianças migrantes e refugiadas - e, com elas, à sociedade inteira - a possibilidade de pertencer, narrar e sonhar. Talvez, pensar as infâncias em deslocamento seja, em última instância, reconhecer o próprio movimento da vida - sempre em trânsito, sempre inacabada. São elas que, com seus silêncios e gestos, recordam-nos que toda travessia carrega uma promessa de recomeço. Na fragilidade de suas narrativas, pulsa uma força que insiste, que resiste, que sonha. A educação, quando se deixa afetar por essa pulsação, torna-se mais do que transmissão de saberes: transforma-se em gesto de cuidado, em espaço de criação de mundo.

Que possamos, assim, aprender com as crianças migrantes e refugiadas o ofício de reinventar o humano - de fazer da dor linguagem, do desenraizamento morada, e do encontro, possibilidade de futuro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise.** Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS - BRASIL. **Dados sobre refúgio**. Brasília, DF, 2018a.

ACNUR. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. Brasília, DF, 2018b.

ANSION, Juan; TUBINO, Fidel (Org.). **Educar en Ciudadania Intercultural**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Catolica del Peru, 2007.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARIAS, Gleise Sales. **A experiência emocional de crianças migrantes e refugiadas acolhidas em São Paulo.** Instituto de Psicologia. São Paulo, 2022.

AUGÉ, Marc; COLLEYN, Jean-Paul. **Qué es la antropología.** Barcelona: Ediciones Paidós, 2006.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, 2015.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total:** mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** São Paulo: Abril, 1975.

BERARDI, Franco. **A fábrica da infelicidade.** Trabalho cognitivo e crise da new economy. Coleção Espaços do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BERARDI, Franco. **Asfixia:** capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAAMAÑO, Diana Priegue. **Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica.** 2008. 606f. Tesis (Doctoral) - Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2008.

CANCLINI, Néstor García. El horizonte ampliado de la interculturalidad. **Diversidad cultural,** desarrollo y cohesión social, p. 96, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COSTA, André Oliveira; MOSCHEN, Simone Zanon. Psicanálise e Educação: os paradoxos da alteridade. **Educação & realidade**, v. 38, n. 2, p. 433-433, 2013.

COSTA, Gley Pacheco. Psicopatologia psicanalítica contemporânea – clínica do desvalimento. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 89-102, 2008.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**, v. 2, Florianópolis, 2007.

FREIRE COSTA, Jurandir. **O risco de cada um:** e outros ensaios de psicanálise e cultura. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

FREUD, Sigmund (1913]) **Totem e tabu**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

FREUD, Sigmund (1920) **Além do princípio do prazer.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

FREUD, Sigmund (1921) **Psicologia das massas e análise do eu.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

FREUD, Sigmund (1927) **O futuro de uma ilusão.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

FREUD, Sigmund (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

GARCEZ, Marcia Müller; COHEN, Ruth Helena Pinto. Ponderações sobre o tempo em psicanálise. **Psicologia em Revista**, v. 17, n. 3, p. 348-362, 2011.

GARRETA, Jordi. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. **Revista de Educación**, España, n. 345, p. 133-155, enero-abril 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

KEHL, Maria Rita. **Bovarismo brasileiro.** São Paulo: Boitempo, 2018.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões: Boitempo, 2009.

LEWIS, Liana. É hora de brincar! Mas em qual língua, se somos todos estrangeiros? Negociando lugares na pesquisa com crianças refugiadas na

Inglaterra. **Ilha Revista de Antropologia,** Florianópolis, v. 8, n. 1,2, p. 137–161, 2006.

LUTEMBERG, Jaime Marcos. **Clinica del vacio.** Zona Erogena, 26:24-26, 1995.

MALDAVSKY, David. **La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

MILANEZ, Fernanda de Azevedo. **Fôlegos:** tempos de infância em refúgio. 2022. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

NOVAES, Adauto. et al. **Mutações:** novas configurações do mundo. Edições Sesc, 2017.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Livreto do SINPRO/SP**. São Paulo: Via Impressa, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 01-15, 2020.

PEREIRA, Anderson de Carvalho; RIBEIRO, Carme Sandra de Jesus. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação,** Fortaleza, v.2, n.5, p. 95-110, maio/ago. 2017.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

ROSA, Miriam Debieux. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. Escuta, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sous. (org.). **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SEINCMAN, Pedro Magalhães; ROSA, Miriam Debieux. Dimensões da clínica psicanalítica com migrantes em urgência social: a rede transferencial. **Psicologia em Estudo,** v. 26, p. e47467, 2021.

VIRILIO, Paul. **Estética da Desaparição.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad. perspectivas críticas y políticas. **Ponencia preparada para el XII Congreso ARIC**, Florianópolis, 29 de junio de 2009.

ZAPATA, Viviana Alejandra. Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. **Revista Educación**, v. 46, n. 1, 2022.

FORMAÇÃO DE LEITORES, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MÍDIAS

Ana Paula Teixeira Porto[42]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente o ato de ler tem sido visto sob diferentes pontos de vista. É compreendido, por exemplo, como uma forma de compreensão do mundo mesmo antes da alfabetização, uma alternativa para a aquisição de conhecimentos que se opera no nível da cognição, uma possibilidade de apreender sobre o que se lê e a si mesmo, uma forma de interação entre autor-texto-leitor num jogo de construção de sentidos em que o trabalho do leitor supera o do autor. Dadas essas potencialidades da leitura, é compreensível que seu desenvolvimento seja não apenas necessário para formação do sujeito, mas justificado em cenários nos quais sua prática é associada a duas competências fundamentais: a interpretação e a criticidade dos leitores. Sem estas a leitura não atinge uma questão fundamental: a prática proficiente.

Dessa forma, as práticas de leitura também precisam ser avaliadas com base no contexto de qual emergem. Não lemos os mesmos textos que nossos antepassados liam, os textos que lemos hoje não têm os mesmos formatos de outrora, os processos de produção e circulação de textos também mudaram e, consequentemente, também não lemos atualmente do mesmo modo que líamos num passado recente. Levando-se em conta que o contexto histórico-social interfere no processamento da leitura, cabe-nos uma reflexão que se associa diretamente a nossas experiências de usabilidade de tecnologias digitais. Assim, algumas questões nos parecem chave para compreensão do cenário, cabendo nos indagar sobre: como temos compreendido o ato de ler em um momento que alterou tantos hábitos,

[42] Mestrado e doutorado em Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Mestrado e Doutorado em Educação da URI, câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: anapaula@uri.edu.br

inclusive o de leitura? Como a leitura tem sido afetada pela nova realidade que se impôs? O que nossas experiências de conexão com redes e dispositivos tecnológicos vão sugerir para um futuro da leitura nos espaços escolares?

Para o desenvolvimento dessas reflexões, partimos da premissa de que, ao experienciarmos a era da tecnologia digital, precisamos inicialmente reconhecer que o novo momento histórico ocasiona não apenas inúmeras alterações não apenas na forma como lemos, mas o que lemos e por que lemos. Se a escolha de um livro, por exemplo, era motivada pelo tema, autor, indicação de professor, amigo ou disponibilidade de acesso à obra em uma biblioteca, na atualidade outros mecanismos interferem nessa escolha. Dentre estes estão as resenhas em vídeos curtos sobre as obras, as projeções algorítmicas a partir dos históricos de navegação do usuário nas redes, o apelo midiático de editoras e autores, a notabilidade de premiações, a alterantiva de leitura na tela (e não no suporte impresso). Há um aparato de informação que nos conduz a "escolher" nossos itinerários de leitura por meio do simples acesso que fazemos a páginas da internet. Esse contexto indica ainda que

> a mudança de suporte de leitura modifica o comportamento do leitor, pois cada suporte exige estratégias interacionais e procedimentos de leitura diferentes. (...) o leitor do mundo atual se fará cada vez mais proficiente ao mesmo tempo que souber lidar com os diversos recursos à sua volta, sobretudo com o meio digital. (FEBA, 2012)

Além disso, o acesso aos recursos das tecnologias digitais promove percursos de leitura distintos aos da leitura de objetos impressos, em que a perspectiva de leitura linear era o movimento central do ato de ler. Com os textos na rede, os hiperlinks, os gêneros digitais e o hibridismo das linguagens, investimos na leitura esférica, que se pauta não da leitura do início ao fim de um texto ou obra, mas da leitura que contempla diferentes partes de um texto e se conecta a tantos outros com os quais se tem acesso com os links, em um percurso individual. Assim, traçam-se novas diretrizes para os textos, para quem os produz, para quem os lê. Há, nesse contexto,

outras necessidades para ler com criticidade e, por extensão, novas necessidades quanto às práticas escolares de formação de leitores.

Sobre essas práticas de leitura, restringimos nossas reflexões a três fatores que nos parecem fundamentais para pensarmos na leitura em tempos de digitalização da informação. O primeiro refere-se ao caráter político e humanizador do ato de ler como uma perspectiva a ser valorizada; o segundo associa-se aos processos de leitura dos textos na rede e, por fim, o terceiro, que é a principal abordagem deste texto, alude a uma necessária ressignificação das práticas de leitura nos espaços de formação de leitor nas escolas, assinalando-se tendências para o que entendemos ser fundamental no presente e no futuro próximo.

A leitura como um ato político e humanizador

Como nos ensina Paulo Freire (2001; 2005; 1989), a leitura do mundo precede a leitura das palavras e independe do processo de alfabetização; o autor também mostra que ler não é um ato inocente, pelo contrário, é um ato político, porque sem leitura, há alienação, submissão, manipulação política. Ler implica, portanto, ir além da decodificação de palavra e identificação das ideias do texto, ler é compreender o que está a nosso redor. Essa habilidade requer também apontar como um texto se produz, por que é produzido e os efeitos dessa produção, independentemente do gênero, linguagem suporte e época de sua produção. A leitura como um ato político torna-se ainda mais evidente quando observamos o contexto de pandemia, que revitalizou a importância da leitura para além da compreensão das palavras e da literalidade de um texto.

Quando nos referimos que a leitura como um ato político precisa de maior protagonismo na pandemia, salientamos que as escolhas do que lemos nesses tempos e de como lemos é fundamental. Quais são as fontes de informação em que devemos confiar? Que suportes de leitura garantem credibilidade dos textos que publicam? Como não manter uma postura alienada diante de tantos textos que facilmente chegam até nós? Como compreender o contexto que subjaz à produção e a circulação de textos,

especialmente os que estão na rede? Questões como essas mostram que nossa atitude ativa e crítica acerca dos objetos de nossa leitura precisa ser acentuada em um momento em que à pandemia somam-se outros problemas, como a falta de informação adequada sobre questões importantes sobre o coronavírus, medidas de proteção contra o vírus, etc; a proliferação de *fakenews* que apresentam dados e informações enganosos; a circulação na rede de textos, entre os quais memes, com status de fonte de informação supostamente creditável para determinados segmentos sociais. Com esse cenário, a luta contra alienação encontra na leitura crítica uma base sólida na qual precisamos investir enquanto leitores, professores.

Além disso, partindo-se da tese de que a leitura é uma ferramenta propícia para uma educação mais humanizadora, sinalizamos inicialmente a necessidade de a seleção de textos para leitura ser um indicador para esse fim, com inclusão de temas importantes que não apenas se referem a uma formação humanizadora dos alunos, mas que os ajudem a compreendem a travessia contextual pelo qual estamos passando. O cuidado na seleção dos temas, dando privilégio para aqueles que se situam no eixo da empatia, compreensão, superação, equilíbrio pessoal e profissional, por exemplo, é um fator relevante porque o sucesso de uma prática leitora também depende de uma adequação seleção de temas para leitura. Sensibilizar os discentes para essas questões é um passo relevante para tornaá-los mais sensíveis e compreensivos aos novos tempos.

Ainda quanto à seleção de textos, chamamos atenção para inclusão da literatura pelo seu poder humanizador, já fundamentado por Antonio Candido (1995), considerando todas as particularidades estéticas e temáticas que um texto literário pode apresentar. Em contextos complexos como os de lutas de classes, de ascensão de violências, de proliferação de discursos de ódio e de fakenews, torna-se ainda mais relevante o papel humanizador que a leitura literária proporciona, pois muitos textos literários permitem uma humanização de forma sensível e apenas com o contato do leitor com o texto, independentemente do espaço e do tempo de leitura.

Contra a alienação e a favor de uma compreensão do mundo, a literatura também é um mecanismo legítimo de potencializar a formação

humana e, portanto, um direito de todos, conforme defende Antonio Candido (1995), sendo também em contexto de pandemia um objeto a ser apreciado de forma mais constante. Além disso, a leitura literária, conforme defendido por Porto e Porto (2015, p. 90), possibilita a ampliação formativa de sujeitos e a compreensão do mundo do qual fazem parte, de forma a inspirar a criticidade sobre o que se lê. A prática da leitura e o contato com textos literários proporcionam uma emancipação pessoal e condições de intervenção social – algo que a pandemia também mostra de suma relevância.

Nesse sentido, podemos sintetizar que a literatura apresenta potencialidades formativas, como meio de formação cultural e leitora; formadora de sujeitos críticos, conhecedores da realidade circundante; capazes de alicerçar a conduta ética no trato social, com o intuito de aperfeiçoarmos as inter-relações humanas; capazes de desenvolver em cada um a compreensão sobre si mesmo e seu semelhante, bem como a sensibilidade e a inteligência para habilitarmo-nos a realizar uma leitura mais abrangente do mundo. Dentre outras potencialidades formativas reconhecidas da literatura, podemos ressaltar que pelo fato de dar voz ao leitor, possibilita a emancipação do sujeito, também pode ser vista como meio de instrução e educação importante para o equilíbrio humano e social. Por conseguinte, reconhecemos o valor da literatura como arte, construtora da experiência humana, como um bem e um direito para a formação do homem. Sua escolha é assim um ato político e prol da não alienação.

A leitura na rede

As formas de interação e acesso à informação têm sido ressignificadas também pelo "consumo" dos produtos que circulam na rede. Textos on-line tornaram-se um dos mais importantes recursos para o acesso a informações e a construção de conhecimentos. Sem a internet, talvez isso não fosse possível no tempo e na mesma velocidade. Se há esse aspecto positivo, é preciso ponderar que ler o que está na rede requer outras habilidades. A primeira delas é reconhecer a multimodalidade da constituição textual. Os

textos não se constituem apenas com o registro verbal. Há uma incorporação massiva de elementos visuais, como emojis, GIFs e stickers, que assinalam uma fase significativa na produção digital. Esses elementos se tornaram ferramentas cruciais para a expressão de significado e emoção, transcendendo as barreiras do texto puro (Danesi, 2017; Li& Yang, 2018; Ochulor et al., 2023).

Ainda nesse contexto de hibridismo de linguagens, a configuração do texto aparece em layout diferente, com fontes maiores, uso de cores; a interatividade do leitor com o texto é maior, porque os hiperlinks, presentes em muitos, facilitam esse processo; os textos tendem a ser mais objetivos, com linguagem acessível; os gêneros textuais, especialmente os conhecidos no suporte impresso, nem sempre são reconhecidos, pois há outras formas de composição. Há então uma nova forma de apresentação do texto ao leitor, constituindo "uma revolução não só do suporte como da própria estrutura do texto" (Anjos; Couto; Oliveira, 2011, p. 148).

Em segundo lugar, não podemos esquecer das conexões através dos hiperlinks. Um texto na rede nos estimula a navegar em outros, de forma a, por um lado, fortalecer o trânsito entre diferentes fontes de informação e conhecimento, sem a restrição informacional que uma única referência pode trazer. Porém, por outro lado, essa possibilidade incentiva uma leitura mais superficial do texto à medida que a concentração do leitor para a ser disputada por mais de um texto em um mesmo tempo. A leitura, atravessada por variadas fontes, é processada rapidamente sem que nem sempre haja a reflexão sobre o que se lê.

O terceiro aspecto refere-se ao percurso de leitura que fazemos quando lemos um texto on-line. "O leitor na web não lê da mesma forma que o leitor de livros ou revistas de papel. O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse. Basta o texto torna-se monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar." (Almeida, 2003, p. 34). Nossa leitura deixa de ser linear, como seria na leitura de um livro impresso, por exemplo, e se torna em espiral. Assim, somos desafiados constantemente a nos mantermos na mesma página, no mesmo texto. A

mobilidade de leitura é, dessa forma, um novo modo de ler que fortalecemos rapidamente nesse contexto de pandemia.

Por fim, ler nesse contexto exige multiletramentos, entre os quais o digital, compreendido, a partir da proposição de Bawden (2008), como uma habilidade para lidar com fontes digitais e como um tipo especial de mentalidade para navegar nos fluxos informacionais contemporâneos que a rede proporciona. Ler um texto digital é diferente de ler um texto impresso porque a materialidade física nos leva a ler uma página após a outra da direita para esquerda e de cima para baixo. Ler na tela não exige o mesmo procedimento porque a rolagem da página nos leva a segmentos específicos do texto sem que tenhamos lido tudo do início ao fim.

Além disso, a leitura, que não é mais vertical, é atravessada pela forma como interagimos com o que se apresenta na página do texto que lemos. As propagandas, por exemplo, são tão chamativas que nos levam a clicar em seus ícones, o que consequentemente nos leva a outras páginas para outras leituras, num processo sucesso de navegação. E assim vamos transitando por vários textos a ponto de nos perdermos no texto primeiro se não soubermos lidar com esses fluxos informacionais que a rede contempla. Por isso, temos a necessidade de também aprender a lidar com a nova roupagem da leitura.

Ao pensarmos, então, nessas multimodalidades textuais e no letramento digital, destacamos a necessidade de aprender a manusear e integrar informações nos diferentes níveis e formatos do ambiente digital para que nossos objetos de leitura não se distanciem, para que possamos transformar as informações que acessamos nos textos em conhecimentos úteis e significativos para nossa formação. Isso exige ainda que aprendamos novos padrões de circulação e produção dos textos na e para a rede, o que poderá nos tornar leitores mais atentos, autônomos e protagonistas de nossas próprias leituras no ambiente digital.

A ressignificação de práticas de leitura no ambiente escolar

Quanto a práticas de leitura no ambiente escolar, entendemos que o trabalho docente não se exime da adaptação a novas realidades impostas pela hibridização de modelos pedagógicos implementada de forma mais intensa a partir do contexto de pandemia de COVID-19 (anos 2020-2021), ainda mais com a perspectiva de que alguns permaneceram pós-pandemia, como, por exemplo, parte da formação escolar ser realizada através de plataformas digitais sem o contato presencial entre alunos e professores em uma sala de aula física. Com a substituição dos momentos presenciais pelos remotos, realizados com ou sem uso de tecnologias digitais para atividades assíncronas, a palavra-chave do contexto é reinvenção pedagógica, pois esses tempos trouxeram

> uma ressignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação. (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA; 2020, p.3)

Com esse cenário, trabalhar a leitura na sala de aula também requer novos procedimentos que incluem o protagonismo do aluno no processo de interação com os objetos de leitura, pois nem sempre ele terá a mediação do professor em tempo real ou assíncrona para guiar a leitura. Referimo-nos a um protagonismo que precisa ser associado a um mais qualificado contato do aluno com o objeto de leitura, a partir de práticas que evidenciem o prazer da leitura em primeiro lugar para que este seja ponto de partida para o objetivo final: o desenvolvimento de competências leitoras. Nesse sentido, acreditamos que novas formas de desenvolvimento de competências leitoras precisam superar o tradicional esquema texto-leitura-questionário. Não podemos continuar trabalhando como se a leitura de um texto, independentemente de sua forma e tema, tenha que ser feita para responder questões. A leitura precisa ser viva, fazer sentido para a vida! E para isso, além de uma cuidadosa seleção de textos e temas, como já destacamos, é

fundamental mudar a forma de abordagem dos textos. Isto é, investir em novas metodologias e sequências didáticas que garantam uma aproximação da leitura com outras práticas que são bem recebidas pelos alunos e fazem parte de seus cotidianos.

Nesse contexto, não parece plausível ignorar a leitura que efetuamos hodiernamente nas telas, por meio do acesso a redes sociais, sites, aplicativos, nos quais se inserem os textos criados pela inteligência artificial generativa. Essas novas ferramentas já fazem parte da vida dentro e fora da escola. Evidências disso é a constatação de que

> A ascensão de plataformas como WhatsApp, Instagram,TikTok e X (antigo Twitter) consolidou uma comunicação concisa e intrinsecamente multimodal. Nessas redes, memes se estabeleceram como poderosos instrumentos linguísticos,capazes de veicular mensagens complexas de forma sucinta e culturalmente ressonante(Moreira et al., 2024). Da mesma forma, as tendências do TikTok, impulsionadas pela GeraçãoZ, popularizaram jargões e abreviações que se espalham rapidamente, moldando a linguagem coloquial e demonstrando a capacidade adaptativa da comunicação online (Syafa'ah &Haryanto, 2023; Writerful Books, 2023). Essas evoluções linguísticas pré-IA não apenas prepararam o cenário, mas também são agora intensificadas pelas capacidades dos algoritmos de inteligência artificial. (Alves Chu, 2025, p. 3)

Nesse ínterim, as tecnologias digitais de comunicação e informação podem e devem ter uma função de aporte ao processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola. Como preparar bem os alunos para leitura das publicações de WhatsApp, Instagram,TikTok e X se estas redes não constituem objetos de conhecimento na escola? Como o valor delas, enquanto instrumento de acesso à informação e a conhecimento, poderá ser mensurado, assim como o efeitos delas na formação humana e cidadã, se elas não forem incorporadas nas práticas escolares? Entendemos que essas ferramentas, assim como tantas outras que ainda serão criadas com os avanços tecnológicos, precisam ser inseridas com inovação, criatividade e objetivos claros, pois vivemos na era da cibercultura quando não é possível manter, com sucesso, os tradicionais esquemas pedagógicos consagrados para um tempo passado.

Lévy (1999, p. 172) chama a atenção que os novos tempos exigem a inserção de práticas tecnológicas em sala de aula ao questionar:

> Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Compartilhando com essa perspectiva de Lévy (1999) e trazendo a discussão para o âmbito de práticas leitoras na escola, salientamos outras considerações. Em práticas de desenvolvimento de competências de leitura, a inserção de TDICs é um meio atrativo de ensinar e aprender, como forma de investimento em uma maior motivação dos alunos, assim como possibilidade de uma aproximação mais significativa entre o que se ensino e aprende nos bancos escolares e o que a sociedade atual requer de alunos. Em outros termos, ao se pensar na formação de leitores na escola, é preciso também planejar práticas educativas correlacionadas com a exploração de tecnologias.

Nesse processo, a exploração de objetos educacionais digitais (OED) é uma estratégia importante para qualificação das experiências formativas dos alunos nativos digitais, especialmente porque eles se associam ao uso de tecnologias digitais nas salas de aula e são pertinentes em ensino fundamentado em metodologias ativas. Sob esse viés, é importante pontuar que os OED são definidos por Tarouco (2003, p. 2) como

> qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (*learning object*) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado.

No rol de OEDs, pode-se incluir: ferramentas de redes sociais, como chat e videochamada; aplicativos com ou sem fins educacionais que põem ser adaptados para diferentes objetos de ensino; games sobre obras ou questões de linguagem; fóruns de discussão; quizzes com questões objetivas, etc. Tudo realizado através do acesso à rede feito por meio de computador ou outro dispositivo móvel. Essas possibilidades devem fazer parte do cotidiano formativo do aluno, pois práticas educativas necessitam

dar conta da realidade atual que se fundamenta pela presença cada vez mais significativa de tecnologias digitais diversas mesmo que nem sempre sejam usadas enquanto recursos para desenvolvimento de novas competências e habilidades indicadas para cada etapa do ensino. Reforçamos essa perspectiva ao pontuar que

> a exploração das possibilidades de interação entre literatura, mídias e artes, através de objetos de aprendizagem, pode se constituir como um interessante caminho na busca pelo desenvolvimento do hábito e da habilidade da leitura (MELO; BERTAGNOLLI, 2012, p. 4).

Entende-se, nessa perspectiva, que a leitura de literatura para alunos nativos digitais pode ser melhor associada quando se promove uma maior interação com as tecnologias digitais, porém sem perder o foco central, que é formação qualificada de leitores e com o reconhecimento de que as tecnologias, por si, não são um fim do processo formativo de leitores nem constituem a solução para os problemas de leitura discente. Elas devem ser vistas como um aporte para práticas de leitura cujo enfoque seja o desenvolvimento de novas competências leitoras em consonância com o perfil de alunos que as instituições têm recebido. Isso se justifica porque

> cada vez mais os nativos digitais buscam construir seu conhecimento a partir das interações realizadas. Dentre as possibilidades de interação aquelas que ocorrem em meios digitais crescem a cada dia em virtude da grande utilização das TR. Em relação a esse fato, ganham força as ideias sobre o processo de aprendizagem propostas por Siemens, visto que a aprendizagem se constrói por meio das trocas e da diversidade de opiniões, as quais são realizadas por meio das conexões com nós especializados ou com as mais variadas fontes de informação. (SOTILLE; TEIXEIRA, 2012, p. 2-3)

As trocas e a o uso de diferentes recursos tecnológicos digitais viabilizados pelo acesso à internet fazem parte da proposta de formação de leitor. A familiaridade dos alunos nativos digitais com esses mecanismos é fator preponderante para integração das TDICs no processo formativo de nas escolas. Da mesma forma, a versatilidade de ferramentas digitais permite o planejamento de aulas diferentes das tradicionais, remodelação do processo educacional e ainda o despertar para o prazer de se explorar textos.

Oportunizar o conhecimento e a construção de uma visão crítica acerca das novas ferramentas que remodelam a escrita, a leitura, as noções de autoria, a configuração dos gêneros textuais é parte do projeto para a cidadania digital. Esta é uma recomendação do Ministério da Educação associada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional (Brasil, 2025). Nesse contexto,

> é fundamental que os currículos da Educação Básica forneçam uma base de conhecimentos, aprendizagens e competências para que os estudantes acompanhem as novas complexidades do mundo globalizado e digital, para que possam se inserir com autonomia crítica no mundo digital e colaborar com práticas éticas, sustentáveis e igualitárias relativas a soluções tecnológicas para problemas sociais brasileiros. (Brasil, 2025, p. 5)

Essas perspectivas associam-se ao que Freitas e Costa (2005, p.8) pontuam ao afirmar que "Os novos suportes e instrumentos culturais da contemporaneidade, como computador, celulares e a internet, têm-se tornado mediadores de outras alternativas de leitura e escrita." Elementos que são necessários para a formação discente e para a cidadania digital. Sob esse viés, a leitura, intercedida pelo acesso imersivo e ubíquo do internauta na rede e conduzida pela inteligência artificial dela, apresenta novos contornos que precisam ser observados, discutidos e avaliados na escola. Diante desse contexto, é fundamental reconhecer que há um impacto da cibercultura nos modos de leitura e, portanto, também nos processos de formação de leitores, uma vez que, com esse cenário, devemos olhar criticamente esses processos de leitura.

Assim, não podemos formar leitores com competências e habilidades que excluam os novos padrões de leitura e produção de sentidos para o que se lê, como se lê nas redes. E isso requer que habilidades de compreensão, análise e interpretação sejam associadas ao contexto imersivo e ubíquo de leitura, sem ignorar o quanto a cultura digital intervém nos processos de leitura. Ainda nesse sentido, além de inserir o estudo de gêneros textuais digitais – como salientaremos adiante, é fundamental compreender o

processo de construção de textos e circulação e os efeitos disso na formação do estudante. Questões que nos levam a (re)pensar quais competências, habilidades e objetivos devem ser delineados nas práticas escolares.

As habilidades e competências desse novo perfil são acentuadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) como uma forma de guiar professores a trabalhar a leitura nesse novo contexto. Tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, as orientações da BNCC acentuam a importância de explorar a leitura no contexto digital à medida que estabelecem, de forma destacada, nas competências gerais e específicas, na área de linguagens, o que deve ser contemplado no processo formativo escolar. Dito de outra forma, é preciso refletir sobre a elaboração, compartilhamento e recepção desses novos objetos de leitora – algo que o documento prescreve.

Pelo menos há um avanço nas orientações da BNCC (2018) nesse sentido quando ela assinala de forma explícita, no campo das práticas de linguagem, do eixo leitura, o quanto é necessário investir nisso, que poderíamos associar ao letramento digital – tão importante para aluno quanto para professores. Na ilustração a seguir, sintetizamos como a BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa, ratifica a atenção que as práticas escolares devem dar para a leitura de textos cujo suporte de veiculação é o das mídias. A utilização de expressões como “circulação, mídias e práticas da cultura digital” e “diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc)” manifesta, de forma clara, a inserção da cultura digital em práticas de leitura, a partir de um viés que é de certa forma crítico, porque associa a compreensão de como a cultura digital intervém nos processos desde produção até a recepção.

QUADRO 1 – Leitura e suas relações com a cultura digital na BNCC (2018)

Ano/etapa	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018) pela autora

Nessa perspectiva, entendemos que as TDs têm um protagonismo na configuração dos textos e por extensão na leitura que deve ser estimulada na escola, assinalando sua presença como elemento basilar da formação do aluno. A conclusão óbvia disso é que não podemos formar bons leitores sem estarmos atentos à leitura na rede e a produção e recepção de gêneros digitais.

Contudo, isso traz implicações ao trabalho e à percepção docente. A tecnologia digital precisa ser compreendida porque ela acarreta uma ruptura na forma de composição e leitura de texto. Na composição porque os textos assumem novas feições: novos gêneros digitais são criados, a linguagem torna-se mais direta, a extensão mais breve, a presença dos hiperlinks, mais constante, o apelo multissemiótico mais recorrente – perspectivas que devem ser reconhecidas pelos estudantes e exploradas em suas atividades de leitura e escrita. Como acentua Cani (2019, p. 121),

> O que chamava atenção nos livros, como formato de letras, fotografias e desenhos, foi se transformando em novas experiências de textos que exploram as diferentes linguagens, os quais se caracterizam por uma natureza cada vez mais multissemiótica.

Um fenômeno que explicita esse contexto é a proliferação de gêneros textuais emergentes, como conceitua Marcuschi (2011) ao mostrar que, na era das TDs, traços formais, como os de linguagem, usados em gêneros textuais clássicos, são reapropriados em novos formatos de composição textual, nos quais se introduzem matizes digitais. Segundo o linguista, os gêneros textuais emergentes são pautados no diálogo com gêneros textuais existentes, transformando parte de estrutura e linguagem, o que assinala novos usos das linguagens oral e escrita. Assim, os gêneros digitais emergentes sinalizam:

> (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2011, p. 16)

A presença dos gêneros digitais emergentes também é reforçada em documentos oficiais que orientam as práticas de leitura e escrita na educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (2018) exemplifica essa cultura digital ao citar fanclipes, e-zines, gameplay, detonado, trailer honesto, podcast científico, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcast noticioso, etc como gêneros a serem explorados na escola. Todos com pontos em comum: exploração de múltiplas linguagens, suporte das

mídias – enfim diálogo certeiro com a cultura digital, que traz novas formas de composição dos textos pautadas na multimodalidade.

Assim, coerente com esse contexto, a BNCC (2018) ratifica a perspectiva de uma prática educacional alicerçada no trabalho com tecnologias, cultura digital, de modo a contemplar demandas do mundo do trabalho e da realidade atual como fatores que devem ser correlacionados no ensino básico. Essas considerações incitam a atestar que a base, como o próprio substantivo indica, incita "a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro." (MACEDO, 2018, p. 28)

Com a inserção mais intensa das tecnologias como parte dos objetos de conhecimento a fazerem parte da base comum curricular, podemos ainda pensar no quanto essa particularidade incide sobre as demandas sociais e profissionar, buscando formar alunos aptos a ingressarem no mercado de trabalho. Ou seja, precisamos ensinar a ler o que a cultura digital indica para que, nas atuações profissionais, os egressos da educação básica saibam usufruir dela com proficiência. Uma prática que deixa transparecer uma perspectiva de ensino utilitário: ensinar a ler e a produzir textos que comumente serão constantes no dia-a-dia de empresas, organizações.

Por outro lado, a indicação de novos "conteúdos" a serem incorporados nessa projeção das tecnologias pode fomentar um novo mercado, o de produção de materiais pedagógicos, como os livros didáticos que necessitarão ser atualizados, revistos, adaptados, elaborados para atender a essas novas abordagens. Afinal, como explorar a cultura digital na escola – mesmo que limitada a um caráter mercadológico – com recursos que são apenas analógicos? Dessa forma, não se pode desconsiderar que novos parâmetros curriculares alimentam, de forma contraditória, a indústria de editoras de materiais didáticos impressos, com pouco acesso aos suportes e gêneros da cultura digital. Elas têm o governo como seu principal cliente e não querem deixar de vender seus produtos. Sob essa perspectiva,

> não sejamos ingênuos, [há] interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45

> milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. (MACEDO, 2018, p. 31)

Nessa lógica, distante do ideal situam-se as práticas de leitura na escola. Como ler gêneros digitais, reconhecer seus processos de produção e de circulação sem acesso à rede, a computadores, a publicações digitais, a plataformas de edição? Sem recursos próprios explorados na cultura digital, será possível formar leitores de forma proficiente? Na obviedade de respostas negativas a esses questionamentos, resta-nos, como professores, insistir para a implementação de políticas públicas voltadas à leitura no contexto da cultura digital.

Referimo-nos, nessa perspectiva, a três campos que nos parecem essenciais. De um lado, a disponibilização de recursos materiais para uma escola conectada, uma escola com rede e na rede, como defende Rojo (2013). Isso significa garantir acesso à internet de boa qualidade para todos, a computadores, tabletes e plataformas que tornem viáveis operacionalizar, pelo menos, as competências básicas indicadas pela BNCC. Um investimento necessário para que se possa dar início ao desenvolvimento de competências de leitura no âmbito da cibercultura. Sem infraestrutura digital, a escola não tem o suporte indispensável para uma prática escolar condizente com o novo espaço-tempo.

De outro, é preciso contar com professores letrados digitalmente, que tenham uma formação adequada para saber explorar práticas de leitura que atendam aos objetivos atuais da educação básica. Sem professores com referências de como proceder esse processo, as chances de competências e habilidades de leitura ficarem apenas no registro documental são maiores. Isso exige que os cursos de formação inicial e continuada de professores incluam, de forma integrada, interdisciplinar, atualizada e criativa, experiências práticas de leitura para e na cultura digital. Práticas alicerçadas em conhecimentos teórico-críticos que permitam aos professores reconhecer como a cibercultura intervém na leitura.

Ainda é importante uma compreensão sobre os rumos que se apresentam nas políticas educacionais voltadas à leitura, no que tange de forma mais direta à área de linguagens e ao componente de língua portuguesa, embora formar leitores não seja uma tarefa exclusiva desse campo. Nessa compreensão, vale ressaltar que a exploração da leitura na esfera digital está associada à ideia de linguagens como práticas sociais, algo que não é novo, pois, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já indicavam essa orientação conceitual ratificada e ampliada no texto da BNCC (2018). Porém, na BNCC, ficam mais explícitas que, no rol das práticas sociais, o digital deve ser contemplado, inclusive na produção de textos em várias mídias e semioses, pois uma das competências específicas é:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 63).

Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por outro, é preciso reconhecer que não há garantias de que todos os professores da área de linguagens em particular estejam qualificados para a atender a essas expectativas de formação dos alunos. Por isso, o necessário investimento em novas diretrizes de formação de professores, com um alinhamento mais preciso do perfil do egresso da licenciatura – especialmente os de Letras - em coerência com o que se espera desse profissional no seu fazer pedagógico nas escolas. Coerência entre a BNCC (2018) e as bases de formação curricular docente. Isso se associa especialmente a práticas de desenvolvimento dos cursos tanto de formação inicial quanto os de formação continuada.

Além disso, alunos e professores da educação básica devem reconhecer particularidades das linguagens dos textos que circulam na esfera digital. Primeiro passo é entender a essência híbrida das linguagens: verbal, visual, sonora. São mais comuns textos com exploração de duas ou

mais linguagens do que um texto unicamente verbal. Isso acarreta, por exemplo, a necessidade de não preparar os alunos do Ensino Médio apenas para compor excelentes redações dissertativo-argumentativas ao estilo da prova de redação do ENEM, mas formá-los para composição de infográficos, podcasts, trailer honesto, meme, fotorreportagem, etc.

Nesse cenário, outro ponto torna-se relevante e se associa aos equipamentos de que cada escola dispõe: o acesso a ferramentas de edição, animação, interação, pois elas são fundamentais para experiências nas práticas escolares para que os alunos se familiarizem com elas, saibam explorar seus recursos na produção e recepção de textos. Trata-se de uma infraestrutura basilar que retoma a urgência de equipar as escolas com TDs, como acentuamos anteriormente, pois não é possível saber usar algo que não se conhece.

Também precisamos observar que estamos diante de um outro público na escola, uma vez que passamos a atender os nativos digitais, e com eles há um novo perfil de leitores, o que nos obriga a pensar em estratégias de formação de leitores e formação cultural que deem conta dessa clientela. Por exemplo, insistir na leitura de textos impressos de gêneros clássicos como primeiro passo para a estimulação da leitura nesse contexto parece ser um contrassenso, que induz a maior desgosto da leitura, associando-a como algo enfadonho e desprazeroso. Da mesma forma, uso de metodologias tradicionais de leitura, com foco no esquema repetitivo de leitura – texto – exercício, mostra-se não plenamente adequada, apesar de ser uma metodologia comum em livros didáticos disponibilizados nas escolas.

Por outro lado, investir na compreensão e análise de gêneros textuais que circulam no contexto inicial de acesso à leitura dos alunos parece ser uma proposta adequada, pois, ao mesmo tempo que parte da realidade vivenciada pelos alunos, oportuniza uma maior aproximação da leitura escolar do mundo extraclasse. Isso não significa dizer que as práticas de leitura devem ser restritas a isso, mas que podem começar nesse sentido para, aos poucos, introduzir a leitura de textos menos familiares ao cotidiano alunar. Dessa forma, o processo formativo de leitores parte de uma perspectiva que valoriza a realidade do discente, suas vivências e

experiências com os textos antes de um trabalho com outros mais distantes e menos conhecidos do universo escolar da comunidade dos estudantes.

Nesse contexto de desafios à prática docente para formação de leitores na era digital, resta reconhecer que a maior dificuldade não está na presentificação do texto na escola, mas na adoção de recursos metodológicos que podem aproximar o aluno a distintos objetos de leitura: os de suporte impresso e digital; os gêneros textuais clássicos e os emergentes, notamente os digitais; os de linguagem essencialmente verbal e os de linguagem multimodal; os construídos pela inteligência artificial generativa e os escritos sem o uso desse recurso. Para abordagem de todos esses objetos, um papel importante da escola precisa ser preservado em meio às necessidades de inovação: o prazer pela leitura e a percepção crítica que dê sentido ao que se lê. Seremos um país com cidadania - digital, inclusive - e humanismo quando tivermos uma nação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos nossas considerações sobre a leitura, ressaltamos que nossa defesa pela formação leitora que contemple, na escola, abordagem crítica de novos gêneros, suportes e linguagens dos textos não indica que a leitura tradicional deva ser banida dos bancos escolares. Apenas reforçamos que é preciso também oportunizar que a produção textual digital seja objeto de formação escolar. Não em uma perspectiva instrumental, mas reflexiva que também compreenda por que ler o que está na rede, como está configurado na rede e os efeitos disso na formação humana.

Ainda nesse contexto, salientamos que eventos sociais, culturais, sanitários, políticos sempre influenciaram a leitura, indicando padrões de textos, de consumo, de linguagens, de gêneros. Com o advento da era digital, o acesso à internet e o desenvolvimento de tecnologias digitais ampliaram a produção de textos na rede e para rede, exigindo o domínio de outros processos de leitura nesse suporte. A escola, como instituição formadora, é essencial para abordagem desses novos processos de leitura, em diálogo com as demandas socais de comunicação e informação.

Além disso, as experiências atuais de ensino e aprendizagem na escola têm mostrado o quão importante é nos preparamos para aprender a ler na era da cibercultura e nos familiarizarmos com a ubiquidade da leitura, o que exige nosso letramento digital e novas, atraentes e ressignificadas práticas de leitura para que possamos superar os desafios de ler com competência. Em todo esse processo subjaz uma escolha que é também política. Que perfil de alunos queremos formar? Que papel a formação leitora pode exercer nesse contexto? Em que medida os textos que consumimos na rede são capazes de nos formar como humanos, cidadãos, críticos? São questões que nos levam a redefinir nosso papel enquanto pesquisador, professor, agente de transformação da vida de nossos alunos.Leitura, letramento digital, multimodalidade e cidadania digital parecem-nos necessários para que a nossa escolha política não se limite a uma opção desconectada da vida, instrumental e acrítica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador. In.: SILVA, Ezequiel Theodoro da; FREIRE, Fernanda M. P; ALMEIDA Rubens Queiroz de; AMARAL, Sergio Ferreira do (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L. B. C.; CERIGATTO, M. P. Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação. In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G. (Orgs.) **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 203-230. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2. Disponível em: https://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-10.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

ALVES CHU, Leandro. O impacto da IA na escrita na era das tendências da internet. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12995/24360 Acesso em: 29 out. 2025.

ANJOS, Raquel Macioel P.;COUTO, Edvaldo Souza; OLIVEIRA, Marilde Calderia de. Leitura e escrita on-line. In: BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., (Orgs). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-162. I

BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. In: **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York, NY: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BRASIL. **Educação digital e midiática:** como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 15 mar. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura.** São Paulo. USP, 1972.

CANI, Joseane Brunetti. Gêneros textuais emergentes das tecnologias no discurso de livros didáticos. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), n. 17, v.), p. 120–141, jan-jun/2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/11760/8926 Acesso em: 20 maio 2021.

DANESI, Marcel. The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of theInternet. London: Bloomsbury Academic, 2017.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. Os caminhos do leitor na leitura hipertextual. **Ave-Palavra**, edição especial, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: https://revista.unemat.br/avepalavra/EDICOES/Esp0812/artigos/feba.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescente na Internet e na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na**

contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

LI, Li.; YANG, Yang. Pragmatic functions of emoji in internet-based communication — a corpus-based study. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,** v. 3, Art.16, 2018.

OCHULOR, P. G.; ATIU, Y. K.; ADEBAYO, M. A Pragmatic Analysis of Digital MediaStickers, Emojis and Gifs Towards Vocabulary Development. **English Language,Literature & Culture**, 8(4), 83-91, 2023.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana. Ensino de literatura e formação do leitor na era digital: algumas proposições. In: OURIQUE: João Luis Pereira (Org.). **Literatura e formação do leitor**: Escola e sociedade, ensino e educação. Ijuí: Unijuí, 2015, p. 89-109.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SOTILLE, Suellen Spinello; TEIXEIRA, Adriano Canabarro **.** Escola, aprendizagem e tecnologias de rede: relações, inconsistências e potencialidades. **Anais do XII ANPED Sul.** 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/572/895. Acesso em: 12 set. 2015.

TAROUCO, Liane (Org.). Reusabilidade de objetos educacionais. 2003. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf. Acesso em: 31 mar. 2014.

DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DAS PESQUISAS RECENTES

Camila Aguilar Busatta[43]

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida nas pesquisas educacionais da atualidade, sendo compreendida como um princípio fundamental para garantir o direito à educação para todos. De maneira geral, ela se baseia na ideia de que o sistema educacional deve se adaptar às necessidades dos estudantes, reconhecendo a diversidade humana e eliminando barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem de determinados grupos. Nesse sentido, a inclusão não se restringe apenas aos estudantes com deficiência, mas também envolve questões relacionadas à diversidade cultural, social, étnica e linguística.

De acordo com Mantoan (2015), a educação inclusiva propõe uma mudança de paradigma, na qual a escola deixa de funcionar a partir de padrões homogêneos de aprendizagem e passa a reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas envolve a criação de condições efetivas para sua participação e aprendizagem.

Para Sassaki (2010), a inclusão representa um processo social amplo que visa garantir igualdade de oportunidades e acesso aos diferentes espaços da sociedade, incluindo a educação. Assim, a construção de sistemas educacionais inclusivos exige transformações nas políticas públicas, na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

[43] Graduada em Licenciatura em Química pela PUCRS, com Mestrado e Doutorado em Química pela UFRGS. Pós Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW. É professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2887-7093. E-mail: aguilar@uri.edu.br

As pesquisas atuais apontam que a educação inclusiva representa uma mudança de paradigma em relação ao modelo tradicional de ensino. Enquanto modelos anteriores estavam centrados na segregação ou na adaptação do aluno ao sistema escolar, o paradigma inclusivo defende a adequação da escola para acolher a todos os estudantes. Essa perspectiva está alinhada ao modelo social de deficiência, que compreende que as limitações não estão apenas no indivíduo, mas nas barreiras físicas, pedagógicas e sociais presentes na sociedade e nas instituições educacionais.

Outro ponto frequentemente destacado pelas pesquisas recentes refere-se ao aumento do número de estudantes da educação especial matriculados no ensino regular. Dados educacionais apontam um aumento significativo dessas matrículas nos últimos anos, demonstrando avanços nas políticas públicas de inclusão e na ampliação do acesso à escola. No Brasil, por exemplo, registros recentes indicam mais de 2 milhões de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades na educação básica, refletindo a ampliação das políticas inclusivas no sistema educacional.

Contudo, os estudos também evidenciam desafios importantes para a efetivação da educação inclusiva. Entre os principais estão a necessidade de formação adequada dos professores, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis, a adaptação do currículo e a garantia de apoio especializado dentro das escolas. A formação continuada de educadores é frequentemente apontada como um fator essencial para que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Além disso, pesquisas recentes têm discutido o papel das tecnologias educacionais no fortalecimento da inclusão. Ferramentas digitais, inteligência artificial e plataformas adaptativas podem contribuir para personalizar o processo de aprendizagem, possibilitando que estudantes com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem tenham melhores condições de participação e desenvolvimento escolar. No entanto, os estudos também alertam que a implementação dessas tecnologias depende de infraestrutura

adequada, formação docente e políticas públicas que garantam acesso equitativo aos recursos digitais.

Outro aspecto abordado pelas pesquisas atuais é a importância da construção de uma cultura escolar inclusiva. Isso significa que a inclusão não deve ser tratada apenas como uma prática pedagógica isolada, mas como um compromisso institucional que envolve toda a comunidade escolar. Dessa forma, gestores, professores, estudantes e famílias precisam atuar de maneira colaborativa para construir ambientes educacionais mais acessíveis, participativos e respeitosos à diversidade.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover reflexões fundamentadas em pesquisas recentes que investigam os avanços e desafios da educação inclusiva. Sendo assim, este capítulo busca contribuir para esse debate, analisando conceitos, práticas e perspectivas relacionadas à inclusão no contexto educacional contemporâneo.

2. Inclusão e diversidade: fundamentos conceituais

A educação inclusiva fundamenta-se na valorização da diversidade humana e no reconhecimento de que todos os indivíduos possuem direito à educação de qualidade. Nesse contexto, a diversidade é compreendida como um elemento enriquecedor do processo educativo, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de convivência social, podendo ser observada em diversos aspectos da vida social.

Diferenças étnicas, culturais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, de idade e de condição socioeconômica compõem o mosaico humano presente nas comunidades, nas escolas e nas organizações. Essas particularidades não devem ser vistas como obstáculos, mas como fontes de aprendizado e enriquecimento coletivo. Quando pessoas com perspectivas distintas convivem e dialogam, novas ideias surgem e soluções mais criativas para os desafios da sociedade se tornam possíveis (THOMAS; ELY, 1996).

Entretanto, a presença da diversidade por si só não garante igualdade ou justiça. É nesse contexto que surge o conceito de inclusão. A inclusão refere-se às práticas, políticas e atitudes que buscam garantir que todas as

pessoas tenham acesso às mesmas oportunidades e possam participar plenamente dos espaços sociais, educacionais e profissionais (UNESCO, 2009). Um espaço ser inclusivo significa reconhecer as diferenças e agir de forma consciente para que nenhuma delas se torne motivo de exclusão ou discriminação.

Além disso, a perspectiva inclusiva implica em superar concepções tradicionais que associam dificuldades de aprendizagem exclusivamente às características individuais dos estudantes. Conforme destacam Glat e Pletsch (2012), muitas barreiras educacionais estão relacionadas à organização das escolas, aos currículos pouco flexíveis e às metodologias de ensino que não consideram as diferentes formas de aprender.

No ambiente educacional, por exemplo, promover a diversidade e a inclusão implica respeitar as diferentes formas de aprendizagem, valorizar as identidades culturais dos estudantes e criar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos. Professores e instituições desempenham um papel fundamental nesse processo, pois são responsáveis por construir espaços de diálogo, respeito e cooperação (MANTOAN, 2015).

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda existem desafios significativos para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Preconceitos, estereótipos e desigualdades estruturais continuam presentes em muitas realidades. Por isso, a promoção da diversidade e da inclusão exige um compromisso coletivo e contínuo, envolvendo governos, instituições, empresas e cidadãos.

Construir uma cultura inclusiva requer educação, empatia e diálogo. É necessário questionar atitudes discriminatórias, reconhecer privilégios e desenvolver políticas que ampliem o acesso a direitos e oportunidades. Pequenas ações cotidianas, como ouvir o outro com respeito, valorizar diferentes pontos de vista e defender a igualdade, também contribuem para transformar a convivência social.

Assim, para promover a inclusão é preciso repensar as estruturas educacionais, criando condições para que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades e participar ativamente do processo educativo. Por este motivo, “cada vez mais conceitos como diversidade,

diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã." (CANEN, 2010, pág. 641).

Dessa forma, diversidade e inclusão não devem ser entendidas apenas como conceitos teóricos, mas como princípios orientadores para a vida em sociedade. Ao reconhecer e valorizar as diferenças humanas, criamos condições para que todos possam desenvolver seu potencial e contribuir para o bem coletivo. Em última análise, uma sociedade que respeita a diversidade e pratica a inclusão torna-se mais justa, solidária e preparada para enfrentar os desafios do futuro.

3. Contribuições das pesquisas recentes sobre inclusão

As pesquisas atuais sobre inclusão educacional têm ampliado significativamente o entendimento acerca dos fatores que favorecem ou dificultam a implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino e, nesse sentido, essas pesquisas têm contribuído expressivamente para o avanço das práticas de inclusão em diferentes contextos sociais, especialmente na educação. Esses estudos ampliam a compreensão sobre a importância de garantir a participação de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais ou culturais nas diferentes esferas da sociedade.

Essas pesquisas também evidenciam a importância das políticas públicas na promoção da inclusão. A criação de leis e diretrizes educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos tem sido um passo fundamental para ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos do sistema educacional. Pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social e minorias culturais são alguns dos grupos que têm sido beneficiados por políticas voltadas à inclusão. Para Santos (2007), a construção de uma sociedade democrática depende do reconhecimento das diferenças e da criação de condições que permitam a participação plena de todos os cidadãos na vida social. Dessa forma, as políticas públicas

desempenham um papel muito importante na garantia de direitos e na promoção de práticas inclusivas.

Contudo, diversos estudos apontam que a inclusão não depende apenas da implementação de políticas públicas ou de legislação específica, mas também da construção de uma cultura escolar baseada na colaboração, no respeito às diferenças e no compromisso com a aprendizagem de todos.

As pesquisas recentes também destacam a importância de repensar as metodologias de ensino utilizadas nas escolas. Durante muito tempo, o modelo educacional tradicional foi baseado em práticas padronizadas, que nem sempre consideravam as diferenças individuais entre os alunos. No entanto, estudos mais recentes indicam que o processo de aprendizagem ocorre de maneiras distintas para cada estudante, sendo necessário adotar estratégias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Nesse contexto, o trabalho colaborativo, o uso de tecnologias educacionais e a adaptação de materiais didáticos são considerados recursos importantes para promover uma educação mais acessível, ou seja, a escola deve ser um espaço onde todos os alunos possam aprender de acordo com suas potencialidades, participando ativamente da construção do conhecimento.

Portanto, as pesquisas recentes têm desempenhado um papel fundamental no avanço das práticas inclusivas e na construção de sistemas educacionais mais democráticos. Ao investigar diferentes aspectos relacionados à inclusão, como metodologias de ensino, formação de professores, políticas públicas e processos de aprendizagem, esses estudos contribuem para orientar ações que promovam a equidade e o respeito à diversidade. Dessa maneira, a produção científica na área da inclusão torna-se um instrumento essencial para transformar a educação e promover uma sociedade mais justa, onde todas as pessoas tenham seus direitos garantidos e suas potencialidades reconhecidas.

Nesse sentido, faz-se importante ainda refletir sobre os temas que são os mais investigados e debatidos nas pesquisas da atualidade, como por exemplo a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e o papel das políticas públicas na promoção da inclusão.

3.1 Formação de professores

A formação de professores é frequentemente apontada como um dos elementos mais importantes para o sucesso das políticas de inclusão. Professores bem preparados possuem maior capacidade de lidar com a diversidade presente em sala de aula e de desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às diferentes necessidades dos estudantes.

Entretanto, muitos profissionais da educação relatam dificuldades para atuar em contextos inclusivos. Essas dificuldades estão frequentemente relacionadas à ausência de formação específica durante a graduação, bem como à escassez de oportunidades de formação continuada.

Pesquisas recentes indicam que a formação docente precisa ir além da abordagem teórica sobre inclusão. É fundamental que os professores tenham acesso a experiências práticas, estudos de caso e espaços de reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A formação inicial ou continuada, nesse sentido, assume papel estratégico. Corroborando com Araújo (2025, p. 8),

> ... deve-se refletir sobre quais transformações são necessárias dentro do ambiente escolar, e levar em consideração a importância do profissional docente estar habilitado para trabalhar com inclusão. Os alunos necessitam de condições efetivas para desenvolver suas potencialidades independente de suas necessidades, para isso é fundamental a participação de todos os indivíduos que compõem o sistema educativo.

Programas de capacitação, cursos de atualização e grupos de estudo podem contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas que favoreçam práticas inclusivas. Ainda, segundo Araújo (2025), as pesquisas mostram que a formação inicial não contempla a realidade que esses professores encontrarão em suas salas de aula, tendo a necessidade de que, nos diversos cursos de formação, sejam abordados e trabalhados planos e programas que estejam relacionados com a diversidade e a inclusão social, tendo que vista que os docentes são tidos como os agentes responsáveis pelos avanços da educação inclusiva.

Situação esta que, segundo Vieira (2014, p. 362), “a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída unicamente aos docentes” uma vez que tanto a ação dos professores, quanto da infraestrutura existente, bem como a coordenação pedagógica, os materiais didáticos e a comunidades escolar como um todo, inclusive os familiares dos alunos envolvidos, influenciam no sucesso da inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Nesse sentido, também é importante destacar a relevância da formação colaborativa, na qual professores compartilham experiências e constroem soluções coletivamente. Essa perspectiva fortalece a construção de comunidades de aprendizagem e contribui para a melhoria da prática docente.

Nessa perspectiva, Candau (1996) já afirmava que a formação continuada de professores deve acontecer na escola, seu ambiente de trabalho, possibilitando a troca de experiência entre seus colegas, aprendendo e reaprendendo uns com os outros. Segundo Gomes (2023, p. 4),

> ... a experiência, quando compartilhada, possibilita mobilizar os saberes docentes, além de pensar sobre os aspectos positivos e os aspectos negativos que precisam ser refletidos e reorganizados. Ao socializar suas experiências, os professores dialogam em busca do aprimoramento de sua prática educativa.

É fundamental destacar que, na formação colaborativa, os caminhos da proposta vão sendo trilhados pelos próprios integrantes do processo formativo, não tendo como os pesquisadores definir um ponto de chegada (GOMES, 2023). Nela o professor atua como o agente de produção dos conhecimentos e, nesse sentido, as formações não são realizadas sobre as práticas dos professores, mas com os professores, o que no final faz toda a diferença. A partir dela, tanto os professore, quanto os pesquisadores e os profissionais que estão envolvidos nessas formações acabam por formar uma rede de combinações que visam mudanças nas práticas docentes (IBIAPINA, 2016).

3.2 Práticas pedagógicas inclusivas

A implementação da educação inclusiva exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Estratégias de ensino tradicionais, baseadas na transmissão de conteúdos de forma uniforme, muitas vezes não conseguem atender à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse contexto, torna-se necessário adotar metodologias que valorizem diferentes estilos de aprendizagem e que promovam a participação ativa dos estudantes. Entre as estratégias apontadas pelas pesquisas recentes destacam-se: a aprendizagem colaborativa; o ensino baseado em projetos; a utilização de recursos multimodais; a flexibilização curricular e a avaliação formativa e diversificada.

Essas práticas permitem que os estudantes participem de maneira mais significativa do processo educativo, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos.

Outro aspecto relevante é o uso de tecnologias educacionais acessíveis, que podem ampliar as possibilidades de participação de estudantes com diferentes necessidades. Recursos digitais, softwares educativos e as próprias tecnologias assistivas têm sido cada vez mais utilizados como ferramentas de apoio à aprendizagem.

Conforme mencionado por Busatta e Cerutti (2023, p. 122),

> ... apesar de o próprio nome direcionar o conceito às tecnologias, sua definição e seus recursos são bem mais amplos, abrangendo os recursos tecnológicos, mas também, metodologias e práticas inclusivas desenvolvidas para auxiliar esse aluno com deficiência durante todo o período que ele estiver na instituição de ensino. Ou seja, as tecnologias assistivas na educação estão definidas como uma área que pretende realizar a interdisciplinaridade entre as metodologias e práticas estratégicas, os recursos e o conhecimento que fomenta a inclusão de alunos com deficiência em uma sala de aula.

Portanto, as tecnologias assistivas fazem parte de uma área do conhecimento, com característica interdisciplinar, que abrange desde estratégias e práticas de ensino, recursos, metodologias e serviços, que visem promover a participação e a atuação das pessoas com deficiência,

incapacidade ou mobilidade reduzida, objetivando a sua inclusão social, qualidade de vida, autonomia e independência. (MORESI, 2018).

Contudo, conforme consta em um trabalho publicado por Ferrreira (2024, p. 15),

> Embora a utilização das TA seja importante na promoção da educação inclusiva, por si só não garante a qualidade dessa educação. É crucial que os professores recebam formação adequada sobre como incorporar eficazmente estas tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

Ou seja, conforme Girotto (2012), novamente a formação de professores é mencionada, uma vez que esta formação deve estar atenta as limitações de cada recurso, bem como as potencialidades a elas atreladas, como também as peculiaridades do público em questão e aos interesses que emerge de cada situação que envolve o processo educativo. Cabe aqui destacar a importância do que anteriormente já foi abordado, uma vez que a utilização das TA voltadas para a educação inclusiva carece de mais estudos e investigações de forma a incentivar a sua aplicação nos ambientes educacionais de forma a melhorar as práticas educativas dos professores que estão envolvidos neste processo.

Portanto, dispor de rampas de acesso aos alunos com deficiência física, contar com livros, cartilhas e jogos em *braile* para os alunos com deficiência visual, intérprete de libras para os alunos com deficiência auditiva e computadores acessíveis, são apenas alguns exemplos de tecnologias assistivas que precisam estar ao dispor das escolas e dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 O papel das políticas públicas na promoção da inclusão[44]

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Elas estabelecem diretrizes, garantem direitos e orientam a organização dos sistemas educacionais.

[44] Este item faz referência a tese de Doutorado. (BUSATTA, 2016).

Nos últimos anos, diversos países têm desenvolvido políticas voltadas à ampliação do acesso à educação e à garantia de condições adequadas de aprendizagem para todos os estudantes. Essas políticas incluem investimentos em infraestrutura escolar, formação docente e desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis.

Em relação ao Brasil, o início da inclusão ocorreu após dois eventos educacionais, nos quais foram discutidos os avanços e os fracassos na área da educação. O primeiro foi realizado em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta conferência se discutiu a necessidade do acesso à escola gratuita e inserção das minorias marginalizadas e excluídas do sistema educacional, bem como o atendimento educacional de qualidade, tanto aos alunos considerados normais, quanto aos alunos portadores de deficiência. O segundo evento, realizado em 1994, na Espanha, ficou conhecido como a Conferência de Salamanca, sendo que durante o mesmo o conceito de inclusão passou a ser amplamente discutido e estudado. (GUARINELLO *et al.*, 2006).

Simultaneamente à publicação da Declaração de Salamanca, promulgou-se a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). No Brasil, seguindo os postulados da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, baseado no modelo da integração, embasado na teoria da normatização, teve como foco o modelo clínico da deficiência. Foi relacionado às particularidades físicas, sensoriais e intelectuais de cada aluno como uma questão de incompetência, representando, com isso, a restrição da sua inclusão no sistema educacional, bem como, no meio social.

Simultaneamente à publicação da Declaração de Salamanca, promulgou-se a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). No Brasil, seguindo os postulados da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, baseado no modelo da integração, embasado na teoria da normatização, teve como foco o modelo clínico da deficiência. Foi relacionado às particularidades físicas, sensoriais e intelectuais de cada aluno como uma questão de incompetência, representando, com isso, a restrição da sua inclusão no sistema educacional, bem como, no meio social.

Ainda nessa década, lançou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, afirmando que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial." (BRASIL, 1996, p. 1). Neste documento, também é assegurado que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular." (BRASIL, 1996, p. 1). Dentre outros itens, o texto, também, aborda sobre a formação dos professores e dos currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 1999, o Decreto n. 3.298, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reconhece a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a importância do desenvolvimento da educação especial de forma a complementar ao ensino regular.

Recentemente, surgiram vários Decretos e Leis que visam à inserção e permanência do aluno com necessidades educacionais na escola regular, dentre eles, pode-se citar a resolução que normatiza a inclusão, elaborada em 2001 e conhecida como Resolução n. 02 CNE/CEB, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), em todas as suas etapas e modalidades, sendo que o Atendimento Educacional Especial (AEE) desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, em classes consideradas comuns, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

De acordo com essa Resolução, consideram-se alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendendo as que não estão vinculadas a uma causa orgânica específica, bem como, aquelas relacionadas à condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e

sinalização diferenciadas dos demais alunos e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, foi elaborado pelo MEC o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", com o objetivo de auxiliar na transformação dos sistemas de ensino para sistemas de ensino inclusivos, garantindo o direito de acesso de todos à oferta do Atendimento Educacional Especializado, à escolarização e à garantia da acessibilidade. Após, em 2004, foi publicado o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", que tem como objetivo principal a disseminação das concepções e orientações para a realização da inclusão, reiterando o direito de ingresso de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), orientando os governos estaduais e federais a reestruturar as suas práticas, a fim de tornar as suas instituições inclusivas. Esta política define a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva à escola. Trata a concepção de atendimento educacional especializado complementar ao ensino dos estudantes, como também, destaca os alunos que são atendidos pela educação especial, garantindo a inclusão nas escolas de alunos com altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e com algum tipo de deficiência, assegura a formação de professores e dos demais profissionais que participam da educação voltada para a inclusão, visando a cooperação e participação da família e da comunidade durante este processo, garantindo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e das salas de aula, no transporte, no mobiliário e na comunicação entre os sujeitos.

Em 2015, entra em vigor a Lei Federal n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando ser esse um novo marco para o projeto de vida de pessoas esquecidas ou "quase invisíveis" diante da sociedade em que vivem, destacando-se entre os pontos abordados o direito à vida, ao trabalho, à

moradia, à educação, à acessibilidade, a não discriminação, ao exercício da cidadania e dos direitos políticos, entre outros.

Por meio do Decreto n. 10.502, foi lançada em setembro de 2020 a Nova Política de Educação Especial (PNEE) 2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, estabelecendo que a Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que quer dizer que haverá preferência pela escola regular, de acordo com a LDB, não excluindo a possibilidade de o atendimento ser realizado em escolas especializadas para os estudantes que delas precisarem. Porém, possibilita que a família ou o próprio estudante decida se realizará matrícula na escola regular ou em uma classe ou escola especializada.

Entretanto, pesquisas indicam que a implementação dessas políticas nem sempre ocorre de forma homogênea. Em muitos contextos, persistem desafios relacionados à falta de recursos, à insuficiência de profissionais especializados e à necessidade de maior articulação entre diferentes setores da educação.

Dessa forma, torna-se fundamental fortalecer mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas públicas, garantindo que seus objetivos sejam efetivamente alcançados.

4. Considerações finais

A educação inclusiva representa um compromisso com a construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias. Ao reconhecer a diversidade como um valor fundamental, a escola amplia suas possibilidades de promover aprendizagens significativas e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

As pesquisas recentes têm contribuído para aprofundar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da inclusão educacional. Esses estudos demonstram que, embora existam obstáculos a serem superados, também há inúmeras experiências bem-sucedidas que evidenciam o potencial transformador da educação inclusiva.

Promover diálogos sobre inclusão significa abrir espaços de reflexão, escuta e colaboração. Somente por meio de processos coletivos será possível construir práticas educacionais capazes de atender às necessidades de todos os estudantes.

Assim, a inclusão deve ser entendida não apenas como uma política educacional, mas como um princípio orientador das práticas pedagógicas e das relações sociais no ambiente escolar. Ao investir na construção de escolas inclusivas, a sociedade reafirma seu compromisso com a igualdade de oportunidades e com a valorização da diversidade humana.

Em síntese, as pesquisas atuais indicam que a educação inclusiva representa um avanço significativo na garantia do direito à educação e na promoção da igualdade de oportunidades. Entretanto, sua efetivação depende de investimentos em políticas públicas, formação docente, recursos pedagógicos e mudanças culturais dentro das instituições educacionais.

Dessa forma, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva continua sendo um processo em desenvolvimento, que exige reflexão constante e compromisso coletivo com a valorização da diversidade.

5. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Aurora Tontini de; DALEASTE, Rosineide Fátima; MORAIS, Márcia Dahmer de; ANDRADE, Susimeire Vivien Rosotti de; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma. **A diversidade da inclusão educacional e as necessidades formativas de professores da educação básica: revisão integrativa.** Revista Educação, Santa Maria, v. 50, 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Reino Unido, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial; MEC/SEESP, 1994. 66f.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União (DOU). Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 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. Diário Oficial da União (DOU). Brasília/DF, dez. 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União (DOU). Brasília/DF, set. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília/DF: MEC/SEESP, jan. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União (DOU). Brasília/DF, jul. 2015.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Diário Oficial da União (DOU). Brasília/DF, set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.** Brasília/DF: MEC/SEESP , 2020.

BUSATTA, Camila Aguilar. **A sala de aula de Química:** um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos. 2016, 165f. Tese (Doutorado em Química). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2016.

BUSATTA, Camila Aguilar; Cerutti, Elisabete. **O cenário atual da Educação Inclusiva: reflexões sobre a intersecção junto às Tecnologias Assistivas na Educação Regular.** Revista Vivências, Erechim, v. 19, n. 39, p. 113-130, jul-dez, 2023.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação Continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 641-813, set-dez, 2011.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKE, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadão (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília, Oficina Universitária, SãoPaulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Valéria Carla Vieira; CENCI, Adriane. **A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos.** Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.|Uberlândia, MG, v.7, n.3, p. 1-24, set-dez, 2023.

GUARINELLO, Ana Cristina; *et al.* **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná.** Revista Brasileira Educação Especial, Marília/SP, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org**.).** **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar* – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Tecnologia assistiva e autismo. Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética (CICIC), 8, 2018, Orlando/Florida. **Anais: [...].** Orlando/Florida: Instituto Internacional de Informática e Sistêmica, mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

THOMAS, David A.; ELY, Robin J. **Making differences matter: a new paradigm for managing diversity.** Harvard Business Review, 1996.

UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO, 2009.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014.

NOTAS PROBLEMATIZADORAS SOBRE EDUCAÇÃO: QUANDO O ASSUNTO É GÊNERO E SEXUALIDADE

Eliane Cadoná[45]

A tarefa que nos foi destinada, ao ser pensado este livro, parecia simples e clara: escrever um texto que evidenciasse os fenômenos por nós, professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, estudados, articulando os mesmos às bases epistemológicas que nos inspiravam. De imediato, comecei a fazer um exercício que considero muito importante, na condição de pesquisadora, que foi o de me atentar às vozes do cotidiano, em diversos campos e, claro, em especial àqueles que inspiram meus estudos.

Em minhas pesquisas, o cotidiano, englobando aqui os discursos presentes nas mais variadas manifestações da linguagem, é muito caro. É ele, mais do que qualquer estudo publicado recentemente, que anuncia o foco a ser dado na pesquisa, e a atenção que os processos educativos necessitam dar, quando se pretende fazer ciência.

Foi fazendo esse movimento que me deparei com um bombardeio de estímulos que poderiam auxiliar na construção desses escritos, o que tornou muito difícil a escolha dos eleitos, mas que também impulsionou a abertura de uma discussão muito importante: o quão as questões de gênero e sexualidade são, mais do que nunca, espaço de disputa política, científica, moral e cultural e, portanto, fundamentais para a discussão no campo das Ciências Humanas.

É preciso esclarecer aqui, de imediato, que faço parte da linha de pesquisa "Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias", e que, embora estude gênero e sexualidade há mais de 18 anos, somente recentemente registrei formalmente junto ao CNPq meu grupo de pesquisa, que tem como base central essa temática, dentro do campo da Educação[46]. Psicóloga e

[45] Pós-doutora em Educação (UFRGS). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (URI). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3988-9786. E-mail: eliane@uri.edu.br.

[46] A palavra "Educação" aparece aqui em maiúsculo porque a entendo, inspirada em autoras e autores institucionalistas (Gregório Baremblitt, 2012) como uma instituição, ou seja,

Bióloga de formação, foi preciso primeiro amadurecer minhas articulações teórico-metodológicas de base com as do campo da Educação, embora este já estava presente em meus estudos de graduação, por intermédio de produções de autoras e autores como Guacira Lopes Louro (2001; 2011) e Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2016)[47].

A entrada nesta linha de pesquisa foi fundamental para o amadurecimento da pesquisadora que hoje aqui escreve. Isso porque, ao embasar meus estudos em uma perspectiva pós-estruturalista, a Educação não poderia ser compreendida senão como um processo, como um constante vir a ser. Em outras palavras, ela não pode ter como base a ideia de uma verdade a priori, um manual, porque sempre se dará na relação que se estabelece entre estudantes, professores, equipe diretiva, comunidade, família, cultura. Ela sempre acontecerá em um campo de disputas, no qual todos e todas opinarão, mas que, por vezes, ninguém tomará para si a responsabilidade efetiva de educar, reconhecendo, posicionando-se e defendendo claramente de onde se parte para falar do que se fala e para defender o que se afirma. Até porque isso implica em posicionamento, e se posicionar é desacomodar, e também arcar com as consequência dessa postura.

Assim como entendida enquanto processo, a Educação também perpassa pela Linguagem. E linguagem - seja ela oral, escrita, através de sinais, imagens e expressões do comportamento - é o artefato cultural que não pode ser explicado em si mesmo, como algo natural e pré-existente ao humano, porque também é forjada, empreendida e interpretada em meio às relações. E, com base em Michel Foucault (2007), carrega consigo discursos que são (re)produzidos em nosso cotidiano, e fixados em meio às nossas condutas, porque tidos como verdadeiros. A exemplo disso, quem está lendo

---

enquanto leis, normas e regularidades de comportamento, que operam na produção de modos de subjetivação porque incidem sob a forma como pensamos, sentimos, abstraímos. Exemplos de instituições, além da Educação, são: Saúde, Beleza, Mídia, Linguagem.

[47] Importantes expoentes nos estudos pós-estruturalistas brasileiros, cujas contribuições trouxeram perspectivas diferenciadas, no campo da educação, para discussões como gênero, sexualidade, currículo. Dentre outros aspectos, consideram o caráter constitutivo da linguagem, a construção social da realidade e a importância de considerar as questões históricas que transversalizam as práticas educativas. Inspiram-se em autores como Michel Foucault, Stuart Hall e Judith Butler.

este texto pode pensar que ele traduz muitas verdades a serem colocadas em prática, porque partem dos escritos de uma professora, com pós-doutorado em Educação. Vejam que aqui temos um discurso posto, que é o da Educação, e que (re)afirma que é preciso ocupar certo lugar na sociedade, certa posição para que suas palavras e escritos adquiram *status* de verdade.

O nome da linha de pesquisa a qual faço parte também carrega a palavra "Tecnologias". E esta palavra, tecnologias, não vem acompanhada de "processos educativos" e "linguagens" à toa. Lúcia Santaella (2010) nos esclarece que, desde os primórdios da humanidade, as tecnologias fazem parte do cotidiano humano, seja pelo uso de ferramentas para caça, pesca e, mais tarde, para a agricultura e pecuária, exercício da escrita e assim por diante, até chegarmos ao mundo da tecnologia digital, que compila tecnologia de ponta em um relógio que cabe, literalmente, na palma da nossa mão. Tecnologias também se constituem em artefatos culturais, produzidos por pessoas, e auxiliares no processo de construção e manutenção da cultura. Com a tecnologia, pintamos, construímos edifícios, realizamos cirurgias de alta precisão. Com ela, modificamos os conceitos de vida e de morte, de tempo, de relação tempo/espaço. Com ela, alteramos o modo como descrevemos o mundo, como damos sentido a ele. Vejam que, há 100 anos atrás, o conceito de longevidade era descrito a partir de outros adjetivos, que certamente se modificaram com o avanço tecnológico, que nos permitiu viver mais, com mais o ou menos qualidade, a depender do acesso a bens e consumo, por intermédio do capital (mas este é um assunto para um outro capítulo). Foi a tecnologia que também modificou e, consequentemente, passou a ser modificada por intermédio dos processos educativos.

Hoje, não é possível definir mais o humano como um ser equiparável aos demais da natureza, porque ele interfere e modifica o mundo de um modo muito complexo, interferindo, inclusive, em seus próprios processos biológicos (vejam quantas próteses e órteses são acopladas ao cotidiano das pessoas, para fazer-lhes viver bem, melhor e mais felizes. Hoje, podemos reconstituir uma mama após o acometimento de um câncer, ou possibilitar que uma pessoa que não se identifica com seu sexo faça um processo cirúrgico que modifique sua genitália. Isso prova que o humano, que a

produção de subjetividade não opera na lógica da natureza, no sentido de haver uma forma única de se apresentar, ser, sentir, pensar e agir. Se somos capazes de manipular nossos corpos, se por intermédios das tecnologias que criamos modificamos o modo como nascemos, isso diz de uma constituição que, evolutivamente falando, foi direcionada para que essas possibilidades surgissem.

Mas, antes de dar continuidade a essa discussão, descreverei aqui três cenas cotidianas, que servirão de base para as problematizações deste capítulo. Para mostrar o quanto as temáticas "gênero e sexualidade" são relevantes no cotidiano humano e, portanto, merecem o olhar da pesquisa científica, trarei para o debate: uma cena cotidiana advinda do espaço educacional formal (a partir de minha experiência enquanto professora universitária); uma cena de minha experiência, enquanto mãe, no que se refere às vivências que minha filha está tendo na educação infantil; e uma cena que provém de um espaço midiático, mais especificamente das redes sociais.

Cena 1: A experiência de trabalhar Gênero e Sexualidade no Ensino Superior e na formação de professores

Aprendi, desde cedo, que escolher certas temáticas de estudo implicam em uma postura por parte do e da docente. É preciso, sim, escutar as demandas do e da estudante, sem perder de vista os objetivos da formação. E, quando se trata do assunto "gênero e sexualidade", estamos falando de algo que transversaliza os currículos das Ciências Humanas e da Saúde e, portanto, há um posicionamento político-científica a ser adotado. Isso quer dizer, inspirada em Marlucy Paraíso (2016) que, embora o espaço universitário seja democrático, com base em gestão compartilhada (estudantes, professores e coordenação), em um processo de coconstrução, ele não está a serviço da moral individual de alguns e algumas estudantes. Também não pode estar a serviço de crenças específicas, ou de saberes que levem a lógicas segregatórias, eugenistas, misóginas. Há que se promover o diálogo e o debate, sem deixar de considerar que a Educação, seja ela em

qual nível se encontra, deve ser plural, laica, pautada no pensamento crítico e nas discussões científica. Eis a cena que ajuda a pensar a respeito:

Sou professora universitária há 16 anos. Adentrei nesse espaço porque a formação que escolhi, no contexto da pós-graduação, inseriu-me em campos que usualmente psicólogas e psicólogos não escolhem. Em outras palavras, não escolhi a clássica formação em Psicanálise, ou o atualíssimo campo da Neuropsicologia, o que me tornou "menos comum" em meu espaço de atuação. A intenção de seguir estudando Psicologia Social, Gênero, Sexualidade, Mídias e Modos de subjetivação contemporâneos me abriu portas para ingressar também no Stricto Sensu. Mas esse caminho não foi trilhado com muita facilidade. Embora muito solicitado e desejado no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, o tema "Gênero e Sexualidade" ainda é silenciado por alguns, por questões diversas e, infelizmente, esses "alguns", embora minoria numericamente, falam muito alto e calam com muita força quem ascende com uma opinião contrária. Embora sinta hoje grande adesão ao tema em vários seguimentos do campo educacional, noto que impera a voz de poucos e poucas que rechaçam e clamam por esse silenciamento. Mesmo assim, o debate sobre insiste em aparecer. E ele vem com uma riqueza de controversas, sentimentos e ambivalências batendo na porta da escola, que, sem saber o que fazer, por vezes, recorre à universidade.

Tenho dois exemplos claros aqui: um convite que recebi, há alguns anos, para falar sobre direitos humanos em uma escola da região. Eu sabia do caráter conservador do local, e entendia que a intervenção deveria partir de uma escuta atenta para, então, adentrar em discussões que talvez pudessem possibilitar algumas problematizações em cima de crenças e moralidades. Mas tomei por surpresa que, ao chegar no local, as professoras e coordenação pedagógica me interrompem e, já de início, disseram: - Na realidade, queremos falar de outra coisa. Queremos discutir sobre nossos planejamentos em cima de temáticas ligadas à sexualidade barradas pelo conservadorismo da família. Queremos falar em como agir quando um pai é conservador, mas beija a filha pequena na boca, ao se despedir dela da escola. Queremos falar do quanto sofremos ao não termos a possibilidade de trabalharmos o que estudamos pela resistência imposta pela sociedade.

Como tomar posições, na condição de docentes e estudiosas/os da temática, diante desses fatos? Como enaltecer o importante papel docente nesse cenário, em especial quando resiste a essas amarras morais, sem considerar que essa resistência pode acontecer às custas de seu emprego?

O caráter reflexivo gerado naquela tarde na escola certamente reverberou muito em mim. Enxerguei-me naquelas professoras, identifiquei-me com elas. Decidi, já de início, me reconhecer também, muitas vezes, como impotente, sem respostas e com pouca ação diante de fatos apresentados na prática docente. Tratou-se de um momento de muita escuta, construção coletiva de saberes e modos de resistência.

Cena 2: Experiências de gênero e sexualidade como mãe/professora/pesquisadora – professora/pesquisadora/mãe

A experiência da maternidade está sendo, sem dúvida, a mais rica e desafiadora que já vivi. Ela não é linear, perfeita, mas sim marcada por sentimentos ambivalentes, contraditórios, dúvidas e incertezas. Hoje, minha filha tem quase três anos, e o acompanhamento que estou fazendo junto ao seu desenvolvimento, no que se refere a gênero e sexualidade, está longe de ser o que eu considero ideal porque, dentre tantas questões, é preciso admitir que a criança sofre, e deve sofrer, a influência de vários contextos sociais em meio à construção de sua identidade, sendo tais influências, muitas vezes, extremamente contrárias ao que queremos ensinar a ela. Cabe a mim, sim, mediar parte da relação que ela estabelece com o mundo. Mas isso também cabe à escola (que, aliás, tem sido grande parceira de nossa família desde os três meses e meio de vida dela), à comunidade que frequentamos e, para o bem ou para o mau, às mídias (sejam elas de massa ou digitais).

É uma grande falácia afirmar que a família deve ter o controle e tomar a decisão sobre os conteúdos que a criança terá contato, seja na escola, na mídia, na comunidade. É claro que é dever dela (mas não somente dela) proteger a criança, e lhe proporcionar conteúdos e estímulos condizentes com seu estágio de desenvolvimento. Aqui, destaco o prejuízo ocasionado

quando a infância é invadida por conteúdos impróprios, como cenas e discursos encharcados de violência sexual, pornografia, misoginia, machismo, intolerância, dentre outras coisas.

Mas negar que o mundo é feito de contradições, de opiniões diversas, e que a mediação no processo educativo é diferente da imposição torna-se fundamental. À medida que os dias passam, minha filha traz para suas brincadeiras cotidianas cada vez mais conteúdos contrários ao que tentamos ensinar em casa: nem sempre permite que o papai (que é menino, segundo ela) entre em seu quarto; começou, desde cedo, a fazer escolhas por brinquedos e roupas que diz ser "de menina" e a reproduzir ações com as bonecas, como colocar para dormir, situações estas que são aprendidas em casa, mas também fora dali, porque vêm acompanhadas de discursos ligados ao cuidado, tradicionalmente direcionado às mulheres.

Destaco aqui, antes de dar continuidade a esta cena, que, conforme Guacira Lopes Louro (2008), gênero e sexualidade se dão em um processo de construção social, e que ganha vida por intermédio de rituais, carregados de discursos de verdade, que impõem um caráter biologicista a essas categorias. Em meus estudos sobre o tema junto a professores e professoras da Educação Básica (Kurtz; Rigodanzo; Cadoná, 2021), alerto que o fio condutor das práticas docentes, no que se refere à gênero e sexualidade, é muito mais baseado em perspectivas da moral judaico-cristã e de um biologicismo ingênuo[48] do que com base nas discussões mais recentes das

[48] Todo conceito, seja ele qual for e de que campo advenha, ao ser forjado, envolve uma grande complexidade de fatores a serem considerados. Conceituar algo é, de certa forma, matar a potência do que se nomeia, na tentativa de materializar e poder, de forma talvez ilusória, ter o controle sob determinados fenômenos. No campo das Ciências Humanas, o qual se encontra a Educação, isso tudo se torna mais complexo ainda, porque vivemos, na contemporaneidade, um rechaço às explicações complexas, que envolvem interdisciplinaridade e diálogo com perspectivas diversas, advindas das ciências, das religiões, das culturas, das vivências. Se, no início da discussão acadêmica sobre tais temáticas, gênero era compreendido como a expressão cultural de nossa identidade e orientação sexual enquanto a forma como nos relacionamos, afetivamente, com as pessoas, hoje perspectivas pós-estruturalistas incluem outros aspectos ao debate (Guacira Lopes Louro, 2001; 2008; 2011; Judith Butler, 2008; Paul Preciado, 2022), provocando-nos a olhar para outras direções, dentre elas as que compreendem que não somente gênero se forja em meio a uma perspectiva de construção social, mas também o sexo biológico e o modo como nos direcionam, desde cedo, a amar quem amamos. Com isso, não devemos nos iludir em pensar que tudo é construção social, no sentido de que tudo parte de uma escolha. Pelo contrário: a construção de nossas identidades de gênero, de nossas orientações sexuais se dão em meio a uma complexa trama que envolve narrativas diversas

Ciências Humanas e da Saúde. Mas voltemos aqui à descrição da segunda cena. Estaria, através do modo como enuncia e dá sentido ao mundo, minha filha evidenciando que sexo biológico define as questões de gênero ou denunciando que a construção da subjetividade é desenhada, definida e calcada em padrões cisheteronormativos construídos historicamente?

Inspirada em Judith Butler (2008), afirmo que não somente inventamos a lógica de que sexo define o gênero, mas construímos um cenário em que é muito difícil trazer opiniões contrárias a esta, porque possuímos tantos mecanismos rebuscados que incidem sobre gênero, antes mesmo do nascimento, que as performances aceitas acabam sendo aquelas ligadas ao padrões cisheteronormativos. E, ao invés de ser visto como uma contestação àquilo que consideramos "natural", como algo que denuncia que nossas verdades estão equivocadas, as identidades trans e as orientações não-heterossexuais acabam sendo rebaixadas a uma lógica patológica.

Cena 3: Com a palavra, a neurociência. Ou: a ciência a serviço da moral tradicional

Estava olhando meu Instagram, e me deparei com um vídeo cujo título me chamou atenção: "Travesti não é mulher: A única forma de ser mulher é nascer fêmea". É claro que o algoritmo direcionou o vídeo até mim, consequência de minhas escolhas por temáticas desse tipo. Isso já prova, de antemão, o quanto não somos livres, já que as redes sociais nos enredam e direcionam a consumir conteúdos que nem sempre almejávamos consumir. Michel Foucault, no livro de Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995) nos convida a pensar sob essa perspectiva, trazendo para a discussão a ideia de que vivemos em um mundo de imposições, de produção e disseminação de discursos que possuem efeitos de verdade em nosso modo de interpretar e vivenciar o cotidiano. Nascemos e já nos são impostas normativas, regras, condutas e perspectivas prontas, chanceladas no contexto social por

e divergentes, e que operam sobre nossos corpos, sobre nossos desejos de forma muito concreta. Assim, é inegável que há, em meio a isso tudo, um corpo carregado de hormônios, de sensações, mas que está amplamente conectado com a cultura em que está inserido e que vivencia gênero e sexualidade também a partir das possibilidades que lhes são dadas, disponibilizadas.

determinados grupos, que raramente servem aos nossos desejos, anseios, necessidades e interesses. Ao capitalismo neoliberal coube rebuscar essas estratégias, fazendo com que cada vez mais nos tornássemos, embora oprimidos/as por ele, os/as maiores defensores/as desse sistema.

O vídeo cujo título mencionei é da neurocientista Cláudia Feitosa-Santana, cujo canal do YouTube possui 24,2mil inscritos, e é intitulado "Neurociência". Na descrição, encontramos o que segue: "Você é muito bem-vindo nessa jornada científica. Este canal é dedicado à ciência e, em particular, neurociência aplicada ao nosso cotidiano. Estimulo você a pensar cientificamente para tomar melhores decisões. E analiso o comportamento - individual e coletivo, embasada em ciência - claro!".

No short em questão[49], que possui 860 visualizações, Cláudia se diz ter coragem de enfrentar ideologia e ilusão. Afirma sua posição de neurocientista, e defende que, para ser mulher, é preciso ser uma fêmea humana, chamando de ignorância científica o que foge dessa lógica. Compara o transativismo à lobotomia[50], relação esta que rebaixa a luta de pessoas trans, ao compará-las com uma prática da área da saúde mental que provocou sofrimento e estigma. Considera o movimento uma moda, uma ceita, uma ideologia. Ao final, destaca que pessoas trans merecem cuidado, marcando seus lugares em uma lógica de patologização, de inscrição em um grupo que precisa de um olhar profissional que dite o que necessitam.

Em outros vídeos[51], traz afirmações polêmicas, falando da disforia de gênero[52] e marcando o campo da transexualidade em uma perspectiva

[49] Disponível em https://www.youtube.com/shorts/aBUzyS2Tdmg.

[50] Cabe aqui uma explicação do quão triste e absurda é esta comparação. A lobotomia foi um procedimento utilizado, e disseminado na primeira parte do século XX, que consistia em cortar a conexão entre o lobo frontal e o restante do cérebro. O procedimento objetivava ocasionar a melhora de sintomas de pessoas em sofrimento psíquico, a exemplo de esquizofrênicos e depressivos, técnica esta, com o surgimento de fármacos e com os avanços dos estudos do cérebro, abandonada, mas que deixou sequelas irreversíveis em muitos que sofreram com o procedimento. A neurocientista Cláudia, ao comparar a luta das pessoas trans por seus direitos, à lobotomia, rebaixa o transativismo a "uma moda", a uma onda que está posta, que está provocando "barulho" e que, com o tempo, sessará. É triste e revoltante verificar como comparações como esta calam as vozes de pessoas que, diariamente, lutam por direitos básicos, inclusive o de poderem estar vivas já que, no Brasil, temos índices elevadíssimos de assassinatos de pessoas trans e travestis (Benevides, 2026).

[51] Vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/shorts/vXMZklc7dJA; https://www.youtube.com/shorts/gQ6-q7MvJaQ

[52] Disforia de gênero é um termo que levanta muitas discussões e controvérsias. Ele se refere ao sofrimento ligado a pessoas cuja identidade de gênero possui incongruência com o

patologizante. Ao mesmo tempo em que reconhece o sofrimento de quem não se identifica com seu sexo biológico, reivindica o direito que meninas e mulheres cis[53] possuem de não terem seus espaços, dentro das competições esportivas e em banheiros, sendo "roubados" por meninas e mulheres trans. Os vídeos, ao trazerem, por intermédio de sua posição de neurocientista, um *status* de autoridade científica, denotam uma perspectiva de verdade absoluta, que articula sexo e gênero em uma lógica de causa e consequência.

ALGUMAS ARTICULAÇÕES COM A TEORIA

Mas, afinal, o que esses vídeos nos dizem? O que eles denunciam sobre o papel da ciência? As cenas eleitas são a prova viva de que educamos em todo e qualquer espaço, e que a linguagem ocupa papel estratégico em meio a esse processo. O que quero dizer aqui com o papel estratégico da linguagem? Inspirada em Mary Gergen e Kenneth Gergen (2010), defino linguagem como um artefato cultural que vai além da mera descrição da realidade, de um mero processo cognitivo que faz uma relação entre o que acontece "na mente das pessoas" e o mundo. A perspectiva da autora e do autor denuncia o caráter ideológico que carrega a ideia da linguagem como mera representação da realidade quando, na realidade, ela possui, como bem traz Judith Butler (2008), um caráter performativo. Em outras palavras, e também com base em Foucault (2007), fazemos coisas com as palavras, pois a linguagem não é neutra. Por intermédio e através dela, produzimos modos de pensar, agir e se colocar no mundo. Ao darmos nome às coisas, ao adjetivarmos certos comportamentos, firmamos sentimentos e conceitos

sexo biológico. Aqui, a controvérsia não está no reconhecimento do sofrimento, que sim, existe, mas no uso que é feito dele para patologizar as identidades trans e travestis. Para maiores informações, sugiro a leitura do texto de Berenice Bento (2016;).

[53] Mulheres e homens cis são aquelas e aqueles cuja identidade de gênero está em harmonia com seu sexo biológico de nascimento. Nas discussões que trazemos aqui, essa linguagem é importante e esclarecedora, porque delimita certo lugar de fala. Eu, por exemplo, mulher branca, cis e heterossexual preciso compreender que ocupo um lugar de privilégio na sociedade, porque nunca sofri discriminação por ser heterossexual, por ser cis. Inclusive, por ser branca, tive certamente privilégios que outras pessoas não tiveram. Claro que sofri, em muitos contextos, pelo simples fato de ser mulher, mas, por não ter acopladas, em minha existência, outras categorias ligadas a identidades rechaçadas e discriminadas, certamente tive mais privilégios do que outras pessoas.

sobre as coisas, as pessoas, os fatos, criamos pré-conceitos diante de circunstâncias as quais nem sequer tivemos ou teremos contato.

E isso importa muito quando falamos em gênero e sexualidade no campo da Educação, seja ela escolar ou não, porque falar a partir de uma determinada perspectiva ou silenciar sobre é uma forma de se posicionar, que sempre está carregada de conceitos, juízos de valor e crenças. Logo, nunca há neutralidade em um posicionamento. Nunca há neutralidade na postura do e da professora, independente se ele faz falar ou silenciar algum tema. E é por isso que o projeto de lei "Escola sem partido"[54] foi tão criticado por estudiosas e estudiosos de gênero e sexualidade (Ana Maria Colling, 2017). Porque ele trazia, em seu título, uma pretensa neutralidade quanto ao tema, uma pretensa agenda escolar onde tudo isso fosse tratado livre de posicionamentos políticos, de perspectivas problematizadoras com pautas trazidas por grupos, a exemplo dos movimentos LGBTQIAPN+[55]. Mas uma postura assim, tão proibicionista, tão reduzida é uma postura, também carregada de posicionamentos políticos, de ideologias. Não há neutralidade aqui. Há sim um posicionamento claramente conservador, com um ideal de que a escola deve tratar somente daquilo que diz respeito as ciências, como se elas nascessem e se desenvolvessem fora da sociedade e das questões que dizem respeito a ela.

A pesquisadora da área da Educação Rosa Maria Bueno Fischer (2002) escreveu uma série de artigos que problematizavam os modos como determinados assuntos eram enunciados pela televisão, e como incidiam na produção de modos de subjetivação. Em meio a esses escritos, lança o termo "dispositivo pedagógico da mídia", destacando o quanto programas,

[54] Projeto de Lei (PL 7180/2014) que propunha vedar a doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a propagação de conteúdo sexual e moral que viessem contrários aos valores da família. Pregava uma lógica de neutralidade da docência. O PL foi amplamente discutido e criticado por estudiosas e estudiosos dos Estudos de Gênero, ao tolher o direito do e da professora de ensinar, pautados nos princípios do Estado democrático, laico e com base na ciência e na ideia de que existem muitos valores, muitas famílias, e que o projeto claramente estava direcionando a pauta para lógicas bem específicas e marcadas por fundamentalismos religiosos e por pautas defendidas pela extrema direita.

[55] Sigla utilizada para se referir ao movimento que demonstra as diversas manifestações de orientação sexual e identidade de gênero presentes no mundo: Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, queers, intersexo, assexuais/aromânticos/agênero, pansexuais, não-binários, etc.

telenovelas e telejornais consistiam em poderosos operadores de modos de ver, falar e sentir o mundo, em meio a uma trama de palavras, gestos e veiculação de conteúdo programados para adquirir *status* de verdade.

> Considerando que o currículo é um dispositivo bem mais amplo do que a grade seqüencial de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino, defendo neste artigo que a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares (Rosa Maria Bueno Fischer, 2002, p. 153).

A partir do contato com essas produções da autora, começo também a analisar, além da mídia, o espaço cotidiano, e o discurso de quem se diz autoridade em um determinado assunto, tudo isso com fins de, inspirada em Michel Foucault (2002; 2007; 2020), entender as tramas que envolvem a fabricação do sujeito. E sujeito, para o autor, não é algo cuja constituição é dada a priori, mas sim em uma complexa trama em que diversos saberes e estratégias (poder) agem sobre seus corpos, seus ideais, seus desejos, em uma constante fabricação que pode se dar em meio a processos de alienação ou de singularização. Nessa trama, os discursos, materializados por intermédio da linguagem, atravessam subjetividades, dando forma e limite aos sujeitos.

Muitas coisas mudaram desde o momento em que a autora e o autor escreveram essas perspectivas. Mas aqui cabe uma retomada de seus conceitos, quase que como em um processo de "deslocamento conceitual"[56], que é quando alguém faz uso de um conceito, utilizado por um ou uma autora, em um determinado campo do saber, e este conceito passa a inspirar a problematização de outros campos. Rosa Fischer falou da mídia de massa. Eu falo aqui das mídias digitais, que promovem, segundo John Thompson (2008), uma interação entre o/a usuária e o/a propagador/a do conteúdo, diferente das mídias televisivas e de rádio, que operavam em meio a uma lógica emissor/receptor em que não havia possibilidade direta de interação.

[56] Este conceito é citado por Silvio Gallo no vídeo Foucault e a Educação, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3eQgOy_5Ibg.

Resguardadas as particularidades entre ambas as mídias, as mídias digitais também possuem uma inserção e um papel na produção de modos de subjetivação, pois produzem conteúdo, comunidades de seguidores/as e, o que é mais complexo, criam um universo de possibilidades que nos fazem pensar que escolhemos o que consumimos, e que cancelamos o que não concordamos. Mas não há escolha quando não se tem possibilidade de problematizar, de rebater argumentações. E, pensando na cena três eleita para essa problematização, como discordar de uma autoridade em uma área, no caso, a neurociência, que se diz e é colocada por nós como a salvação de tudo? Afinal, conteúdos de todos os tipos são hoje produzidos com o embasamento da neurociência: autismo, bullying, sexualidade, gênero, estilo de vida, etc, etc, etc. É tudo o que a lógica da Modernidade[57] sempre sonhou e pregou: uma linha de estudo, de pensamento que tivesse resposta para tudo. Não estou dizendo aqui que muitas e muitos neurocientistas que conheço e convivo não tenham esse olhar crítico sobre o fenômeno. Pelo contrário! É com eles e com elas que me alio para tecer essas problematizações. Mas não é isso que vemos em nosso cotidiano.

A cena três revela o que há de mais perverso na ciência, porque cala a voz de quem vive, diariamente, com o preconceito ao seu lado. Porque desautoriza anos de estudo no campo de Gênero e Sexualidade (Simone de Beauvoir, 2016) que lutaram para firmar as bases de discursos científicos menos reducionistas, com maior dialogicidade entre as diferentes áreas do conhecimento (história, psicologia, antropologia, pedagogia, sociologia, filosofia) e com o dia a dia das pessoas. A figura de autoridade estampada nas redes sociais e veiculada por intermédio desse tipo de conteúdo, com base em uma pretensa ciência neutra e que resgata a articulação entre um biologicismo primitivo e ingênuo com a vida humana cala a voz das minorias, das vivências cotidianas e de anos de debates complexos da ciência porque, de forma descompromissada e mansa, lança um discurso raso, porém poderoso, de fácil compreensão, que simplifica questões que só podem ser explicadas de forma interdisciplinar e dando espaço para as

[57] A Modernidade (século XVII-XVIII) é marcada por perspectivas ligadas à razão, à ciência, ao progresso, e à industrialização. É também caracterizada pela busca por verdades universais.

pessoas falarem, a partir de suas vivências. Ao apresentar o caminho simples, dualista (porque aponta, fazendo uso de um lugar de autoridade científica), convence com facilidade, porque traz uma solução para uma questão que é complexa demais para ser exemplificada em um vídeo de pouco mais de um minuto.

Em um mundo conectado, de promessas de agilidade, rapidez e liquidez das relações (Bauman, 2001), discursos como estes caem como uma luva. E aí, o debate de que gênero e sexualidade são categorias complexas, construídas socialmente, que envolvem um pensamento diferente do linear não se torna atrativo. E, como é difícil lidar com as diferenças, a tendência é eliminá-las, com a contribuição dessas supostas figuras de autoridade.

A articulação entre a cena três e a cena dois, a meu ver, é clara, e quero deixar claro que leitoras e leitores podem de mim discordar, se assim desejarem. É clara porque a escola, a família e a sociedade são consumidoras desses conteúdos. E, em um mundo de turbulências e correrias, a apresentação de produções curtas, que incutem certa lógica de verdade são sedutoras. O e a professora ficam "bem informados/as", a família se alivia, porque tem uma direção. A sociedade se sente inteirada, porque tem ao seu alcança conteúdo simples e claro, de fácil compreensão. Quem sofre com tudo isso? Todos e todas nós! E por que, enquanto estudiosas e estudiosos de gênero e sexualidade, dentro de uma perspectiva pós-crítica, temos um papel em meio a isso? Porque, ao mesmo tempo em que entendemos que não podemos simplificar discussões, ainda não encontramos uma solução para competir com esses conteúdos. Talvez porque também temos que olhar para nossas arrogâncias. Talvez porque esse movimento envolve uma rede de apoio, a começar pela luta, que é do âmbito das políticas públicas, por uma educação laica, inclusiva, problematizadora e de qualidade, para todo mundo.

Não há possibilidade de escapar das amarras de discursos como esses sem uma formação crítica e atenta aos processos históricos, políticos e sociais de nosso tempo. Mas, no Brasil, infelizmente, ainda temos muito o que caminhar até chegar lá. Em meu pós-doutoramento, escrevi sobre os discursos de ministros da Educação no mandato de Bolsonaro e, dentre os

enunciados analisados, trago aqui a fala do ministro Milton Ribeiro à Jovem Pan News, em 2021[58], que questionava a temática da Violência de Gênero no ENEM (Eliane Cadoná; Roséli Belmonte Machado, 2024):

> Por exemplo, que existem temas que são muito subjetivos, que não avaliam a capacidade de um aluno ascender o ensino superior [...] eu cito sempre uma questão que faça referência a trajes de travestis e tal que foi objeto de uma das provas que um menino normal, eu uso algo muito cuidado ó veja a Lívia como a gente usa essas palavras, mas uma pessoa comum ela não tá familiarizada com esse tipo de nomenclatura e colocou lá na prova coisas do tipo desse tipo outras questões que a gente nota que a ideia de lançar discussões entre é homens e mulher que o gol do Neymar vale tantos milhões o gol da nossa craque, eu esqueci o nome dela, valia tanto a mesma coisa que se colocasse uma questão lá quanto que é a Gisele Bündchen ganha e quanto o Paulo Zulu ganha é um quero ver nesse caso a mulher ganha muito mais do que o homem então eu penso assim que existem questões desnecessárias, essas questões ideológicas eu admito e quero crer que na dissertação é é um uma oportunidade da pessoa falar o que quer como quer quando ela ver o mundo como a sente as coisas, mas as questões objetivas é geografia, ciências biológicas, matemática, para mim isso é que a vale (Ribeiro, 2021, Jovem Pam News).

Há, sem dúvida, por parte de muitos governantes e seus representantes, uma ideia moralista e nada contextualizada sobre o que se constitui conteúdo de sala de aula. Para muitos e muitas, a escola é uma instituição à parte da sociedade, em que conteúdos são ensinados desconectados do cotidiano, este visto como inferior e com pouco conteúdo a ser aproveitado no erudito espaço escolar/acadêmico. Essa perspectiva, a meu ver, esconde bases ideológicas ligadas a uma formação alienada onde as minorias sociais não são escutadas. Em um país como o nosso, isso se agrava ainda mais, ao visualizarmos que essas minorias se constituem na maioria da população brasileira - negros/as, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, migrantes, pessoas LGBTQIAPN+, dentre outras.

Ressalto aqui que quem define conteúdos com *status* de relevância ou irrelevância para a escola são pessoas, e pessoas são carregadas de pré-conceitos, estigmas, vivências que, embora formadas juntamente com estudos científicos, não deixam de ser posicionados politicamente e, portanto, insisto, não são e nunca serão neutros. Pelo contrário: quem fala

[58] Para assistir à entrevista na íntegra, acesse https://www.youtube.com/watch?v=sxHU38q9Kdc.

aqui, na figura de um ministro, é um homem, branco, heterossexual, em nome de milhares de pessoas com identidades plurais, que não cabem nessa caixa. Ademais, se o assunto da violência de gênero só pode ser debatido fora do âmbito da ciência, confesso que preciso rever minhas concepções e voltar para o primeiro ano da faculdade, porque nada extraí ou apreendi ao longo desses anos de formação!

Por fim, e não menos importante, chego à cena um, e à discussão de qual é o nosso papel, como educadoras e educadores, em meio a esse processo que envolve intervir conhecendo as consequências das lutas que desejamos travar. É fato que a cena escancara uma demanda que está ali, explícita. Não há nada, como diria Michel Foucault (2007), por trás da cortina, a ser desvelado por um ou uma cientista, que, por intermédio de ferramentas metodológicas as quais somente ele/a detém o domínio, revelará, traduzirá a verdade sobre esse contexto. Na realidade, tudo está escancarado em meio a essas relações: disputas, retóricas, posições discursivas, estratégias de convencimento. O fato é que todos reivindicam um lugar de autoridade para falar a respeito do que compete à educação escolar. Nesse jogo, discursos religiosos, entendimentos científicos variados e estratégias de dominação dançam ao ritmo do cenário contemporâneo que, não é de hoje, patologiza identidades subversivas, glorifica a narrativa linear e dita "universal, positivista e racionalista" e adota a perspectiva capitalista neoliberal individualista e classificatória, que pode ser comprada em consultórios especializados na medicalização da vida.

Em minha tese de doutorado (Eliane Cadoná, 2015), defendo o quanto a cosmovisão neoliberal (a saber, individualista e competitiva), amplamente difundida em nosso cotidiano, em nossas práticas e no modo como enxergamos o mundo define a incapacidade de efetivarmos processos ligados à equidade, à inclusão e à diversidade. E, como diria Zygmunt Bauman (2001), se o vizinho é meu inimigo, se o estrangeiro é visto como alguém a ser expulso de meu território porque compete com o meu espaço no mercado de trabalho, precisamos mudar, desde as bases da nossa sociedade, o modo como produzimos sentido a respeito de nós mesmo e do mundo. E, se a educação escolar não tiver liberdade suficiente para isso, se ela permanecer

amarrada a discursos calcados em morais específicas, a serviço de lógicas excludentes, se fizermos da educação uma refém desse processo, então não cabe mais a figura do e da professora em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES QUE NUNCA FINALIZAM

O que reivindica o espaço escolar/universitário, a família e a ciência? A verdade, um lugar de onde se diz como as pessoas devem agir, sentir, viver, comportar-se. Reivindicam, mas também silenciam a discussão. Colocam um limite junto à possibilidade da manifestação do outro. No âmbito individual/coletivo, a discussão, seja ela sobre gênero, sexualidade, deficiências, migração, por outro lado, transborda e, na maioria das vezes, fora dos cenários acima citados, já que eles não acolhem o que o outro diz, sente, pensa, porque está fora do que prescrevem.

Em meio a esse cenário, a escola pode ser sim um espaço de reflexão, de acolhida de todas essas adversidades, e também o cenário dos grandes debates, embates, conflitos. A escola, esse espaço que só ganha vida por intermédio das manifestações coletivas, das contradições precisa se responsabilizar pela proposição de outras realidades, que não somente aquelas que as pessoas vivenciam em seus espaços familiares e comunitários.

Fernando Seffner (2011) reconhece que, talvez, por ser a escola um espaço das identidades múltiplas, cada uma vivenciando experiência e momentos distintos, talvez possa dar conta dessas demandas reconhecendo que nem todo debate necessita, necessariamente, acontecer para todos/as, ao mesmo tempo. Ele poderia, pois, ser proporcionado por intermédio de encontros, grupos de debates e espaços abertos a serem procurados por estudantes, quando assim desejassem. Seria um belo modo de trabalhar com gênero e sexualidade, respeitando os desejos e tempo de cada um/a. Mas o autor também alerta que, no âmbito das atividades obrigatórias, de sala de aula, presentes no currículo, há uma inegável transversalização desses temas e, consequentemente, a necessidade de um olhar atento para uma formação docente constante, que acolha professores e professoras não

somente em suas incertezas epistemológicas, mas também pessoais, de cunho moral, cultural.

A receita para fazer tudo isso? Bem, ela não existe! E penso ser este o propulsor do fazer docente, já que ele se dá sempre em um constante se fazer, regato a muito estudo, sensibilidade de escuta e (re)leitura de si, no sentido de pensarmos como nos implicamos, diariamente, enquanto profissionais, cidadão/as, familiares, nesse processo.

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Espaço e Tempo/IFAN, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2025** / Bruna G. Benevides; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) - Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2026.

BENTO, Berenice. Disforia de gênero: geopolítica de uma categoria psiquiátrica. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 496–536, 14 set. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CADONÁ, Eliane. **Mídia, ciência e produção de subjetividade:** uma análise dos sentidos de saúde no cenário de publicação das leis nº 8.080/90 e nº 8.142/90. 2015. Tese (doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CADONÁ, Eliane; MACHADO, Roséli Belmonte. Discursos Sobre Gênero e Sexualidade no Governo de Jair Bolsonaro: Uma Problematização de Vídeos Postados no Youtube. In: Roséli Belmonte Machado; Maria Eduarda Leidens; Eliane Cadoná. (Org.). **A BNCC no Rio Grande do Sul: pesquisa com as escolas.** 1ed.Porto Alegre: CirKula, 2024, p. 105.

COLLING, Ana Maria. O que representa a proposta de ideologia de gênero e escola sem partido? In: Marlene Neves Strey; Nathalia Amaral Pereira de

Souza. (Orgs.). **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade.** Porto Alegre: ediPUCRS, 2017, v. 1, p. 105-120.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. **Ditos e escritos I.** p. 122-139. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I.** A vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GERGEN, Khenneth; GERGEN, Mary. **Construcionismo social:** um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

KURTZ, Tainá; RIGODANZO, Cleidinara ; CADONÁ, Eliane . Gênero e sexualidade: o que nos contam docentes da Educação Básica?. In: Eliane Cadoná; Náthaly Zanoni Luza; Taina Kurtz. (Org.). **Estudos de Gênero e Estudos de Mídia:** (Des)construções Contemporâneas. 1ed. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2021, v. 1, 209p.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Form. Doc.,** Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala**: Relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-582, maio/ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

METAMORFOSES DOCENTES NOS COTIDIANOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Elisabete Cerutti[59]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Você já percebeu que vivemos em uma constante metamorfose?

Ao longo das últimas décadas as transformações têm sido exponenciais e demandado reflexões mais complexas sobre os processos, as pessoas, as metodologias e o uso de artefatos digitais. Este estão presentes na formação de habilidades de comunicação, interpretação, análise e construção de aprendizagem por parte dos discentes.

A educação em geral tem passado por essas "metamorfoses", as quais exigem novos olhares, métodos e compreensão de conceitos nos quais o ensino e a aprendizagem sejam olhados com lentes relacionadas às metodologias ativas e as tecnologias digitais atendendo as exigências que o contexto profissional tem considerado no Século XXI.

Um aspecto que vem sendo relevante é o desafio da cultura digital, cuja a compreensão de sua competência e habilidade é chave para se tornar um professor fluente digital e, consequentemente, ser capaz de desenvolver princípios didáticos e pedagógicos, aliando tecnologias a metodologias inovadoras nos ambientes educacionais. A utilização de tecnologias digitais em sala de aula, inserida em um contexto metodológico adequado, com intencionalidade pedagógica, passa a ter uma perspectiva diferenciada no campo de atuação docente.

É desse lugar que esse artigo se reporta, uma vez que o contexto de cibercultura, presente no cotidiano, vem encaminhando para a educação novas possibilidades didáticas, presentes na proposição de aplicativos, sistemas digitais, plataformas virtuais, sites e dispositivos, cujo potencial pode elucidar ao professor uma competência docente frente a sua utilização.

---

[59] Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

A partir dessas reflexões, apresentamos a ideia de uma “metamorfose”. Consideramos o quanto o ser humano já evoluiu, com outras formas de pensar, agir e de se relacionar. Tais evoluções, na incidência de tecnologias digitais possíveis para o ambiente educacional, também passam por essas metamorfoses.

Ao buscar o conceito nas Ciências Biológicas, no campo da Zoologia, entendemos que “metamorfose” trata-se de uma transformação radical na forma, estrutura ou função de um organismo durante seu desenvolvimento**,** comum em insetos (borboletas, besouros) e anfíbios (sapos), na qual ele passa por estágios distintos (ovo, larva, pupa, adulto), permitindo adaptar-se a diferentes ambientes e recursos. É desse ponto que nossa reflexão se sustenta: as metamorfoses docentes como momentos de adaptar-se a recursos e ambientes que nos possibilite um olhar sobre as facetas do cotidiano pedagógico diante do uso dos artefatos digitais.

Metamorfosear a cultura digital, a qual tem se consolidado como um dos fenômenos mais marcantes do Século XXI, transforma modos de comunicação, produção de conhecimento, interação social e práticas profissionais. No campo educacional, esse movimento gera impactos significativos, pois desafia a escola e os docentes a repensarem suas ações didáticas diante das linguagens, recursos e formas de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais. Assim, compreender o que significa viver em uma cultura digital e desenvolver competências docentes, nesse contexto, torna-se fundamental para a promoção de processos educativos mais críticos, inclusivos e inovadores.

O presente estudo caracteriza-se como um estudo qualitativo de caráter exploratório, desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica sistematizada. Para cumprir esse objetivo, a metodologia foi organizada em três etapas principais: (1) levantamento e seleção das referências teóricas, (2) sistematização e análise do conteúdo, e (3) estruturação dos eixos temáticos que orientaram a discussão.

Neste ensaio, discutiremos as telas, o letramento digital e os saberes do professor junto da IA generativa, inserido no cenário em constante mudança, o qual convidado a desenvolver não apenas habilidades técnicas

para o uso dos artefatos digitais, mas também, competências pedagógicas, éticas e culturais que lhe permitam mediar o conhecimento em ambientes híbridos, colaborativos e interativos. Esse desafio envolve tanto a apropriação crítica das tecnologias digitais quanto a capacidade de ressignificar metodologias, promovendo o protagonismo do estudante e estimulando o pensamento crítico frente às múltiplas informações disponíveis na sociedade conectada.

Dessa forma, discutir a cultura digital e as metamorfoses docentes frente às tecnologias digitais é refletir sobre o papel da educação na formação de sujeitos ativos, críticos e criativos, capazes de atuar em uma realidade cada vez mais complexa, dinâmica e permeada por inovações tecnológicas. O convite para leitura, é também, para a reflexão das metamorfoses que cada professor-leitor-pesquisador também pense sobre sua realidade e como suas metamorfoses vem acontecendo.

As metamorfoses da vida com telas nas concepções científicas

O contexto atual é vivenciado com conexão permanente, principalmente no meio docente. Em diferentes lugares em tempo ubíquos, cada vez mais é necessário conhecer e ter como expertise no domínio das tecnologias digitais, pois são inúmeros recursos que surgem e tornam a vida mais competitiva, desafiadora e transformadora.

O fato das tecnologias digitais estarem presentes no cotidiano da vida, imprime nos hábitos o quanto as tecnologias digitais precisam ser ressignificadas. O professor tem a possibilidade de inovar a sua prática pedagógica, no uso de artefatos que o auxiliem a desenvolver a individualidade dos alunos, instigando o seu processo de criação, de investigação, de análise, do trabalho em equipe, instigando os alunos a serem protagonistas em seus percursos de aprendizagem.

Ao discorrer sobre os avanços digitais, Moran (2004) já apontava o quanto prometiam se desenvolver as tecnologias de modo geral como, também, as destinadas à área da educação. Para ele num futuro não muito distante se multiplicariam e integrariam tornando-se cada vez mais

audiovisuais, instantâneas e abrangentes. Situação essa que temos percebido no cotidiano, mais comumente com a chegada da Inteligência Artificial.

Dessa forma, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC, estão sendo cada vez mais necessárias pelo fato que a informação está popularizada seja pelos aplicativos de celular, das smartsTVs, plataformas digitais, LIVES, videoconferências, chats e arquivos na nuvem.

Em meio a esse contexto, consideramos como uma primeira "metamorfose" perceber o professor como um mediador da tecnologia digital, capaz de envolver-se com as melhores perguntas, ao olhar sobre o que pode ser aproveitado em seu conteúdo, ao compreender o contexto do que é artificial e humano e ao aprimorar sua docência com metodologias inovadoras que aliados a estas tecnologias farão uma ponte para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Lévy (2011) salienta o quanto os seres humanos estão sendo "camaleões", ou seja, indo de uma plataforma a outra, de um sistema a outro, de lugares físicos a lugares virtuais. Uma necessidade de adequação, readaptação e contudo, estarmos preparados para uma metamorfose constante. Nunca se falou tanto em tecnologia, informação, comunicação, compartilhamento, aplicativos e segurança de dados.

Esta revolução só pôde acontecer com a chegada da internet, que propiciou troca de informações, interatividade e comunicação. Institui-se como ciberespaço, um lugar em que se pode contribuir de diversas formas para a vida profissional, pessoal, científica da população, trazendo práticas, experiências e conhecimento, fazendo com que toda a sociedade evolua com o tempo, com novas descobertas, pensamentos e metodologias para serem abordadas e experimentadas. No que tange a definição e entendimento sobre ciberespaço, Lévy (2010, p. 107) aponta que:

> Em resumo, o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação. Encontramos, em graus de complexidade crescente: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários.

Podemos destacar, ainda, que o ciberespaço sob a ótica da educação, nos apresenta uma sociedade mais efêmera. A busca pela informação não acontece somente nas bibliotecas escolares e livros didáticos. Com a eminência das buscas *on line*, também se acentuaram os cuidados com os sites confiáveis, de consultar várias fontes e analisar a veracidade das informações acerca de seu conteúdo, pois o mundo tecnológico está urgindo e a informação está a cada instante sendo criada, co-criada e modificada. O fato de termos percebido uma cidadania cada vez mais repleta de aplicativos, ferramentas e plataformas digitais ao seu dispor, traz oportunidades que estas tecnologias nos oferecem é uma tarefa em que as pessoas deveriam ter por objetivo: separar a vida pessoal, escolar e profissional para poder encontrar um equilíbrio entre as conexões digitais e a vida fora das telas, pois tecnologia confunde com lazer na maioria das vezes. E este parecer entendemos ser a segunda metaformose.

Já a terceira metamorfose que estamos sujeitos é da vida on-line que não pode ser diferente do off-line. O modo de pensar, agir, sentir, de se relacionar de cada ser humano não sustenta ser diferente, ter atitudes que confrontam ideais, que miram duplos sentidos, enfim que não contribuem para uma sociedade moldada ao digital, mas que ainda pauta pela sensibilidade, verdade, ética e trabalho em grupo. Em referência a uma educação diante das tecnologias digitais, Reis (2018, p. 37, 38) enfatiza que "é preciso educar as novas gerações com uma postura mais crítica, significativa, moral, selecionada, pois as informações surgem a todo instante com um poder devastador", seja para o bem ou para o mal, assim, as redes sociais, websites se tornaram um lugar de (in) verdades, sem saber se este conteúdo é verídico, aos olhos do leitor.

Em concordância ao que diz Reis (2018, p. 47) "passamos a pensar nas tecnologias digitais como uma cultura, um ambiente, um ecossistema maior do que nós mesmos. Pensamos nela como uma força própria, avassaladora, subterrânea e irreversível, que molda nossa vida da cabeça aos pés, do despertar ao adormecer, individual e coletivamente".

É nesta relação íntima entre humanos e digitalidade que estamos nos metamorfoseando. Afinal, essa relação existe e nas concepções do

hibridismo, já que estamos cada vez mais conectados e integrados a ela. Perfomamos cenas reais e virtuais e assim como Levy (2010) previa, não há mais como separar a vida real com a virtual. Exemplo disso são as casas inteligentes, os smartphones e os dispositivos como extensões do próprio corpo, além das IoT, internet das coisas.

Tais exemplos nos permitem interações e partimos do princípio que nenhuma tecnologia digital pode ser maior do que as pessoas. Ela pode contribuir, auxiliar em pesquisas, descobertas, interatividade, comunicação, processos, agilidade, mas não se sem esquecer que o ser humano é que está à frente para operacionalizar a técnica. O humano interagindo com o *on line*, e efetivando novos comportamentos que mantenham a essência das relações e do convívio, troca de ideias, diálogos, interatividade fazem parte da cultura do pertencimento da sociedade e as interações digitais.

Para Casimiro e Araújo (2020), quando falamos em conceito de pós-humano estamos descrevendo algo que amplia a capacidade humana, algo tão onipresente, banal, antigo e humano quanto o uso de ferramenta poderia ser descrito como pós-humano.

> Nesta perspectiva, cabe uma explanação acerca das diferenças entre pós-humanismo e humanidade digital. Enquanto o primeiro se propõe a abarcar dos estudos que envolvem a hibridização entre humano e a tecnologia, o segundo é o campo interdisciplinar com foco na interseção entre a computação e a área de humanas, estudando como a informação afeta grande parte das disciplinas e quanto têm a contribuir para o nosso conhecimento em formato computacional. Casimiro e Araújo (2020, p. 3).

Uma vida em que as telas criam cenários sociais, culturais, educativos, econômicos e que por vezes, nos convida a metamorfosear, conforme expusemos, diante do que ainda virá, a exemplo da Inteligência Artificial que tem sido o centro das discussões no âmbito do letramento digital na educação.

Dos letramentos digitais às competências de IA

Diante dos iminentes avanços tecnológicos, além do acesso aos ambientes virtuais, é pertinente registrar a relevância do letramento digital e

suas configurações. O relatório do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP em parceria com a Universidade de Bristol, aborda sobre a inclusão digital no Brasil contemporâneo (2021) e revisa conceitos acerca de “inclusão digital” e “letramento digital” associados à cultura digital. Nele, são citadas as plataformas de comunicação, relacionamento, inteligência artificial, dados e segurança da informação estão em evidência e assola as populações mais desfavorecidas ao consumo destas tecnologias.

As interações humanas se modificam conforme ocorrem os avanços do desenvolvimento tecnológico. Ao buscarmos o conceito original de letramento, vamos compreender que necessita contemplar a sociedade contemporânea, destacando a prática de letramento na escrita, na imagem, no signo verbal e os estímulos no signo visual e auditivo. Dionísio (2011, p. 139), ressalta que “necessitamos, então, falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito”.

Um conceito também presente nas discussões atuais envolve os "multiletramentos", habilidades de leitura, escrita e comunicação múltiplas que os sujeitos desenvolvem em diferentes contextos sociais e culturais. Para Rojo (2012, p.13), “abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos”.

Portanto, além de se trabalhar os conceitos acima comentados e entender o letramento digital e os multiletramentos, aos construir habilidades da cultura digital é primordial que a sociedade faça uso de ferramentas digitais, capaz de explorar um repertório disponível para a aprendizagem.

Em havendo lacunas de comunicação, interatividade e conexão, este processo estará comprometido com a metodologia a ser desenvolvida e consequentemente o nível de aprendizagem será deficitário. Embora haja um contexto mercadológico relacionado ao acesso pleno, as políticas públicas precisam assegurar meios para sua implementação.

Uma quinta metamorfose, que aqui defendemos é a compreensão da relevância da cultura digital e seus letramentos cujas aprendizagens que a sociedade nos apresenta, mais especificamente crianças e jovens em seus acessos, é a interatividade na rede mundial de computadores. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios (CETIC, 2024), a internet é aproveitada pelas crianças e jovens apenas para algumas oportunidades de interação e de socialização, mas não vislumbram as possibilidades de alcançarem atividades criativas, informativas, cognitivas, éticas e seguras. Lembramos que o estudo acima descrito aponta que 93.6% dos lares brasileiros estão conectados.

Neste estudo, percebe-se que estes usuários se utilizam da internet para troca de mensagens, chamadas de voz ou vídeo em redes sociais e utilização de conta de e-mail para fins de diversão. Tais atividades ficam em torno de 80% de utilização, já outras atividades que são consideradas como práticas que promovem a busca de informação, pesquisa, criação, discussão, trabalho em grupo correspondem apenas a 10%.

Há, ainda, um grande caminho a percorrer no que tange ao uso didático da tecnologia digital, capaz de promover os multiletramentos, com o olhar sob a cultura digital. Em meio a tais desafios, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO vem apoiando o uso da inovação digital para expandir o acesso a oportunidades educacionais e promover a inclusão, aumentando a relevância e a qualidade da aprendizagem, construindo trajetórias e saberes ao longo da vida, aprimoradas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, capazes de fortalecer os sistemas de gestão da educação e da aprendizagem.

Para atingir esses objetivos, a UNESCO (2025) vem atuando para desenvolver a alfabetização e o letramento digital, bem como, as competências digitais com foco em professores e alunos. Existe uma abordagem humanística para garantir que a tecnologia seja projetada para servir as pessoas de acordo com as estruturas de direitos humanos acordadas internacionalmente e que as tecnologias digitais sejam alavancadas como um bem comum para apoiar a realização do ODS 4 -

Educação 2030 e construir futuros compartilhados de educação além de 2030.

O documento da UNESCO (2025), apoia a utilização de inteligência artificial (IA) pois a vê o potencial de abordar os grandes desafios na educação, bem como, trazer inovação para as práticas de ensino e aprendizagem. O guia esclarece (p. 10) que ele foi construído com o:

> objetivo apoiar o planejamento de regulamentações, políticas e programas de desenvolvimento de capacidades humanas adequados, para garantir que a IAGen se torne uma ferramenta que verdadeiramente beneficie e capacite professores, estudantes e pesquisadores. Baseado na "Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial" da UNESCO, o Guia está fundamentado em uma abordagem centrada no ser humano que promove a agência humana, inclusão, equidade, igualdade de gênero, diversidade cultural e linguística, bem como opiniões e expressões plurais.

Ao mesmo tempo, a aplicação dessas tecnologias digitais, como ferramentas de ensino, tem o desafio da inclusão e da equidade. Há um papel da IA em combater as desigualdades em relação ao acesso ao conhecimento, à pesquisa e à diversidade de expressões culturais para garantir que ela não amplie as divisões tecnológicas dentro e entre os países.

A discussão acerca da Inteligência Artificial na educação vem ganhando proporção nos estudos científicos. Ao lançar o Referencial de Competências em IA para Professores são trazidas cinco dimensões principais: compreensão da IA, uso pedagógico da IA, formação contínua com IA, ética, equidade e inclusão e a preparação para o futuro do trabalho. Tais temáticas são um convite para pensar sobre o uso de IA e o papel docente na era digital, cuja proposição pode orientar políticas públicas, formação continuada e práticas em sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado é diferenciar a Inteligência Artificial (IA) da Inteligência artificial generativa (IAG) que são áreas relacionadas, mas distintas. A IA foca em tarefas como análise de dados, reconhecimento de padrões e automação, utilizando algoritmos para resolver problemas específicos e otimizar tarefas existentes. Já a IA generativa se destaca pela capacidade de criar conteúdo novo e original, como textos, imagens e vídeos a partir de dados existentes. Segundo Sampaio (2024), temos até o momento

ao menos quatro modelos comerciais bastante difundidos, o ChatGPT, Claude, Copilot, Gemini e Llama. Alguns desses, incluindo o GPT, disponibilizam APIs (Interface de programação de aplicações) permitem a integração com diferentes ferramentas e a criação de instrumentos em cima da base do modelo e possibilitam a automação de diversas atividades, como a redação de mensagens pessoais, preenchimento de formulários, criação de textos padrão, tradução, resumo, síntese, organização e estruturação de conteúdos, análise extensiva de dados, bem como a criação e correção de códigos de programação – tudo isso por meio de comandos em linguagem natural, chamados prompts (Sampaio et al., 2024).

Essa é mais uma metamorfose pela qual os professores têm sido desafiados a considerar em suas práticas docentes. Uma mudança relevante que tem se revelado um desafio, uma vez que a IA generativa contempla resultados e soluções que são fórmulas prontas em detrimento de uma construção de conhecimento por parte do educando.

Questões como a ética ganham novas proposições na discussão, uma vez que usar a IA sem citar quais foram usadas, ou constituir buscas em IA e usar como sua própria autoria desvela uma discussão autêntica sobre ética e valores, tão relevantes na construção da personalidade do indivíduo.

E, por fim, cabe mencionarmos que a prática docente, pode ser integrada ao uso da IA generativa, como fonte de pesquisa, criação de roteiro de aprendizagem e estudos comparativos que podem ser ampliados e aprimorados com pesquisas próprias. Há um vasto caminho a ser percorrido e a maior certeza é não negar sua existência ou se distanciar dela. É preciso compreender seus conceitos e suas possibilidades didáticas.

CONCLUINDO AS DISCUSSÕES

Iniciamos essa reflexão teórica falando sobre as metamorfoses que todos temos vivenciado quando se trata do uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Quando se fala em tecnologia na educação, não nos referimos somente a necessidade de software ou hardware, acesso à internet, boa infraestrutura, mas primordial que alunos e professores desenvolvam

competências digitais ao longo de suas vidas pessoais, profissionais e escolares.

Aprender sobre tecnologia digital e inovação são direitos dos estudantes e é de extrema importância para o desenvolvimento da educação no Brasil. Passamos de meros consumidores de tecnologia para sermos usuários críticos e até criadores de tecnologias. Para isso é fundamental construir uma gama de reflexões sobre quais metamorfoses estão presentes no contexto das práticas pedagógicas.

As metamorfoses docentes estão presentes, neste artigo como pontos de reflexão sobre as aprendizagens e adaptações que os professores tem vivenciado em relação a recursos e ambientes que possibilite um olhar sobre as facetas do cotidiano pedagógico diante do uso dos artefatos digitais.

Sobre essa questão, podemos ressaltar a importância de perceber o professor como um mediador da tecnologia digital em meio a suas atividades pedagógicas.

Outro desafio é descobrir um equilíbrio entre as conexões digitais e a vida fora das telas, pois tecnologia confunde com lazer na maioria das vezes. Por isso, há um desafio em usar a tecnologia didaticamente, mostrando para os alunos que há muito a construir com a tecnologia digital, podendo ter uma utilização qualificada dela, que vai além do lazer.

Concluímos, também, que a relevância da cultura digital e seus letramentos, ocupam-se de novos fazeres e construções de um contexto digital em seus acessos, junto a interatividade e ao letramento digital que tem evoluído consideravelmente e que precisa ser trabalhado no meio escolar.

Outro aspecto que destacamos foi o "Marco referencial de competências em IA para professores" o qual aborda a lacuna que muitos países deixaram por não definir as competências que os professores precisam na era da IA, definindo os conhecimentos, as habilidades e os valores que os professores devem dominar. Desenvolvida com princípios de proteção dos direitos dos professores, aprimoramento da autonomia humana e promoção da sustentabilidade, a publicação descreve 15 competências em cinco dimensões: "mentalidade centrada no ser humano", "ética da IA",

"fundamentos e aplicações de IA", "pedagogia de IA" e "IA para o desenvolvimento profissional".

Metamorfoses que ocorrem diariamente nas escolas, no grande desafio e letrar, multiletrar e considerar as nuances que a IA generativa vem apresentando aos fazeres didáticos.

Através do Marco Referencial de competências, constituído pela UNESCO temos eixos fundantes para pensarmos e aprofundarmos a formação continuada, uma vez que as metamorfoses seguirão acontecendo, conforme a sociedade vai evoluindo. Desafios presentes e desafios futuros.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao /praticas /caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-ecomunicaca o-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJ0ZWNub2xvZ 2lhcyJd

CASIMIRO, Adelaide Helena Targino e ARAÚJO, Wagner Junqueira. PÓS-HUMANISMO E PÓS-HUMANO revisão sistemática em bases científicas. RDBCI : Rev. Digit. Bibl. e Cienc. Inf. 18, 2020.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2020). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019: Relatório de coleta de dados. São Paulo: CGI.br.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Fala e escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196.

GONSALES, Priscila. Letramentos digitais e inclusão digital no Brasil contemporâneo. São Paulo: Universidade de Campinas; Bristol: University of Bristol, 2024. Disponível em <https://www2.iel.unicamp.br/researcherlinks/>

MOZILLA FOUNDATION. Internet Health Report. San Francisco, 2017. Disponível em <https://internethealthreport.org/v01/ >.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental. São Paulo: CIEB, 2018. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

UNESCO. Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa. Paris: Unesco, 2024. 48 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241?posInSet=1&queryId=a1f282a6-bbd1- 46ef-b7e4-84d9c48093d4. Acesso em: 28 jul. 2025.

NARRATIVAS E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO FORMATIVA DA LITERATURA E DO CINEMA NA REPRESENTAÇÃO DE SUJEITOS VULNERABILIZADOS

Laísa Veroneze Bisol[60]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os processos educativos, compreendidos em sentido amplo, não se restringem aos limites das instituições formais de ensino, uma vez que outros elementos, como as práticas culturais, também atuam ativamente na construção de conhecimentos e de percepções acerca do mundo. As narrativas artísticas, neste contexto, podem contribuir para a formação de olhares críticos, especialmente acerca das diferentes identidades e relações que estruturam a vida em sociedade.

Por meio de expressões como pintura, música, teatro, literatura, cinema e outros elementos do cenário cultural, diferentes histórias e sujeitos são representados e, ao mobilizar essas vivências, as narrativas podem ser compreendidas como espaços privilegiados para reforçar visões já consolidadas sobre a sociedade ou, de modo contrário, tensioná-las, abrindo possibilidades para novas formas de compreender as realidades que nos cercam. Nadjane Crisóstomo Prado (2026, p. 20) enfatiza que é preciso buscar promover uma educação voltada para a equidade e que consiga alcançar a população que enfrenta desigualdades. “As diferenças intrínsecas a cada sujeito constituem a riqueza de nossa humanidade” e, sendo assim, o reconhecimento dessas pluralidades, nas artes, é fundamental.

Destacamos, de início, o uso do termo “sujeitos socialmente (ou historicamente) vulnerabilizados”, que empregamos por considerarmos mais adequado do que a expressão “minorias sociais”. Compreendemos que as populações negras, povos indígenas, mulheres, crianças, pessoas com

[60] Doutora em Letras. Doutora em Comunicação. Mestra em Letras. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7153-1085. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

deficiência, comunidades periféricas, populações em situação de pobreza, pessoas LGBTQIAPN+ e outros indivíduos frequentemente postos à margem da sociedade, são vulnerabilizados uma vez que tal condição resulta de processos históricos e culturais que os condicionaram a essa situação, não se tratando de características intrínsecas dos próprios sujeitos. A vulnerabilidade não é algo natural, ela é produzida por relações de poder e dominação, conceito que não discutiremos em profundidade neste texto, mas que atravessa as dinâmicas sociais responsáveis por estabelecer hierarquias, preconceitos, exclusões e formas desiguais de reconhecimento entre diferentes pessoas.

Nesse sentido, buscamos, com este capítulo, discutir o potencial formativo das narrativas literárias e cinematográficas na construção das percepções sociais sobre sujeitos socialmente vulnerabilizados, principalmente quando consideramos a necessidade de questionar e reestruturar o modo como esses indivíduos são representados ou silenciados nas narrativas artísticas. Do ponto de vista metodológico, este capítulo adota uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada no diálogo com autores que discutem representação, cultura e educação, como Roland Barthes, Antonio Candido, Stuart Hall, Henry Giroux e bell hooks. A partir dessas contribuições, apresentamos exemplos provenientes do cinema e da literatura com o intuito de ilustrar como determinadas narrativas podem reforçar, tensionar ou ampliar formas de representação social.

Considerando a impossibilidade de contemplar, no espaço deste capítulo, a diversidade de indivíduos socialmente vulnerabilizados, optamos por apresentar principalmente exemplos relacionados à representação da população negra nas artes, a partir de debates que evidenciam as dinâmicas de estereotipação, silenciamento e autorrepresentação. Não se trata, portanto, de uma análise aprofundada de obras específicas, mas da utilização de referências culturais amplamente conhecidas, como recurso para evidenciar, de maneira mais concreta, as questões discutidas no plano teórico.

REPRESENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IMAGINÁRIOS

As narrativas culturais ocupam um lugar central na produção de sentidos, uma vez que participam ativamente da maneira como compreendemos o mundo e os sujeitos que o habitam. Ao narrar experiências, histórias e trajetórias, diferentes formas de expressão artística – como a literatura e o cinema –, não apenas descrevem a realidade, mas contribuem para a construção de significados sobre ela. Nesse contexto, compreendemos que as narrativas operam como espaços simbólicos nos quais se elaboram interpretações sobre a vida social, influenciando percepções e modos de olhar para determinados grupos e situações.

Nesse sentido, a noção de representação torna-se fundamental para pensarmos o papel das narrativas na construção desses imaginários. Ao representar sujeitos, contextos e experiências, as narrativas selecionam perspectivas, enfatizam determinados aspectos da realidade e silenciam outros, tendo um papel relevante na produção de sentidos que circulam socialmente. Assim, compreendemos que as representações não são neutras ou meramente descritivas; elas se constituem como práticas simbólicas atravessadas por valores, disputas e relações de poder, capazes de influenciar a forma como diferentes grupos sociais são percebidos, reconhecidos ou marginalizados no espaço público.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre representação se torna central para os objetivos da discussão que apresentamos aqui. Ao considerarmos que literatura e cinema produzem narrativas capazes de circular socialmente e de alcançar diferentes públicos, é pertinente perceber o modo como essas narrativas podem atuar como ferramentas educativas. Assim, discutir representação implica também refletir sobre os modos pelos quais sujeitos socialmente vulnerabilizados passam a ser percebidos, interpretados e significados no interior dessas narrativas. As artes, nesse sentido, não apenas reproduzem percepções já existentes, mas também podem tensioná-las, ampliando as possibilidades de compreensão acerca das experiências sociais que atravessam esses sujeitos.

Nessa esteira, é pertinente que possamos compreender as representações no âmbito conceitual. No campo artístico, Platão e Aristóteles foram os primeiros a abordar a ideia de representação, associando-a à noção de mimese. Platão (1997) criticava a prática mimética, entendendo que a arte não permitiria compreender o real, mas apenas cópias da realidade. Para o filósofo, a criação artística se configuraria como uma imitação de ideias e de realidades, limitada ao grau de conhecimento daquele que a produz. Aristóteles (2006), por sua vez, compreende a mimese como representação ligada ao processo criativo. Diferentemente de Platão, entende ser possível à arte representar o mundo, uma vez que não se pauta no universo das ideias.

Diante dessas diferenciações de compreensão acerca do fenômeno das representações no campo das artes, Paul Ricoeur (2000, p. 65) afirma que "de Platão a Aristóteles o conceito de mimese sofreu uma alteração considerável", pois o fazer artístico envolve sempre produção e diferença. Para Aristóteles (2006), a imitação não se reduz à reprodução do real, mas se constrói a partir da verossimilhança, como indica o próprio filósofo ao afirmar que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu, mas "o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade" (Aristóteles, 2006, p. 43).

Tendo como base a perspectiva aristotélica quanto à diferenciação entre as formas de representação e considerando a função da história enquanto transmissora de fatos, Luiz Costa Lima (2006) expõe que a ficção não está apenas na literatura, mas no cotidiano das pessoas; todavia, objetos ficcionais não fazem parte do objetivo da narrativa histórica. Partindo desse pressuposto, dentre as funções da narrativa histórica enquanto não ficcional, estaria a de narrar episódios, sem a necessidade de incrementá-los com outros elementos do campo ficcional. Esse objetivo, contudo, não se concretiza, conforme pode ser observado a partir dos pressupostos teóricos de Roland Barthes.

Ao problematizar essa relação entre história e realidade, Barthes (2012) aponta diferentes elementos que contribuem para afastar o discurso histórico de uma suposta correspondência absoluta com o real. Entre esses fatores, destaca-se o papel das fontes utilizadas pelo historiador: ao recorrer

a determinados registros para sustentar sua narrativa, o pesquisador necessariamente realiza um processo de seleção, que privilegia certos documentos em detrimento de muitos outros possíveis. Além disso, o próprio discurso historiográfico exige que o historiador preencha lacunas existentes nos acontecimentos narrados, elaborando conexões que permitam dar continuidade e coerência à narrativa construída. Outro aspecto ressaltado por Barthes diz respeito às relações temporais implicadas nesse processo, já que o acontecimento precisa ser reconstituído desde o momento em que ocorreu até sua posterior transformação em narrativa histórica.

Nesse contexto, o autor observa que "conta-se o que foi, não o que não foi ou o que foi duvidoso. Enfim, o discurso histórico desconhece a negação (ou conhece raramente, de maneira excêntrica)" (Barthes, 2012, p. 173). Desse modo, ainda que se pretenda objetiva, a narrativa histórica acaba deixando à margem inúmeras outras possibilidades de interpretação dos fatos e das realidades representadas. Como sintetiza o próprio Barthes, "o discurso histórico não acompanha o real, não faz mais do que significá-lo, repetindo continuamente o que aconteceu, sem que essa asserção possa ser jamais outra coisa que não o reverso de toda a narração histórica" (Barthes, 2012, p. 178).

A partir dessa compreensão acerca dos limites do discurso histórico, podemos aproximar a discussão das reflexões sobre a mimese no campo das artes. Sob esse viés, compreendemos que qualquer forma de narrativa – inclusive aquelas que se pretendem estritamente factuais –, envolve processos de seleção, interpretação e construção discursiva. Sendo assim, as narrativas artísticas, como a literatura e o cinema, ao assumirem explicitamente sua dimensão representacional, podem explorar com maior liberdade as múltiplas perspectivas envolvidas nas experiências humanas e sociais.

Considerando as concepções platônica e aristotélica, Luiz Costa Lima (2003) argumenta que é na arte que a mimese se efetiva de maneira mais significativa, uma vez que a representação se constrói a partir da experiência com o outro, isto é, da alteridade. Nesse sentido, as relações estabelecidas entre quem escreve e o objeto de sua narrativa tornam-se fundamentais para

a configuração de uma realidade representada por meio da ficção. Para o autor, revisitar o conceito de mimese em sua formulação pelos pensadores gregos permite compreender que tais noções permanecem indispensáveis para a reflexão acerca das práticas artísticas.

A questão da representação foi retomada pelos filósofos Kant e Hegel, que compreenderam a mimese de formas diferentes, mas ainda aliadas às ideias postuladas pelos gregos. Ligia Militz da Costa (2001, p. 22-23) apresenta o entendimento desses filósofos, afirmando que, para Kant, "o objeto da representação é dado como livre de qualquer coerção e por isso se relaciona à autonomia que Aristóteles concede à arte", enquanto, para Hegel, "o objeto de representação se circunscreve à verdade das manifestações do espírito, cujo centro é a divindade", e essa perspectiva estaria relacionada, portanto, ao entendimento de Platão acerca da mimese. A autora ainda acrescenta que, em Kant, a arte diz respeito a uma produção livre, com finalidade lúdica, propiciando prazer dos sentidos, mas também a reflexão. "Apresentando um fim em si mesma, a arte tem na beleza a forma de sua finalidade, a qual é percebida por condições subjetivas de juízo" (Costa, 2001, p. 23), mais uma vez, relacionando Kant a Aristóteles, que compreendia a arte como a catarse com fim estético no receptor. Já Hegel dispunha da ideia da arte enquanto manifestação espiritual, pelo espírito do saber, aproximando-se da verdade e, assim, também das proposições de Platão.

As discussões em torno da mimese não ficaram somente com as diferenciações estabelecidas entre Platão e Aristóteles, Kant e Hegel. Na modernidade, surgem outras diversas correntes para explicar o fenômeno da representação, desde o Formalismo Russo, passando pela Teoria da Linguagem, pela Escola de Frankfurt e pela Estética da Recepção. Ao atravessar essas teorizações, Costa (2001, p. 52) apresenta a questão da representação na pós-modernidade. "Nesse contexto plural, a presença da categoria da mimese é evidente sobretudo a partir da questão da representação" e, assim, a mimese na perspectiva aristotélica mostra-se como ideia predominante na modernidade e na pós-modernidade, sendo

fundamental nos discursos acerca da arte, mesmo com a chamada "crise da representação", com a negação do conceito clássico de Aristóteles.

Ao atualizar o conceito, Antoine Compagnon (1999, p. 97) traça um panorama sobre o significado da representação. O autor indica que ler buscando a realidade é "enganar-se sobre a literatura", ou seja, ainda que uma obra literária – e aqui, entendemos também a fílmica com este mesmo viés –, remeta a acontecimentos históricos factuais, ela não pode exprimir o real em sua totalidade, e esse tampouco se configura como um objetivo de uma narrativa artística. Compagnon (1999, p. 104) discute a teoria de Aristóteles, sintetizando a mimese como a "representação das ações humanas pela linguagem", interessando seu arranjo narrativo.

Em perspectiva semelhante, Rejane Pivetta de Oliveira (2003) afirma que a mimese se caracteriza por apresentar a essência humana, sendo uma forma de representar anseios e empecilhos para os quais os indivíduos buscam respostas. Dessa forma, a imitação não se restringiria ao imediatismo dos fatos, uma vez que o processo de apreensão da realidade envolve necessariamente um movimento de seleção, no qual o narrador define quais aspectos das situações narradas se mostram mais significativos antes de transpostos para o discurso artístico. Nesse contexto, Oliveira (2003) destaca que a permanência de uma obra como atual e relevante para o público está relacionada à "sobrevivência das condições objetivas que lhe deram origem, o que faz com que seu conteúdo possa ser reconhecido" (Oliveira, 2003, p. 189). Assim, ao mobilizar processos de reflexão, os discursos artísticos podem manter-se atualizados ao longo do tempo, possibilitando que novas experiências críticas e sensoriais sejam produzidas mesmo muitos anos após a publicação da obra.

Por outro lado, Costa (2001, p. 77) afirma que, no contexto pós-moderno, há uma dificuldade de distinguir, por exemplo, representações artísticas de formas comerciais, pois, muitas vezes, a representação é reduzida "em meio ao império mercantil midial e industrial das formas de cultura contemporânea". Todavia, a autora ressalta que "a arte como representação estética, poética e intuitiva continua a ser produzida na realidade pós-moderna", e isso assegura os aspectos essenciais da

concepção aristotélica: “o entendimento da arte como representação de emoções e do efeito estético como experiência individualizada de prazer e de conhecimento do mundo”.

De tudo, podemos afirmar que a ficção, por carregar a possibilidade do imaginário, daquilo que está além do real, é capaz de produzir significados que não se constroem somente pela percepção dos fatos, mas sim pela possibilidade de reflexão, de trazer também aquilo que poderia ter acontecido, como apresenta a teoria aristotélica. Isso quer dizer, ao passo em que se desenvolve um discurso, recriando momentos, apresentando outras possibilidades de situações, há também uma grande probabilidade de comparação entre o real, proporcionado pelo discurso histórico, e o fictício das artes, promovendo uma nova noção e entendimento de situações que permeiam o cotidiano e a memória social.

O anseio de resgate dos acontecimentos, por meio da representação, é explicado por Erich Auerbach (1971, p. 12): “a necessidade de construir textos autênticos se faz sentir quando um povo de alta civilização toma consciência dessa civilização e deseja preservar dos estragos do tempo as obras que lhe constituem o patrimônio espiritual”. Ponderando o papel do narrador, Auerbach comenta que a forma como o escritor se posiciona diante da realidade representada influencia diretamente a construção da narrativa. Nesses termos, todo ato de representação inicia com um anseio e perpassa por um autor que reconhece essa necessidade, entende os fatos e, por meio de um narrador, escreve sobre essa realidade, dando a conhecer ou salvaguardar o mundo e suas situações.

Podemos, então, questionar a respeito do modo como as informações interferem nos seus receptores. Oliveira (2003, p. 191) reflete que “o mundo refigurado na obra serve de orientação para a vivência receptiva, e isso depende da atividade do receptor, de estabelecimento da identidade entre conteúdo e forma”. Sendo assim, tudo aquilo que envolve uma narrativa, desde o modo como é constituída até a maneira como reconstrói uma dada realidade, possibilita uma nova perspectiva acerca dos fatos, cabendo também ao receptor o papel de identificar as possibilidades de leitura.

A esse respeito, Compagnon (1999) observa que podem surgir ruídos no processo que envolve o autor, a obra e a decodificação da mensagem transmitida. Tal constatação contribui para compreender por que, em determinadas abordagens da interpretação artística, o leitor acaba sendo colocado em segundo plano. Entretanto, é justamente aquele que realiza a leitura quem atribui sentidos à obra, uma vez que é no processo de decodificação que os significados passam a ser efetivamente construídos.

Compagnon também chama a atenção para o fato de que o leitor, muitas vezes, encontra-se mais interessado em compreender a si mesmo do que a própria obra. A partir dessa perspectiva, entendemos que, para além do ato de criação, que envolve, em alguma medida, a imitação ou a representação da realidade, torna-se fundamental considerar a particularidade daquele que lê. É nesse encontro entre obra e leitor que se abrem possibilidades de interpretação capazes de mobilizar reflexões não apenas sobre o mundo representado, mas também sobre o próprio sujeito que lê/assiste. Nesse sentido, as experiências da recepção artística podem assumir um potencial formativo, na medida em que possibilitam a elaboração de sentidos e a construção de olhares mais críticos acerca das realidades sociais que atravessam os sujeitos.

Ainda sob esse viés, e ampliando os apontamentos sobre representação, Stuart Hall (2003) a define como sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e para também para os outros. Assim sendo, segundo o autor, as práticas sociais são materializadas de forma que se tornam presentes, representadas para aqueles que representam, e para os receptores da releitura de determinados fatos. Hall (2003) relaciona a representação com a ideologia, considerando as ideologias como "sistemas de representação materializados em práticas" (Hall, 2003, p. 180), corroborando o pressuposto de que as ações representadas contribuem para a formação ideológica.

Além disso, as narrativas artísticas, por serem mediadoras da realidade, mas, principalmente, por serem capazes de reconstruir situações, personagens e conceitos, podem ser grandes aliadas ao progresso dos indivíduos enquanto capazes de refletir e de criar problemáticas que possam

auxiliar, inclusive, na modificação das futuras realidades a serem representadas. Oliveira (2003, p. 206) assinala justamente que a consciência prática da literatura, por exemplo, é "possibilitar o contato do humano consigo mesmo, na sua humanidade ilimitada, o que é negado tanto na realidade empírica como nos discursos científicos".

Diante dessas considerações, compreendemos a representação não apenas como um recurso estético ou narrativo, mas como um processo que participa ativamente da construção de sentidos sobre o mundo social. As narrativas artísticas, ao mobilizarem experiências humanas, conflitos e contextos históricos, contribuem para a elaboração de imaginários que influenciam a forma como determinados sujeitos e realidades passam a ser percebidos e interpretados. Nesse contexto, literatura e cinema assumem um papel particularmente relevante, uma vez que, por meio de suas formas narrativas e imagéticas, tornam visíveis determinadas experiências sociais, ao mesmo tempo em que convidam o público a refletir sobre elas. Assim, seguimos esta discussão buscando examinar as possibilidades em que cinema e literatura podem se constituir como ferramentas de formação e de ampliação do olhar sobre o mundo social.

LITERATURA E CINEMA COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO

Uma vez que as narrativas artísticas fazem parte da construção de sentidos sobre o mundo e a sociedade, é relevante considerarmos os seus efeitos sobre aqueles que entram em contato com elas. A literatura e o cinema, ao apresentarem histórias, conflitos e experiências humanas diversas, não apenas representam determinadas realidades, mas também mobilizam reflexões e questionamentos capazes de deslocar percepções muitas vezes já consolidadas. É neste ponto que ousamos afirmar que as artes também atuam como ferramentas educativas. Nesse sentido, mais do que espaços de entretenimento ou fruição estética, essas narrativas podem atuar como dispositivos de formação, na medida em que ampliam o repertório de experiências simbólicas de leitores e espectadores e os convidam a confrontar diferentes perspectivas sobre a vida social.

Essas ideias aproximam-se da concepção de René Wellek e Austin Warren (2003). Os autores apresentam a variedade de correntes que, ao longo da história, buscaram demonstrar a função artística, destacando as diferenciações atribuídas pelos filósofos gregos, as doutrinas da "arte pela arte", a percepção poética como sendo um prazer, ou instrução ou apenas arabesco sem referência, ou seja, adornos. "As teses antagônicas chegam a versões mais sutis, talvez, nas visões de que a arte é 'brincadeira' e de que é 'trabalho'", sendo que nenhuma dessas concepções, para Wellek e Warren (2003, p. 24), pareceria aceitável. Portanto, segundo os autores,

> É provável que toda a arte seja "doce" *e* "útil" aos seus usuários adequados: que o que ela articula seja superior ao seu devaneio ou reflexão autoinduzidos, que ela lhes dê prazer pela perícia com que articula o que eles consideram como o seu próprio devaneio ou reflexão e pela liberação que experimentam por meio dessa articulação. (Wellek; Warren, 2003, p. 25).

Essa compreensão acerca da função da arte aproxima-se também das reflexões de Ernest Fischer (1987), para quem a experiência artística está diretamente relacionada à necessidade humana de atribuir significado ao mundo. Segundo o autor, os indivíduos buscam a arte para que o mundo tenha significação, e, mais do que isso, para relacionar-se com o exterior, para além do "eu" que limita, tornando-se social, mesmo em sua individualidade.

Ao discutir o potencial formativo das narrativas artísticas, especialmente no contexto da literatura, torna-se imprescindível recorrer às reflexões de Antonio Candido. Para o crítico (1995) – que apresenta concepções acerca da literatura, mas que podemos emprestá-las, trazendo para a nossa discussão acerca do cinema –, a manifestação universal de qualquer pessoa em qualquer tempo é a premissa para explicar a literatura, tendo em vista que não haveria como alguém viver, segundo o autor, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

A literatura, conforme o Candido, teria, então, três faces: a de construção enquanto estrutura e significado, uma maneira de manifestar emoções e uma forma de conhecimento. O modo como os textos são construídos, e tudo aquilo que uma obra comunica por meio de sua

narrativa, personagens e ambientação, age sobre aqueles que a leem. É a literatura atuando sobre o ser humano, sendo capaz de humanizá-lo, proporcionar a fabulação, o entretenimento, e ampliar a produção de significados diante do mundo.

Assim, conforme defende o crítico (1995, p. 243), a literatura "é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade". Isso não quer dizer que aqueles que não possuem contato com a literatura ou qualquer arte sejam menos humanizados, mas quem tem a oportunidade de experienciar o contexto artístico em sua decodificação pode ser instigado a pensar de maneira diferente diante do mundo, ampliando seu universo de percepções, aspecto que, no campo educacional, se relaciona diretamente aos processos de formação, ao favorecer o desenvolvimento de uma postura mais crítica e sensível diante da realidade. Nas palavras de Candido:

> Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1995, p. 249, grifo do autor).

Diante da reflexão acerca da importância da obra de arte para suscitar novas percepções, Candido (2000, p. 18) ainda propõe um questionamento fundamental: "qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte"? E ainda, "qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?". O autor instiga o pensamento sobre o modo como as obras artísticas são expressão da sociedade, mas também de que forma elas são sociais, engajando-se em proporcionar a leitura de um conteúdo que possa produzir efeito sobre os receptores, "modificando sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais" (Candido, 2000, p. 19), considerando que, para ele, nem toda a arte é empenhada, ou seja, nem sempre a literatura desempenha um papel de cunho social e humanístico. Entretanto, o autor também entende que até mesmo uma obra de qualidade

mais modesta pode vir a atuar na formação de significados, pois influencia na forma de conhecimento e nos sentimentos do seu leitor.

Se a literatura apresenta esse potencial formativo ao mobilizar experiências humanas por meio da linguagem escrita, o cinema também atua em processo semelhante, ainda que por meio de recursos expressivos distintos. Ao considerar as aproximações e diferenças entre as linguagens literária e cinematográfica, Juracy Assmann Saraiva (2003, p. 23) observa que "enquanto a substância de expressão da linguagem literária se radica no código verbal, a da linguagem cinematográfica centra-se na imagem movente, agregando outros códigos ao aparato visual". Dessa forma, no cinema a narrativa se constrói predominantemente por meio das imagens, que assumem papel central na condução da história, sobretudo no que se refere à dimensão descritiva das situações e dos ambientes.

Nesse sentido, o texto cede lugar às imagens, às expressões dos personagens, aos sons e à iluminação, elementos que contribuem para conferir maior imediatismo à narrativa e para orientar de maneira mais direta a percepção do espectador. Isso não significa, contudo, que a linguagem cinematográfica seja completamente distinta da literária. Ainda que se valha de recursos próprios, o cinema também organiza seus acontecimentos segundo uma lógica narrativa de transformação e encadeamento, característica fundamental das histórias contadas na literatura. Assim, podemos afirmar que o cinema narra à sua maneira: em vez de palavras, utiliza predominantemente recursos visuais e sonoros para produzir sentido e conduzir o espectador ao longo da narrativa.

Ainda acerca da abordagem de temas por meio do cinema, destacamos que as realidades são representadas imageticamente, tendo a câmera e as imagens por ela captadas como ferramentas centrais desse processo. A essas se somam outros elementos fundamentais da linguagem cinematográfica, com destaque ao modo como as filmagens são realizadas, aos planos e aos enquadramentos escolhidos por diretores e produtores, bem como à edição, ao som e demais fatores estéticos que compõem a narrativa fílmica.

Jacques Aumont (1995, p. 30) contribui para essa compreensão ao abordar o cinema como "a arte de representar os objetos em uma superfície

plana de modo a que essa representação seja semelhante à percepção visual que se pode ter desses mesmos objetos". Nesse sentido, por meio das imagens comunicadas por um filme, busca-se também transmitir ao espectador uma impressão de realidade, fazendo com que ambientes, alegrias, sofrimentos, emoções e lugares apresentados na narrativa sejam percebidos como verossímeis. Assim, a escolha dos planos, da trilha sonora e das imagens privilegiadas em detrimento de outras contribui para a construção do conjunto representativo das ideias que se pretende comunicar.

Nesse viés, as ferramentas utilizadas na narrativa cinematográfica levam àqueles que assistem aos filmes a entender as imagens como reais, mesmo que por pequenos instantes. Ainda que o espectador tenha a consciência de que aquilo que é transmitido trata-se de ficção, conforme expõe Aumont (1995), é possível que haja uma reação a partir da visualização de um filme e, dessa maneira, podemos destacar a importância das escolhas no momento de se veicular imagens que identificam determinados temas, uma vez que esta ideia do real proporciona o entendimento de situações e, assim, a reconstrução de percepções sobre mundo e sociedade.

Diante dessas reflexões, torna-se igualmente relevante considerar que as narrativas artísticas não apenas apresentam histórias e experiências humanas, mas também integram a construção de visibilidades e silenciamentos no espaço social. Literatura e cinema podem contribuir para ampliar a presença simbólica de sujeitos e grupos historicamente vulnerabilizados diante das relações de poder, oferecendo novas formas de compreensão sobre suas vivências, conflitos e perspectivas.

Ao mesmo tempo, quando sujeitos ou experiências permanecem ausentes ou são representadas de maneira estereotipada, essas narrativas também podem reforçar hierarquias simbólicas já consolidadas na sociedade. Nesse sentido, as escolhas estéticas e narrativas que estruturam uma obra – as personagens que ganham voz, os conflitos que são destacados e os olhares que orientam a narrativa –, assumem papel relevante na formação de percepções sobre o mundo. Ao entrar em contato com essas

representações, leitores e espectadores são convidados, portanto, a interpretar, questionar e, por vezes, ressignificar as imagens e sentidos atribuídos a diferentes sujeitos.

Assim como ocorre também em outras manifestações artísticas, literatura e cinema, nesse sentido, podem ser compreendidos como espaços privilegiados de produção e circulação de sentidos. Ao entrarem em contato com essas narrativas, leitores e espectadores não apenas acompanham histórias, mas também entram em contato com determinadas formas de interpretar aquilo que se representa. Essa perspectiva permite inferir que algumas obras podem contribuir para ampliar a compreensão crítica da realidade, enquanto outras podem reproduzir visões simplificadas ou naturalizadas de determinados grupos, especialmente, quando consideramos as pessoas vulnerabilizadas socialmente. É o caso, por exemplo, de produções culturais voltadas predominantemente ao entretenimento que, ao abordar experiências sociais complexas de maneira superficial, acabam reiterando estereótipos, no lugar de favorecer uma leitura mais aprofundada das condições históricas que atravessam esses sujeitos.

Essas reflexões são protagonizadas por estudiosos como Henry Giroux (2001) quando evidencia que os processos educativos não se restringem aos espaços formais da escola, mas se estendem às múltiplas experiências culturais que permeiam o cotidiano. Ao analisar algumas produções da Disney, especialmente da década de 1980, o autor mostra que o êxito comercial das referidas narrativas não se restringe ao desempenho das bilheterias, uma vez que os filmes estão articulados a uma ampla rede de produtos associados, como jogos, brinquedos, roupas e acessórios, que se mobilizam enquanto estratégia de marketing. Ocorre que muitos desses filmes representam repetidamente grupos sociais dominantes em relação a muitos aspectos, como gênero, raça, classe social, sexualidade, etnia, dentre outros, além de, é claro, estereotipar os papéis de heróis, heroínas e vilões.

O que Giroux (2001) enfatiza é que essas produções comercializam mais do que entretenimento, pois operam também como instâncias de produção simbólica capazes de ensinar valores, comportamentos e formas de perceber o mundo. Nesse sentido, tal compreensão dialoga diretamente com

a nossa discussão acerca das representações, uma vez que as narrativas culturais não apenas trazem à tona acontecimentos e personas, mas também colaboram para produzir significados sobre o mundo, influenciando modos de interpretar sujeitos, relações e hierarquias presentes na vida social.

Diante da amplitude de experiências que podem ser tematizadas pelas narrativas artísticas, é inegável a necessidade de ampliar a representação de grupos historicamente vulnerabilizados. Populações negras, indígenas, mulheres, crianças, pessoas LGBTQIAPN+, sujeitos das periferias urbanas, dentre outras pessoas frequentemente atravessadas por relações de desigualdade, constituem parte desse amplo conjunto de vozes que estão, muitas vezes, sub-representadas no universo artístico. Considerando a impossibilidade de abordar, neste momento, a complexidade de todos esses indivíduos, optamos por destacar, não com profundidade analítica que o tema exigiria, mas a título de exemplificação, a questão da representação da população negra em algumas narrativas.

A esse respeito, bell hooks (2019) evidencia como as representações operam sobre a população negra, de forma a minimizar, apagar e silenciar suas formas de existência e vivências. Ao analisar as representações negras em narrativas artísticas diversas, como música, literatura e cinema, a autora assegura que além de questionar os padrões de representação é necessário, sobretudo, modificá-los, tendo em vista que à medida que essas representações se modificam, o corpo negro também se altera no modo como se enxerga e no modo como é visto.

Nessa esteira, apresentamos um exemplo clássico de representação que podemos considerar estereotipada, a narrativa fílmica **Cidade de Deus** (2002), dirigida por Fernando Meirelles. O longa retrata o crescimento da violência em uma favela do Rio de Janeiro ao longo de várias décadas, acompanhando personagens envolvidas em dinâmicas de criminalidade, pobreza e disputa por poder. A obra é amplamente reconhecida pela força estética e pela construção narrativa envolvente, que contribuem para tornar visíveis determinadas realidades sociais frequentemente marginalizadas no cinema. Por isso, dentre outros fatores, o filme possui uma relevância social

significativa, já que expõe uma realidade marcada por desigualdades estruturais, violência e exclusão social, situações frequentemente invisibilizadas ou simplificadas em outros espaços de representação.

No entanto, o filme também gera indagações sobre a forma como a violência e a vida nas periferias são representadas, o que nos motiva a refletir sobre até que ponto tais narrativas podem, inadvertidamente, reforçar uma associação quase automática entre favela e criminalidade. Ademais, muitas das personagens centrais da narrativa são pessoas negras, o que suscita reflexões acerca da forma como determinados grupos sociais acabam sendo reiteradamente associados, de forma simplória, a imagens de violência e marginalidade. Aspectos como esse evidenciam a necessidade de problematizar o modo como as representações dos indivíduos acontece, a partir do questionamento constante sobre a reprodução, ou não, de estereótipos historicamente construídos sobre determinados grupos.

Por outro lado, existem casos em que o problema não se manifesta pela estereotipação, mas pela ausência e silenciamento, que contribuem para o apagamento simbólico de determinados grupos, já que delimita quais os sujeitos que são considerados centrais no universo ficcional. Nesse viés, podemos retomar a discussão de Giroux (2001) acerca dos filmes da Disney, e trazer como exemplos o famoso **Frozen** (2013) filme infantil cujo núcleo narrativo principal é branco, com a ausência de personagens racialmente diversos. O contexto geográfico de produções como esta é frequentemente usado para justificar a homogeneidade racial, seja no caso das favelas brasileiras, rapidamente associadas à personagens negras, ou ao contexto europeu das produções infantis, já que se trata de um espaço de predominância branca. Esse fenômeno, no entanto, não se limita a um filme específico. Durante muito tempo, diversas animações e produções voltadas ao público infantil apresentaram universos narrativos em que personagens brancas ocupavam quase todos os papéis centrais, enquanto personagens negras estavam ausentes ou apareciam apenas de forma secundária. No entanto, isso evidencia como certos imaginários culturais permanecem centrados na branquitude, quando seria possível, por se tratar de um

universo ficcional, que se vale de representações, ampliar as possibilidades dessas mesmas representações.

Um exemplo interessante de mudança nesse panorama, e que mostra justamente essa possibilidade de reinterpretação, com finalidade formativa, pode ser observado no remake de **A Bela e a Fera** (2017). Enquanto a produção original (1991) apresentava um universo narrativo composto exclusivamente por personagens brancas, a versão mais recente introduz personagens racialmente diversas, incluindo figuras negras em papéis de maior visibilidade dentro da narrativa. Ainda que essa ampliação não altere de forma substancial a estrutura central da história, ela evidencia uma movimentação recente da indústria cultural em direção à incorporação de maior diversidade étnica em produções de grande circulação.

Nesse sentido, compreender as narrativas culturais como espaços de produção de significados implica reconhecer que as escolhas representacionais não são neutras, e fazem parte da construção de imaginários sobre quem ocupa posições de centralidade ou de invisibilidade nas histórias que circulam socialmente. Reproduções artísticas como as mencionadas pressupõem, segundo Giroux (2001), a necessidade de desenvolver um olhar crítico sobre os produtos culturais amplamente consumidos. Para o autor, é fundamental compreender "como o entretenimento pode se transformar numa questão de discussão intelectual e não numa série de visões e sons que nos absorvem, restituindo a inserção do político e do pedagógico em suas análises" (Giroux, 2001, p. 74). Na mesma linha, e ainda segundo o crítico, "a cultura popular funciona como um poderoso local pedagógico, no qual identidades são moldadas, desejos são mobilizados e significados são produzidos" (Giroux, 2001, p. 6).

Nesse contexto, algumas obras cinematográficas passam a realizar o movimento inverso, ao colocar personagens negras em posições de protagonismo e ao explorar suas experiências para além de representações estereotipadas, o que nos direciona para o potencial pedagógico dessas narrativas, na medida em que, conforme propõe Giroux (2001), os produtos culturais atuam como espaços formativos. Um exemplo é o longa **Medida Provisória** (2022), dirigido por Lázaro Ramos. O filme representa um Brasil

distópico em que o governo cria uma lei determinando a deportação de cidadãos negros para a África como forma de "reparação histórica". A partir dessa premissa absurda, o filme expõe o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, e, para além disso, apresenta personagens negras que não estão reduzidas a estereótipos de pobreza, criminalidade ou subserviência, pelo contrário, as personagens negras são representadas em diferentes posições sociais, são advogados, médicos, artistas, intelectuais e possuem trajetórias complexas e projetos de vida próprios. Produções com esse viés valorizam a cultura negra e a ancestralidade africana como fontes de resistência e identidade e isso contribui para romper com representações simplificadas que historicamente marcam o cinema brasileiro e mundial.

Outro exemplo significativo nesse sentido é o curta-metragem **Vista Minha Pele** (2003), dirigido por Joel Zito Araújo. A obra apresenta uma inversão simbólica da estrutura racial da sociedade brasileira: no enredo, pessoas negras ocupam posições de prestígio e poder social, enquanto personagens brancas aparecem como grupo marginalizado e alvo de discriminação. A narrativa acompanha a experiência de uma estudante branca em um ambiente escolar majoritariamente negro, evidenciando situações de preconceito que espelham práticas racistas historicamente direcionadas à população negra no Brasil. Ao promover essa inversão, o filme produz um efeito de estranhamento no espectador, tornando mais visíveis mecanismos de discriminação que são estruturais, muitas vezes naturalizados no cotidiano. Nesse sentido, a obra contribui para problematizar as relações raciais ao deslocar perspectivas e evidenciar como determinados comportamentos discriminatórios são socialmente construídos.

Ao observarmos os exemplos apresentados, que correspondem a uma realidade recorrente nas narrativas fílmicas, chama a atenção o fato de que as obras que buscam representar a experiência negra de forma mais complexa são conduzidas por diretores ou roteiristas negros. A esse respeito, Noel dos Santos Carvalho (2003) explica que as representações cinematográficas de pessoas negras se relacionam com um contexto social e político específico de dominação simbólica. Segundo o mesmo autor, a

maioria dos filmes brasileiros apresenta representações estigmatizadas de inferioridade racial, expondo vivências com relação à escravatura, analfabetismo, habitação precária, violência e imoralidade. Diante disso, as próprias pessoas negras passaram a buscar e a praticar a autorrepresentação nessas artes. Para Carvalho (2003), esse fenômeno se alinha à noção de poder que, nesse caso, se relaciona com os interesses que os grupos disputam.

Nesse ínterim, iniciativas que buscam tensionar estereótipos revelam um esforço no sentido de ampliar as formas de compreender a presença negra na história e na constituição da sociedade brasileira. Ao trazer para o centro da narrativa experiências, trajetórias e perspectivas historicamente marginalizadas, determinadas produções cinematográficas contribuem para deslocar sentidos cristalizados e abrir espaço para novas leituras sobre essas identidades. Retomando os apontamentos de Hall (2003), os sistemas de representação são centrais na produção e circulação de significados nas sociedades, enquanto, na perspectiva de Giroux (2001), a cultura popular pode atuar como um espaço pedagógico relevante, no qual valores, identidades e visões de mundo são continuamente elaborados. Dessa forma, as narrativas fílmicas que ampliam as possibilidades de representação da população negra acabam também participando de processos mais amplos de reflexão social, ao problematizar imaginários consolidados e favorecer outras formas de compreensão das relações raciais.

Se no cinema os fenômenos de representação tornam-se visíveis por meio das imagens e das escolhas estéticas que estruturam os filmes, na literatura também é possível observar movimentos semelhantes. Ao longo das últimas décadas, especialmente, diversos autores têm buscado trazer para o centro das narrativas experiências negras que historicamente foram silenciadas ou reduzidas a papéis secundários na produção literária. Com isso, a escrita opera não apenas como forma de expressão, mas também como espaço de construção de sentidos, ampliando as possibilidades de representação desses sujeitos no campo cultural e apontando para o contexto de humanização, cunhado por Candido.

De modo semelhante ao que se observa no cinema, a literatura também apresenta casos em que a população negra é representada a partir de enquadramentos estereotipados, principalmente quando associados a determinadas concepções sociais e raciais de seu tempo. Um exemplo frequentemente citado nesse debate diz respeito ao clássico **O Cortiço**, de Aluísio Azevedo, publicado em 1890. Inserida no contexto do Naturalismo brasileiro, a obra apresenta personagens fortemente condicionadas pelo ambiente e por fatores considerados, à época, determinantes de seus comportamentos. Nesse enquadramento, algumas personagens negras são descritas a partir de traços associados à animalização, à sensualidade exacerbada ou à impulsividade, elementos que dialogam com concepções do século XIX marcadas por teorias raciais hierarquizantes. A personagem Rita Baiana constitui um exemplo emblemático desse tipo de construção, frequentemente apresentada por meio de descrições que enfatizam o corpo, a dança, o calor e uma sensualidade tratada quase como instintiva.

Essa representação da figura feminina negra, voltada à sexualidade, que ocorre em centenas de outras narrativas artísticas, é discutida por bell hooks (2019). Segundo a autora, ao longo da história o corpo da mulher negra foi frequentemente construído como objeto de exotização e espetáculo. Tais representações tendem a enfatizar dimensões físicas que reduzem a complexidade dessas mulheres a imagens marcadas pela objetificação e pelo desejo, ao mesmo tempo em que silenciam suas subjetividades e experiências sociais.

Cabe salientar que, evidentemente, as representações em **O Cortiço** (e também de outras obras com distanciamento temporal), não devem ser compreendidas apenas como expressão de uma intenção individual do autor, mas como parte de um conjunto de discursos culturais que circulavam naquele período. Apesar disso, a obra acaba por reproduzir imaginários raciais que contribuíram para consolidar determinadas formas de representação da população negra na literatura.

Em contraste com essas representações historicamente enraizadas, existe um movimento da literatura brasileira contemporânea com vistas ao fortalecimento de vozes que buscam narrar a experiência negra a partir de

outras perspectivas. Nesse contexto, destacamos a produção de escritoras como Conceição Evaristo, cuja obra enfatiza a importância da autorrepresentação como forma de tensionar imaginários raciais consolidados. Temos também a Carolina Maria de Jesus, que, ao registrar em seus diários a vida cotidiana em uma favela paulistana, oferece um testemunho importante acerca das experiências de pobreza, desigualdade e resistência vividas por mulheres negras no Brasil. De modo semelhante, a escritora Cidinha da Silva tem se dedicado a produzir narrativas que exploram as vivências da população negra nas cidades contemporâneas, abordando temas como identidade, memória e relações raciais. Outra voz relevante é a de Eliana Alves Cruz, cujos romances revisitam episódios históricos brasileiros a partir de perspectivas que recolocam personagens negras no centro da narrativa, ampliando as possibilidades de leitura da história e da cultura do país.

Gostaríamos de destacar aqui a autora Luciene Nascimento, que se dedica à escrita poética e desenvolve textos voltados à valorização da identidade negra, explorando traços físicos, memórias familiares e vivências cotidianas que atravessam a experiência de ser mulher negra. Em seus poemas, aspectos como o cabelo, a cor da pele, os afetos e as experiências de pertencimento aparecem como elementos centrais de um processo de reconhecimento e autoaceitação, contribuindo para a construção de narrativas que afirmam positivamente essas identidades.

Em sua obra **Tudo nela é de se amar** (2021), Luciene Nascimento, assim como fazem também outras autoras negras, ultrapassa o fazer literário, promovendo um processo de cura simbólica. Em nossa compreensão, é como se ela utilizasse a palavra escrita para realizar uma espécie de alfabetização estética, ao tematizar elementos como a curvatura do cabelo crespo e a ancestralidade contida nos traços físicos, além do sentimento de pertencimento. “Preta, pobre, consciente que carrega esteticamente a cura pro próprio tormento. Meu tormento não nasceu comigo, me lembro de senti-lo bem no colégio, de os meninos me revelarem que amor-próprio era privilégio” (Nascimento, 2021, p. 19). Neste pequeno trecho, do poema que dá título ao livro, a autora evidencia que a

autorrepresentação pode operar como mecanismo de poder, mas, mais do que isso, revela que a valorização da sua identidade precisou interromper a mediação do olhar externo, historicamente responsável por definir e hierarquizar corpos e subjetividades negras. Ao narrar elementos que fazem parte da sua história, Luciene Nascimento nos permite compreender que a construção de novas imagens e sentidos sobre essas experiências contribui para deslocar percepções estruturais da sociedade.

A partir dos exemplos expostos, de forma semelhante ao que observamos nas produções cinematográficas, arriscamos afirmar, sem que tenhamos realizado uma pesquisa específica a esse respeito, que a imensa maioria das obras que buscam representar a experiência de mulheres negras de maneira mais complexa são escritas pelas próprias mulheres negras; nos exemplos que apresentamos, todas elas. Tal aspecto não implica afirmar que apenas determinados sujeitos possam narrar certas experiências, mas evidencia como a vivência social e histórica influencia os modos de construir narrativas e de atribuir significado a elas. Nesse sentido, quando mulheres negras assumem o lugar de autoras, ampliam-se as possibilidades de representação dessas trajetórias, uma vez que suas narrativas tendem a incorporar experiências, sensibilidades e perspectivas que por muito tempo foram silenciadas ou mediadas por olhares externos.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de bell hooks, para quem as representações culturais não operam como simples reflexos da realidade social, mas participam ativamente da produção de sentidos sobre ela. Conforme a autora (2019, p. 21), “a representação não é simplesmente uma questão de refletir a realidade, mas de construir significados sobre ela. As imagens da negritude, especialmente das mulheres negras, foram historicamente moldadas por olhares dominantes que procuraram fixar identidades em estereótipos limitadores, reforçando relações de poder existentes”.

A partir do exposto, compreendemos que a circulação de obras literárias que ampliam as possibilidades de representação de sujeitos historicamente vulnerabilizados, neste caso, destacando as pessoas negras e, mais especificamente, as mulheres negras, também pode ser

compreendida em sua dimensão formativa. Ao confrontar imagens estereotipadas e introduzir novas perspectivas de narrativas, essas obras contribuem para tensionar sentidos previamente estabelecidos e para ampliar os repertórios por meio dos quais leitores interpretam sujeitos, identidades, aspectos culturais e relações sociais.

Essas ideias estão em conformidade com a discussão de bell hooks (2013), que enfatiza educação crítica enquanto um movimento que não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de reflexão capazes de levar os sujeitos a confrontar a realidade e a imaginar outras possibilidades de existência. “Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo” (hooks, 2013, p. 58). Compreendemos que a arte pode assumir de forma eficiente esta função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que desenvolvemos ao longo deste capítulo reiteram que as narrativas artísticas, de modo específico, as literárias e as cinematográficas, que utilizamos como referência de estudo, não se encerram em sua dimensão estética ou de entretenimento, mas podem atuar como importantes ferramentas de formação humana.

Evidenciamos, no decorrer da discussão, que a representação que ocorre por meio das artes não é um reflexo neutro da realidade, mas uma prática simbólica atravessada por escolhas que envolvem relações de poder e são capazes de consolidar imaginários, reforçar estereótipos e ampliar desigualdades ou, de modo contrário, tensionar hegemonias e questionar silenciamentos históricos. Esses elementos apontam para o potencial educativo das narrativas artísticas que, ao representarem sujeitos historicamente vulnerabilizados e/ou contextos que fazem parte da vida dessas populações, suscitam reflexões e novos modos de compreensão sobre o mundo e a sociedade.

As características dos exemplos apresentados, desde a manutenção de estereótipos em obras clássicas até os movimentos contemporâneos de autorrepresentação e inversão simbólica, demonstram que o desenvolvimento de narrativas com foco na construção de novos sentidos é fundamental para uma educação voltada à equidade. Quando vozes de sujeitos historicamente vulnerabilizados, como as de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Eliana Alves Cruz, Cidinha da Silva, Luciene Nascimento, Lázaro Ramos e Joel Zito Araújo, assumem o protagonismo da narrativa, ocorre um deslocamento que permite ao receptor não apenas conhecer outras realidades, mas, sobretudo, reinterpretar e questionar a estrutura da sociedade brasileira.

Em última análise, como defende Antonio Candido, a literatura e as artes em geral são fatores que ampliam a nossa capacidade de penetrar nos problemas da vida e de compreender a complexidade que nos envolve enquanto sociedade. Para o campo da educação, isso implica reconhecer a importância de desenvolver olhares críticos acerca das narrativas artísticas, compreendendo como elas podem atuar na construção de imaginários e nas formas pelas quais diferentes sujeitos são representados na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte poética:** texto integral. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

AUERBACH, Erich. **Mimesis:** a representação da realidade na literatura ocidental. Tradução: George Bernard Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1971.

AUMONT, Jacques et al. **A estética do filme**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-563.

CARVALHO, Noel dos Santos. O negro no cinema brasileiro: o período silencioso. **Plural**, São Paulo, v. 10, p. 155-179, 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/68073. Acesso em: 13 jul. 2016.

CIDADE de Deus. Direção: Fernando Meirelles. Co-direção: Kátia Lund. Brasil: O2 Filmes; VideoFilmes; Globo Filmes, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSTA, Ligia Militz da. **A poética de Aristóteles:** mimese e verossimilhança. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Ligia Militz da. **Representação e teoria da literatura:** dos gregos aos pós-modernos. 2. ed. Cruz Alta: Unicruz, 2001.

CRUZ, Eliana Alves. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FISCHER, Ernerst. **A necessidade da arte**. Tradução: Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara S. A., 1987.

GIROUX, Henry. **Cultura popular e pedagogia crítica**: a vida cotidiana como terreno de aprendizado. Tradução: Silvana de Rezende. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Olhares negros:** raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

LIMA, Luiz Costa. **História, literatura, ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis e modernidade:** formas das sombras. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MEDIDA Provisória. Direção: Lázaro Ramos. Brasil: Elo Company, 2022.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Lukács: mimese e implicações de leitura. In: BORDINI, Maria da Glória; SENSEVERINO, Antônio Marcos et al. (Orgs.). **Lukács e a literatura**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 181-208.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PRADO, Nadjane Crisóstomo. Educação integral e enfrentamento das desigualdades sociais, raciais, étnicas e de gênero. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 11-34, 2026. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4987. Acesso em: 14 mar. 2026.

RICOEUR, Paul. Entre retórica e poética: Aristóteles. In: RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 17-62.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Narrativas verbais e visuais:** leituras refletidas. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO E LITERATURA CONTRA A VIOLÊNCIA: A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM CONTOS BRASILEIROS

Luana Teixeira Porto[61]

Resumo
Tendo em vista que a violência na cultura brasileira vem mostrando seus traços desde o processo de colonização portuguesa no país e que a violência, em seus diferentes matizes, continua perdurando relações sociais, este trabalho propõe discutir a representação da violência em obras literárias contemporâneas. Para isso, elege a discussão sobre como a violência do período militar brasileiro é problematizada em contos de diferentes escritores. Para isso, foram eleitas para análise narrativas de Bernardo Kucinski e Caio Fernando Abreu. O objetivo é identificar traços narrativos que reconstroem o período histórico ditatorial e interpretar as imagens de tortura e aniquilamento do sujeito vítima da repressão militar expostas nos contos. Neste estudo, utiliza-se como metodologia a leitura de textos teórico-críticos como os de Jaime Ginzburg, Tânia Pellegrini e Alfredo Bosi em relação à violência no Brasil, assim como são adotados referenciais sobre a Ditadura nas artes para fundamentar a análise das obras, tendo em vista a representação do tema da violência no contexto ditatorial.
Palavras-chave: Ditadura Militar Brasileira. Violência. Bernardo Kucinski. Caio Fernando Abreu. Contos contemporâneos.

Introdução

É perceptível que os processos de formação do nosso país baseiam-se primordialmente no autoritarismo e em governos repressivos. Desse contexto, que é histórico, há alguns exemplos, como o extermínio dos povos indígenas, os genocídios coloniais, escravidão, os regimes ditatoriais e por extensa impunidade (GINZBURG, 2017, p. 116). Diante disso, destaca-se que esses fatores são observados desde o processo de formação do nosso país, inicialmente como colônia portuguesa. Assim, esses temas tornam-se frequentes e relevantes para serem debatidos atualmente, considerando que se refletem na literatura produzida durante e após esses períodos. Destarte, tendo governos autoritários em debate, principalmente no contexto da Ditadura Militar Brasileira, instaurada em 1964 no Brasil e que foi responsável por inúmeras mortes, violências, desaparecimento de pessoas, etc., e, que teve seu fim decretado por volta de 1985, segundo alguns autores, a violência é tema de muitos textos que problematizam o período. Tomada como objeto a ser analisado em narrativas literárias de escritores

[61] Doutora em Letras. Professora do Programa de Pós-gradução em Educação da URI.

que descrevem esses contextos, a violência e sua representação na arte literária merecem atenção, uma vez que a literatura e outras artes, como cinema e música[62], têm se tornado ferramenta de discussão e promovido reflexões bastante importantes acerca desses processos históricos e que deixaram profundas marcas na cultura brasileira, observando os períodos autoritários encontrados nas obras de ficção.

Assim, antes de tudo, é necessário destacar que o Brasil é marcado por esses processos mencionados anteriormente, entretanto, que ainda constituem a conjuntura atual da organização social do país, com formas distintas, sendo notória, nos momentos atuais, a presença de contextos violentos em obras não só literárias, mas também, as audiovisuais, jogos, filmes pornográficos e até canais de televisão como Combate. Verificam-se também outras formas de violência, como a de gênero, a racial, no sistema carcerário, etc., que podem facilmente ser notadas em muitas das telenovelas, nas quais grande parte das empregadas são negras; por homossexuais que reforçam o estereótipo de pessoa afeminada; por pessoas gordas que são motivo de chacota; nordestinos que sofrem o branqueamento, etc., inferindo que esses materiais munem-se da ressignificação da violência para os diferentes contextos, buscando ter mais audiência, e, consequentemente, tentar cercear maiores debates acerca dessas representações para a vida real. Para isso, Jaime Ginzburg alerta para o sustento da violência presente na televisão. Para ele:

> Na televisão a cabo, a existência de um canal economicamente viável como o Combate, que apresenta continuamente lutas de *mixed martial arts* (MMA) e empreendimentos como *Ultimate Fighting Championship* (UFC), é uma evidência de que a visão de corpos em confronto, admitindo o sangramento, a mutilação e a aniquilação dos competidores, é um fator seguro de prazer para o público assinante. (GINZBURG, 2017, p. 110)

Sendo recorrente a busca pela representação da violência, Jaime Ginzburg diz ser um desafio importante para as produções literárias compreenderem essa busca que os indivíduos têm por cenas de destruição e

[62] O filme *Ainda estamos aqui* (2025) é exemplo de obra recente que aborda a violência da ditadura e contribui a o seu não esquecimento.

morte (GINZBURG, 2017, p.108), considerando que, para ele, “é ingênuo assumir que a violência não é um problema prioritário para a vida social brasileira” (GINZBURG, 2017, p. 116). Entretanto, em *Cultura e Violência* (2017), Ginzburg cita Freud, baseando-se no texto *O mal-estar na cultura* publicado em 1929, dizendo que o ser humano é portador de uma tendência inata para o mal (FREUD, 2010, p.138-139). Não menos importante, o autor escala quatro possíveis motivos para que o ser humano se satisfaça com a contemplação da violência, sendo estas: a violência vista como um mundo carregado de valores morais; a sublimação da agressividade; a vontade de transformar o mundo pela violência quando estamos diante de uma adversidade; e o que mais se destaca perante os demais é o último, que para ele: “ninguém gosta de sentir dor, mas quando a dor é de um outro, sua contemplação pode ser gratificante, como uma ruptura com o tédio ou a repetição monótona das ações cotidianas” (GINZBURG, 2017, p.110). Dessa forma, seria natural que a morte, cenas de destruição, entre outras que entrariam para o campo semântico da palavra “mal”, poderiam ser consideradas como uma espécie de catarse para o sujeito leitor, tendo em vista seu significado que é dado como purificação ou purgação, neste caso, da violência. É assim, que a literatura busca representar contextos históricos, produzindo obras ficcionais que retratem toda essa violência, como é o caso das obras analisadas neste texto, que visam retratar de forma violenta o contexto autoritário e repressivo da Ditadura Militar Brasileira.

Tendo isso em vista, parte-se da obra *Você vai voltar pra mim e outros* contos, livro premiado pela Fundação Biblioteca Nacional em 2014, utilizando o conto de mesmo nome; e também de contos selecionados do livro *Morangos Mofados*, de Caio Fernando Abreu, visando identificar traços que reconstruam a história e os retratem em duas obras distintas, tendo em vista uma leitura comparatista dos materiais selecionados. O recorte de análsie d-ase pela seleção do conto “Os sobreviventes”, de Caio Fernando Abreu, e **“Você vai voltar pra mim”,** de Bernardo Kucinski. Com base nisso, discute-se a necessidade de uma educação contra a violência e contra políticas de desmemória sobre a Ditadura no contexto brasileiro.

1. Conto “Os sobreviventes” e Ditadura Militar Brasileira

Partindo da concepção de que o gênero conto destaca-se pela brevidade e busca em sua essência a descrição de algum fato que pode passar como insignificante para muitas pessoas, esse gênero textual busca descrever de forma mais minuciosa algum acontecimento, unindo elementos que podem demonstrar posteriormente, muita significação. Para Julio Cortazar (1993), o conto dar-se-ia como uma espécie de fotografia, presumindo uma limitação prévia de um espaço reduzido, capturado pela câmera, entretanto, caberia ao escritor, utilizá-la da melhor maneira possível. Ainda para ele, o conto e a fotografia fazem um recorte da realidade, e utilizando essas duas artes, apontaria limites do fragmento que seria capaz de indicar uma realidade mais abrangente.

Assim, neste artigo, analisa-se a narrativa curta de Caio Fernando Abreu, “Os sobreviventes”, presente no livro Morangos mofados, com primeira publicação em 1982, quase em meados do término da Ditadura Militar no país.

Com o objetivo de retratar o intenso desânimo de indivíduos com o contexto da época, “Os sobreviventes” consiste em uma narrativa que retrata dois personagens, um masculino e outro feminino, em que, a eu-lírico feminina relembra dos momentos que passara ao lado de seu companheiro, momentos esses, que são abordados com frustração, com desdém, relativizando claramente a parte do livro que a narrativa se encontra, em que “o mofo” já consumira todas as vontades de resistência, de luta perante um ideal. O conto traz consigo a insistência em relações frustradas, em trabalhos que não dão certo, mas que são necessários para que as dívidas sejam pagas. Também alia a inteligência à falta de prazer: “Cultura demais mata o corpo da gente, cara, filmes demais, livros demais, palavras demais, só consegui te possuir me masturbando, tinha a biblioteca de Alexandria separando nossos corpos” (ABREU, 2014, p. 30). Assim, em um tentativa frustrada de uma transa após tantos temas debatidos e duas décadas de convivência, a mulher se conforma sobre sua sexualidade: “e eu disse não, meu bem, o que acontece é que como bons-intelectuais pequeno-burgueses o

teu negócio é homem e o meu é mulher" (ABREU, 2014, p. 11). E é nesse meio tempo, que a eu-lírico feminina profere: "só queria era ser feliz, cara, gorda, burra, alienada e completamente feliz" (ABREU, 2014, p. 32), deixando claro que sua felicidade dependia de inúmeros fatores, como o prazer sexual, que não sentia em virtude de considerar-se inteligente, e também, de seu desejo de ser burra, para que então, pudesse senti-lo.

Além disso, o conto preocupa-se em deixar clara a desmotivação dos dois para com o contexto em que vivem, uma vez que nenhum desses se sente motivado para continuar a luta pelos seus ideais de reformulação social, terminando em apenas uma existência de ambos os personagens, sendo meros "sobreviventes", o que dá nome à narrativa, já que encontram-se impossibilitados de sentirem prazer, de resistir, e inclusive, de terem uma transa com sucesso, e de não verem problema algum nisso, morrendo lentamente: "As pessoas se transformavam em cadáveres decompostos à minha frente, minha pele era triste e suja, as noites não terminavam nunca, ninguém me tocava, mas eu reagi, despirei, voltei a isso que dizem que é o normal, e cadê a causa, meu, cadê a luta, cadê o po-ten-cial criativo?" (ABREU, 1982, p. 18).

Ademais, observando a obra em caráter formal, pode-se notar que ela não utiliza alguma marcação específica para inferir algum diálogo. No conto não há presença de travessões ou aspas que indiquem uma fala, apenas um discurso inserido de forma linear enquanto um dos personagens conta algo, cabendo ao leitor dissocia-la do restante do texto. Ainda, nota-se a utilização de frases sem marcação de vírgulas entre palavras que necessariamente deveriam estar separadas, a fim de remeter uma certa pressa ao falar, fazendo o leitor ficar sem ar, mas com o alívio da respiração no final dessa frase, o que poderia nos remeter à necessidade de livramento, de uma falta de ar ou de algo que motive os personagens à sobreviverem, e quando acreditam que estão terminando seu sofrimento, o ar ressurge e os traz novamente ao mundo, a realidade, sendo assim, sobreviventes.

Tendo em vista o processo ditatorial e resistência a ele, menciona-se Luana Teixeira Porto. Segundo ela, a resistência ao período encontra-se na subjetividade:

> São expressões ligadas aos termos usados por militantes da época, recursos linguísticos e relatos de experiências os procedimentos que nos direcionam à leitura do conto através do contexto e são também eles que fazem da narrativa uma criação artística, literatura. (PORTO, 2005, p.106)

Assim, nota-se a presença de termos como "causa", que remetem aos grupos que lutavam por ideais de reformulação social da época: "a causa precisa dessa tua cabecinha privilegiada" (ABREU, 2014, p. 33). Também, o uso da palavra "companheiro", que pode designar tanto um acompanhante da causa, alguém com quem a personagem luta, como também um companheiro que ela irá levar para a vida, alguém que ela se sente feliz, motivada e que também a motiva.

É notória também a presença de vocábulos de baixo calão como fodida, caralho, merda, bosta, pau murcho, boceta, entre outros, que ajudam na expressão de um "eu" realmente desmotivado, que não se importa com o que vão pensar do seu linguajar, exprimindo nele, todas as suas expressões saídas do mais íntimo pensamento.

Considerando os elementos apontados na análise, pode-se afirmar que o conto de Caio Fernando Abreu marca uma intensa guerra de pensamentos pessimistas dos personagens. Tais perspectivas são inseridas em um único parágrafo que retrata toda a história até seu fim, para que, assim, seja lido sem possíveis interrupções, sem marcações de falas tradicionais, sem novos parágrafos, possivelmente representando que não há novos começos, que, apesar do companheiro da personagem feminina ir para a Sri Lanka, não existirá nada que a faça tirar daquele contexto, criticando assim, a ditadura que impossibilitava qualquer forma de reinvento.

2. Conto "Você vai voltar pra mim" e a Ditadura Militar

A coletânea de contos de Kucinski foi publicada em 2014. Segundo Maria Rita Kehl, em "A ironia e a dor", prefácio da obra,

> A matéria literária de *Você vai voltar pra mim e outros contos* é a mesma que inspirou a escrita de *K.*: o encontro do militante político com o horror do sistema repressivo, oficial ou clandestino, criado

> para exterminar qualquer tentativa de oposição ao projeto da ditadura militar de 1964-85. (KEHL, 2014, p. 08).

Ainda, para ela "A forma curta do conto permite ao autor novas liberdades em relação ao romance autobiográfico" (KEHL, 2014, p. 09). Dessa forma, através de uma narrativa curta, de duas páginas, é perceptível logo no início do conto "Você vai voltar pra mim" um certo tom autoritário, que irá revelar uma narrativa tensa em que uma personagem entra no camburão para uma audiência, correndo tudo bem até o momento em que o juiz contraria o indiciamento da réu, alegando que ela mesma confessou, fazendo assim, com que ela explodisse: "– Assinei sob tortura! Esse delegado filho da puta me pendurou sete vezes" (KUCINSKI, 2014, p. 41). Posteriormente, o juiz suspende a sessão e após negociações, decide que a enviará para um presídio feminino, e não mais para o Dops (Departamento de Ordem Política e Social), entretanto, quando é guiada de volta para o camburão, nota que seu motorista é o mesmo que a levou para a audiência e se inquieta, após isso, passa pelo mesmo portão que saiu anterior ao episódio do tribunal, nisso, as portas se abrem e o torturador diz: "– Eu disse que você ia voltar pra mim, não disse? Vem, benzinho, vamos brincar um pouco" (KUCINSKI, 2014, p. 42).

Observando os aspectos estéticos da obra, vê-se um caráter diferente da primeira narrativa analisada, pois, na de Kucinski, a ditadura é diretamente tratada enquanto na outra o tema mostra-se mais nas entrelinhas. Composta por duas páginas, nesta, temos os travessões e demais pontuações designadas para quando se inicia um diálogo.

O narrador, no conto "Você vai voltar pra mim", caracteriza-se como onisciente, que busca na descrição dos fatos o relato do horror, como por exemplo: "Filho da puta, ela disse a si mesma. Sentiu um calafrio" (KUCINSKI, 2014, p. 41). Todavia, o narrador não demonstra empatia pela mulher presa tampouco pelas torturas a que era submetida na prisão. É um narrador distante emocionalmente da matéria narrada.

Tendo a Ditadura Militar em vista no conto, percebe-se o período de intensos conflitos com a personagem, que só não foi morta pelos militares, pois havia saído a notícia de que ela tinha sido presa, e, assim, caso

aparecesse morta, deduziriam facilmente que teriam sido os militares os responsáveis do fato. Assim, cabe lembrar que, naquele momento histórico, os jornais também sofriam repressão, não devendo publicar qualquer notícia que fosse dedurar ou ir contra o governo ditatorial. A sobrevida dada à personagem motiva-se, ainda, pelo fato de haver interesse em continuar as práticas de tortura até fazê-la assumir um crime que possivelmente não cometera. Nessa perspectiva, a narrativa demonstra o grau de intensidade de violência e opressão a que prisioneiros da Ditadura eram submetidos, o que confirma a ideia de que a busca por tornar os perseguidos desequilibrados emocionalmente era uma estratégia para obtenção de confissão e, consequentemente, condenação penal.

Em última linha do conto, apresenta-se a expressão: "Os outros em volta riem" (KUCINSKI, 2014, p. 42), que é responsável pelo final aberto da narrativa, aludindo ao deboche para a personagem que acreditava não voltar para aquele lugar, mas que assim se sucede, contemplando, dessa forma, o final aberto à inúmeras interpretações que pode ser considerada uma das características dos contos contemporâneos. Entre elas, o fato, já denunciado por Regina Dalcastagnè, que os canalhas, representantes dos opressores da Ditadura, riem daqueles que fazem vítimas, menosprezando sentimentos, dignidade violada, direitos humanos não atendidos. Para a autora (2016), a impunidade daqueles que foram agentes de violência na Ditadura é fator que "legitima" uma aceitação memso que inconsciente da violência do período opressor. Diz ela:

> Eles permanecem aí, sorrindo – em reuniões regadas a bom uísque, sorrindo – diante das câmeras de televisão, sorrindo – de terno e gravata, sorrindo. Parecem felizes, diriam uns, estão de bem com a vida, pensariam outros, têm belas lembranças, concluiriam então. Sem dúvida! Cada vez que um deles se olha no espelho, preparando-se para aparecer em público, uma súbita alegria o invade. É um homem impune, e sempre que lembra disso ele sorri. Sorri diante de nosso esquecimento, sorri diante da perplexidade daqueles poucos que ainda se recordam, que ainda sofrem. Sorri por todos os sorrisos que roubou. (DALCASTAGNÈ, 2016, p. 15)

O elemento final da narrativa de Kucisnki alerta para um "totalitarismo institucional", em que o agente prisional, que representa o

Estado, torna-se cúmplice involuntário ou inconsciente de uma determinada forma de lidar com a história que permite o avanço de uma política de desmemória da Ditadura, acentuada, por exemplo, por busca de anistia a militares que lideraram repressão cruel, evitando-se com isso que a tragédia coletiva que foi e continua sendo, meio século depois, seja reparada. A cobrança por Justiça, reparação e responsabilização, que entra como um pano de fundo na narrativa de Kucinski, é, ainda, um elemento que põe em discussão o chamado "direito ao esquecimento", usado muitas vezes como argumento para "naturalizar" as práticas de violência no período da Ditadura e não responsabilizar os agentes, sejam eles representantes do estado ou não. A própria Leia da Anistia, de 1979, favoreceu esse pensamento. Segundo Teles,

> No Brasil, a Lei da Anistia parcial de 1979 garantiu a ampliação da atividade política e permitiu a volta dos exilados, mas ao impor obstáculos à investigação do passado recente, negou aos familiares de mortos e desaparecidos políticos a possibilidade de conhecer a verdade sobre esses crimes e de contar sua história (2012, p.109).

O fato é que o Brasil só pode avançar, seja na reparação, na justiça, ou até mesmo na educação, a partir de um enfrentamento dos erros do passado, assumindo o legado deixado pela ditadura civil-militar, revelando e restaurando as políticas da verdade e assumindo as suas responsabilidades.

3. A educação contra a desmemória da Ditadura e o papel da literatura

Sabendo que a literatura produzida mediante os períodos de intensa repressão história no nosso país, evidencia-se a importância de estudos que buscam reconstruir o histórico da ditadura como algo que deixou profundas marcas, comportamentais e culturais na história brasileira e que mostra seus traços ainda hoje, trinta e três anos depois de seu término. Dessa forma, Ginzburg alerta que

> Sem esses debates, a sociedade pode ser submetida à aceitação de perspectivas ideológicas regressivas, anticivilizatórias, para as quais movimentos sociais democráticos são considerados inócuos ou indignos de confiança. (GINZBURG, 2017, p. 116)

Por conseguinte, pode-se considerar que, acerca da violência, pouco se destaca um diálogo contundente na sociedade, que muito pelo contrário, esta, parece preferir agir em defesa de seu uso à querer uma abolição dessas técnicas, uma vez que as narrativas que utilizam a violência são muitas vezes nem um pouco empáticas e são descritas apenas como uma obra de ficção. Não menos importante, relembramos que, segundo Ginzburg (1999), vivemos em uma sociedade que se estende aos nossos antepassados, em que, apesar dos avanços, a violência constitutiva ainda reflete nossos modos de pensar até hoje, não negando os primórdios dessa, mas que insiste na persistência e disseminação da violência.

De antemão, tratar a violência como normal, seria ao mesmo tempo, consenti-la, e ainda para Ginzburg, não haveria esperanças de esperar algo diferente do futuro, não havendo sociedade pacífica e que não seria possível confiar em ninguém (GINZBURG, 2017, p. 126). Para ele, "Isso é desumano, historicamente insustentável e preconceituoso" (GINZBURG, 2017, p. 126).

Quanto às obras de ficção literárias, pouco se cogita o desenvolvimento de uma narrativa consistente, com temas que não ousem pender à violência, uma vez que a total harmonia entre as personagens seria complicada de ser analisada, além de se tornar monótona para o público, que busca cada vez mais se dispersar em meio à essas obras, que possuem verossimilhança com nossos contextos. Também é notória a representação de contextos autoritários que dialogam com as produções literárias, uma vez que a literatura, de certo modo, pode ter um compromisso com a História, buscando relacioná-las, unindo a narrativa ficcional com a histórica. É o que acontece, por exemplo, no conto "Você vai voltar pra mim" (2014), que reproduz fatos da história como a sobreposição hierárquica da Ditadura Militar para com a justiça, aliando isso à escrita ficcional de Bernardo Kucinski, e em "Os sobreviventes", que denuncia práticas de opressão e repressão contra manifestantes contrários aos regimes, acentuando a condição de perda de dignidade deles diante da violência contra eles exercida.

As referências narrativas explicitadas nos contos analisados acentua um processo violento da história do Brasil e conduzem a algumas reflexões:

1) Com narrativas preocupadas em representação daquele contexto ditatorial, os autores põe em evidência que o processo ditatorial impôs uma ordem de costumes amparada no ideal de aniquilamento de memória coletiva, pois problematizam episódios de personagens em contexto privado; 2) Por outro lado, ao narrar esses episódios de repressão durante a Ditadura, os dois contos registram uma memória coletiva de um momento que poderíamos de chamar de barbárie e atuam contra uma política de desmemória, que, na perspectiva de Seligmann-Silva, expressa-se em várias dimensões: a diminuição de forças de oposição, que se deixaram cooptar por interesses econômicos e assumiram o "jogo do esqueça isso' ditado pela antiga direita (2012, p. 65); o surgimento de "nova violência" no cenário contemporâneo, que diminui o espaço da presentificação da violência da ditadura que fica no passado, mesmo que este seja recente; e a falência de teses explicativas sobre eventos históricos associada ao "abalo das lutas revolucionárias, que observamos desde as últimas décadas do século XX" (2012, p. 67).

Contrariando essas práticas, a literatura que se expressa em textos como os examinados neste texto literatura exerce um papel fundamental na desconstrução de discursos que preconizam a volta de um período tão bárbaro no cenário nacional. Apesar de haver orientação em diferentes diretrizes da educação brasileira, como a BNCC, que apontam a necessidade de se estudar texto e contexto nas salas de aula na Educação Básica, não podemos assegurar que a simples menção a isso implique leitura adequada dos textos literários em seu diálogo com períodos históricos nem que as narrativas literárias serão de fato compreendidas pela sua natureza. Uma natureza que extrapola a capacidade inventiva, própria de grande parte da literatura ocidental, e põe em relevo história, violência, cultura e uma leitura crítica do processo colonial.

Logo, não é possível dissociar, nessa literatura que aborda a Ditadura, o texto e o contexto, e esse viés político e histórico que marca a literatura de diferentes autores como os evidenciados neste texto, leva a pensar em uma proposta de leitura que possa inter-relacionar abordagem estética e conteúdo crítico-social das narrativas apresentadas. Considerando isso,

propõe-se um roteiro de leitura das obras narrativas literárias brasileiras de modo a equilibrar a perspectiva de abordagem estético, história e social dos textos literários.

Quadro - Roteiro da proposição

Item do Roteiro	**Objetivo**
Tema	Definição dos temas norteadores da prática de leitura de literatura sobre a Ditadura (como violência, história, resistência, opressão, violação de Direitos humanos, denúncia), considerando a obra eleita para estudo
Habilidades e Competências	Indicação de habilidades e competências, conforme a BNCC do Ensino fundamental e do Ensino Médio, as quais podem ser reveladas por meio da execução das atividades propostas.
Público-alvo	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
Recursos	Registro dos recursos humanos e materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades.
Atividades	Explanação das atividades sugeridas, seguindo uma lógica de investigação detalhada do texto narrativo: a) Forma da narrativa; b) Linguagem narrativa; c) Estruturação da narrativa; d) Posição do narrador quanto à matéria narrada; e) Configuração dos personagens e sua relação com a história angolana; f) Perspectiva crítica da obra quanto ao contexto ditatorial.
Questionamentos essenciais	Indicação de perguntas-chaves para a leitura crítica de narrativas literárias obre ditadura: a) como a Ditadura é representada no texto: de forma direta, indireta? b) Que imagem da Ditadura é possível

	depreender com base no texto literário? c) O que você consegue aprender sobre a história do Brasil ao ler o texto? d) Há uma visão crítica do narrador ou de personagens sobre a Ditadura brasileira? e) O que pode fazer a literatura ao problematizar a Ditadura?
Avaliação	Indicação de forma para avaliação e autoavaliação das atividades propostas.
Referências	Apresentação de referências para execução das atividades e de indicação de leituras para ampliação dos saberes e práticas docentes sobre o tema.

A proposição de um roteiro de abordagem de texto literários que abordam a literatura ampara-se na perspectivava de que cabe à sociedade e, também, a atores educacionais presentes como agentes formativos das escolas, mais especialmente os professores, mas não exclusivamente, o papel de impedir a continuidade da desmemória sobra Ditadura, que pode se manifestar até o silenciamento do tema nas aulas de diferentes disciplinas.

Nessa perspectiva, Douglas Andrade (2025) alerta para a desmemória, concebida como "um tipo de esquecimento que não se limita a ser passivo, mas que se caracteriza como um processo ativo de apagamento de lembranças. (...) Esse fenômeno pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente, manifestando-se quando o sujeito busca distanciar-se de um passado ou de um legado discursivo, levando ao desaparecimento de "formulações-origens", ou seja, elementos discursivos que remetem ao que foi excluído." (p. 9). Para que as lembranças não caim, no esquecimento, a ação pedagógica por meio da leitura ativa de textos literários se faz necessária, sobretudo com práticas pujantes de contato do aluno-leitor com o objeto-texto a ser analisado e apreciado.

E, com base em atividades especificas sobre a representação da ditadura em textos literários, outros temas podem surgir, como formas de opressão a outros grupos sociais durante a Ditadura no Brasil, sobretudo

aqueles em situação de maior vulnerabilidade, como negros, indígenas, população em situação de rua. Denuncia Douglas Andrade:

> A Ditadura Militar deu continuidade à opressão e ao genocídio dos povos indígenas provocado pelo Estado brasileiro desde seu início. Assim como em outros períodos de repressão, esses eventos foram amplamente esquecidos na história do país, sendo minimizados ou negligenciados, inclusive nos livros didáticos. Nesses materiais, referentes à história, o período da Ditadura é tratado de maneira superficial, e os sofrimentos enfrentados pelos povos indígenas durante esse processo tornaram-se ainda mais invisíveis. (2025, p. 4)

Recuperar e memória de grupos sociais que foram atingidos pela Ditadura é ação que se impõe assim como o estudo de formas de silenciamento desses episódios. Como livros didáticos representam o tema? Há espaços sobre o tema em atividades de formação de professores? Matrizes curriculares de cursos de licenciatura sinalizam a presença do tema na composição de disciplinas? Como livros didáticos situam o aluno quanto ao tema da Ditadura? Perguntas como essas são essenciais para a formação de uma cultura cidadã nos espaços escolares. É preciso romper com o ciclo de violência e impunidade, garantindo que as futuras gerações não a naturalizem e que a história social brasileira e que os crimes cometidos contra os opositores do regime não sejam esquecidos. É, ainda, oportuna uma "rememoração" para desfazer a desmemória produzida. Um caminho longo que precisa ser frequentemente construído e ainda insistido... O professor atuara mais e melhor naquilo em que foi preparado a abordar. E a literatura pode ser um meio inicial para a sensibilização para o tema e o olhar atento sobre as formas artísticas precisa também estar presente no cotidiano das leituras na sala de aula.

Nessa linha de raciocínio, tanto o conto de Abreu quanto o de Kucinski incitam a percepção quanto a incertezas quanto a nossa história recente e dificuldades de construção de memória sobre a Ditadura, haja vista as imprecisões discursivas dos dois narradores. Além disso, o exame dos contos sinaliza uma tendência de os escritores acentuarem uma perspectiva sombria de representação do contexto social brasileiro, marcado por violência e exclusões, construindo uma memória sócio-política que associa o Brasil a um contexto em ruínas, e a um espaço de melancolia diante da

dificuldade de superação de impasses sociais. E, para retratar esse cenário, dentre as estratégias literárias adotadas pelos escritores, destacam-se a opção por narradores que alteram o seu foco de olhar e que oscilam entre a objetividade narrativa e fragmentação da forma, recursos formais que atualizam não só uma visão de ruínas sobre o espaço brasileiro e a história política do país como também indicam serem as narrativas literárias documentos artísticos que expõem uma "historiografia inconsciente" sobre nosso passado recente e uma tentativa de construção de memória sobre as experiências de autoritarismo vividas no regime militar.

Nesse panorama, para a compressão da história da Ditadura como um elemento a ser rememorado, a utilização de materiais didáticos que problematizam a Ditadura com precisão histórica e contextualização é essencial para superar visões reducionistas e distorcidas ou até mesmo de negação da verdade histórica. E o texto literário é elemento chave para o olhar sobre a história social, pois toda literatura conversa com o contexto externo.

Considerações finais

Passados mais de trinta anos do fim da ditadura militar brasileira, ainda há temas sobre esse evento histórico que precisam ser mais bem abordados, situações de repressão que merecem maiores esclarecimentos e investigações que devem ser continuadas para tornar menos obscuros alguns capítulos da história recente do Brasil e garantir o reconhecimento da dor e do excesso de opressão impostos a famílias e sujeitos que foram vítimas da repressão ditatorial. Se as pesquisas de cunho documental ainda não têm a possibilidade de oferecer explicações completas sobre o que ocorreu durante a ditadura militar brasileira, talvez possa ser a literatura um caminho alternativo, não exclusivo e nem definitivo, para iluminar a compreensão sobre esse momento histórico bem como sobre as formas de atuação dos militares para dominar oponentes e impor seu regime governamental.

As imagens da ditadura expressas nos contos analisados e a ciência de que a desmemória é uma política ainda em vigor – haja vista, por exemplo, discursos de negação da violência, e valorização da lei de anistia, de repetição de tentativas de amenizar violência contra Estado, como se vê na busca por anistia para quem violou a democracia em janeiro de 2022. Por isso, vale retomar a reflexão proposta por Seligmann-Silva:

> se no embate entre as diversas memórias daquele período predominaria a versão dos que preferem "virar a página" e enterrar aquela memória [...] ou se dominaria hoje no Brasil uma cultura da memória, que inclui a produção de livros com testemunhos, a construção de memoriais, homenagens aos mortos dos conflitos, uma recepção expressiva da produção cultural da época, seja ela literária, musical ou cinematográfica (SELIGMANN-SILVA, 2012, p. 64).

A narrativa literária (e outras formas de arte) recebe então a importante função de manter vivo o momento histórico. A análise das duas narrativas indica um diálogo entre literatura e contexto de produção, mais especialmente entre literatura e história da Ditadura no Brasil. Mais do que se constituírem como documentos históricos, os textos examinados podem ser reconhecidos como produções culturais que denunciam as barbáreis do sistema ditatorial brasileiro, servindo-se, para isso, de estratégias estéticas que acentuam a brutalidade dos anos de chumbo e o valor artístico dos contos.

Outrossim, a incorporação de leitura critica de textos como os analisados, no ambiente formativo de estudantes, pode ser mecanismo também para o combate à desmemória e para um engajamento social sobre a história do país e a um posicionamento de que a narrativa literária não é algo trivial, mas elemento que contribui para a compreensão de eventos históricos que não podem ser silenciados.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. Nova Fronteira, 2014.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio.* São Paulo: Perspectiva, 1993.

DALCASTAGNÈ, Regina. O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro. 1996.

DOUGLAS ANDRADE, Erik. Des-memória e Resistência: o impacto da ditadura militar e o papel da redemocratização na preservação da memória indígena no Brasil. *Especiaria:* Cadernos De Ciências Humanas, *22, 2025*. https://doi.org/10.36113/especiaria.v22i0.4524. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/4524/2762. Acesso em 30 out, 2025.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre literatura e autoritarismo no Brasil. *Revista Letras*, v. 18/19, Santa Maria, jan./dez. 1999, p. 121-144.

_____ . *CULTURA E VIOLÊNCIA*. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/c982a801/200c/49f4/9e50/eb2a830d15d9.pdf>. Acesso em: 15 junho de 2025.

KUCINSKI, Bernardo. **Você vai voltar pra mim: e outros contos**. Editora Cosac Naify, 2014.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. 2004. p. 15-33.

PORTO, Luana Teixeira. **Morangos Mofados, de Caio Fernando Abreu**: melancolia e crítica social. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2005.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Os cenários urbanos da violência na literatura brasileira. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messender (org.) *Linguagens da Violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 236-259.

TELES, Janaína de Almeida. Os trabalhos da memória: os testemunhos dos familiares mortos e desaparecidos políticos no Brasil. SELIGMANN-SILVA, Márcio; GINZBURG, Jaime; HARDMAN, Francisco Foot (org.). Escritas da violência. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2012.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Marcia Dalla Nora[63]

Considerações Iniciais

> Estamos vivendo hoje em um mundo globalizado que tem um de seus principais sustentáculos na ciência e na tecnologia, em outras palavras, na tecnociência. Mesmo que, na contemporaneidade, tenha havido um recrudescimento das desigualdades sociais, com a diminuição da qualidade de vida de grandes parcelas da população, artefatos tecnocientíficos estão cada vez mais presentes também nas formas de vida daqueles que se encontram na base da pirâmide social. (WANDERER; KNIJNIK, 2018, p. 7).

A ciência e a tecnologia na contemporaneidade têm provocado profundas transformações no comportamento social, nas formas de comunicação, na construção e acesso aos conhecimentos, nas relações de produção, de trabalho e nos modos como nos relacionamos com nós mesmos.

Nesse contexto, estamos num mundo em que a tecnologia está inserida em todas as formas de vida. Como destacam Wanderer e Knijnik (2018), a inteligência artificial, a automação, a engenharia genética, a internet das coisas, a robotização, a conectividade e a computação nas nuvens são alguns dos recursos dessa sociedade que nos envolve diariamente. Obviamente, as pessoas são interpeladas de formas diferentes por essas tecnologias, mas é difícil negar que grande parcela da população hoje se utiliza de algumas delas, como os *smartphones*, por exemplo.

Cada vez mais a tecnologia é primordial. As ferramentas de uso habitual, nos mais diversos âmbitos, vêm abandonando gradativamente as "leis mecânicas e analógicas que prevaleceram nos séculos XIX e XX, para se plasmar nos códigos informáticos e digitais que hoje controlam todos os

[63] Doutora em Educação. Professora do PPGEDU - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: marcia@uri.edu.br.

aparelhos com os quais convivemos de modo cada vez mais simbiótico". (SIBILIA, 2015, p. 27).

Para Castells (1999), a habilidade ou inabilidade de uma sociedade dominar a tecnologia ou incorporar-se às transformações das mesmas, fazer uso e decidir seu potencial tecnológico, remodelam a sociedade em ritmo acelerado e traçam a história e o destino social dessas. Assim, o autor remete que essas modificações não ocorrem de forma igual e total em todos os lugares, tampouco ao mesmo tempo e de forma instantânea a toda realidade, mas sim, trata-se de um processo temporal e, para alguns, demorado.

Embora já tenham se passado duas décadas desde a publicação dessas ideias de Castells (1999), essa realidade ainda pode ser analisada nos mais diferentes contextos nesta tese, mais especificamente, no brasileiro.

A respeito desses avanços, Sibilia (2015) destaca o desenvolvimento de certos saberes e dispositivos da contemporânea que promovem a anulação de toda restrição espacial, ignorando as distâncias geográficas e as fronteiras nacionais. Segundo a autora, com o desenvolvimento do século XXI, a influência desses tópicos já pode ser detectada em múltiplos cenários, pois eles se inseriram no cotidiano dos bilhões de usuários de tecnologias como a internet e os celulares. Assim, de acordo com Lemos (2007, p. 25), o telefone celular:

> [...] é um Dispositivo (um artefato, uma tecnologia de comunicação); Híbrido, já que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras; Móvel, isto é, portátil e conectado em mobilidade funcionando por redes sem fio digitais, ou seja, de Conexão; e Multirredes, já que pode empregar diversas redes, como Bluetooth[...], internet (Wi-Fiou Wi-Max) e redes de satélites para uso como dispositivo GPS.v

Dessa forma, Henriques (2010, p. 12) afirma que "através da mobilidade amplia-se a possibilidade de os indivíduos trocarem informações sobre um determinado fato, ampliando a capacidade das trocas e proporcionando a formação de grupos". Sendo assim, o "cordão-umbilical" da internet, fixa com as paredes, se rompe, e nasce uma rede nas ruas, nas praças e até em outros lugares entre paredes. Com isso, praticamente todas

as atividades políticas, econômicas, sociais e científicas da contemporaneidade são afetadas direta ou indiretamente pela ciência e tecnologia.

A comunicação móvel está transformando atividades econômicas e sociais de maneira profunda, um exemplo claro dessa relação é apresentado por Lemos (2002, p. 16): "[...] desde um vendedor de cachorro-quente ambulante que pode oferecer serviços de tele-entrega até profissionais freelancers que podem ter escritórios móveis. Com isso, várias funções da economia informal nasceram dessa possibilidade". Aqui pode-se questionar, então, o quanto essas novas tecnologias estão sendo operadas, também, na perspectiva da uberização do trabalho.

Nesse contexto do espaço escolar o processo de aprendizagem, em especial, também sofre modificações, exigindo outros movimentos pedagógicos na formação de professores. Conforme Lévy (1999), um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. A realidade vivenciada, principalmente no ambiente escolar, ainda está um tanto distante da realidade descrita nas reportagens expostas. Já em outras áreas, a tecnologia tem tido um papel crescente, interligando e melhorando os processos pessoais e profissionais. Os avanços vão desde a internet a descobertas que sequer imaginamos.

Todavia, podemos realizar uma parada em toda essa aceleração, um afastamento dessas perspectivas para perguntar: qual a força desse discurso de inovação via as novas tecnologias na educação? De que modo estão alterando profundamente a relação com os saberes, com os outros e consigo mesmo, e em quais sentidos?

A partir disso, as minhas pesquisas sempre foram voltadas a essa temática. No doutorado trabalhei com a Formação Inicial de Professores de Matemática no âmbito das TDICS – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, oriunda do meu interesse em realizar tal estudo devido à necessidade de atrelar a ciência e a tecnologia da contemporaneidade ao processo educacional através de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Já durante a licenciatura em Matemática (2005-2009) na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –

Câmpus de Frederico Westphalen, dentre os processos que vivi, destaco os dois projetos de Iniciação Científica que proporcionaram e determinaram os estudos relacionados à formação inicial e continuada de professores de Matemática, utilizando as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência.

A ciência é instigante e desafiadora, provoca inquietações constantes, as quais me fizeram permanecer nessa mesma linha de pesquisa durante a trajetória acadêmica. Na pós-graduação *Lato Sensu,* conforme exposto acima, dei continuidade aos estudos relacionados ao ensino com uso de tecnologias. No Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração Educação, Nível de Mestrado, na URI – Câmpus de Frederico Westphalen, que ingressei em outubro de 2011, os estudos investigaram se os professores de Matemática utilizavam os conhecimentos sobre o *Linux Educacional*, obtidos na formação inicial e continuada em sua prática pedagógica.

Há mais de uma década, desenvolvo atividades de pesquisa que envolvem a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, com a inserção das tecnologias no processo educacional. Meu interesse também se justifica pelo meu exercício como professora universitária, com atuação especialmente nas licenciaturas, que é responsável, em parte, pela formação inicial de professores, através dos acadêmicos da graduação e também, como professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação.

As novas tecnologias se referem a um dos temas que mais divide a opinião de pesquisadores da área da Educação. A polêmica não surpreende, pois desde o período moderno, os avanços tecnológicos trouxeram uma nova expectativa de vida e transformações drásticas na percepção, nos próprios sentidos e na cultura (BORN, 2014). Sobre o referido tema, a maioria das pesquisas apresenta uma relação binária com as tecnologias: ou é tecnofóbica, na qual as pessoas no cotidiano manifestam-se com receio em utilizar as tecnologias, enfatizando que as mesmas só vêm corromper as relações humanas, ou que acreditam que as tecnologias vão salvar o mundo e solucionar todos os nossos problemas.

Aqui, quero sair da discussão binária e olhar para as tecnologias não apenas como uma ferramenta, mas sobretudo como elas estão produzindo outros processos de subjetivação contemporânea no atravessamento da formação docente, focando na atuação dos estagiários em sala de aula, analisando a inserção e utilização das tecnologias que influenciam e principalmente mudam as nossas vidas, e problematizando qual a função do professor de Matemática, ou de qualquer área do conhecimento, nesse processo em que as pessoas estão se tecnocientizando, na sociedade contemporânea.

Assim, compreendo que é a partir da investigação e análise de pesquisas existentes que se consagra a delimitação da problemática das minhas pesquisas e estudos, buscando por outras composições, por aquilo que ainda não foi investigado ou pesquisado sob este enfoque, a partir de autores que embasam este estudo.

Acesso e a lidação com as TDICS na escola

> A sociedade contemporânea vem experimentando profundas e rápidas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, especialmente a partir das últimas três décadas do século XX. Tais mudanças produzem novas subjetividades e interferem, sobremaneira, nas relações que se estabelecem nos diversos âmbitos da vida humana, quer seja nos espaços públicos ou privados. A percepção acerca do tempo e do espaço também vem se modificando, particularmente a partir do advento da internet, em que a quase simultaneidade da informação ao acontecimento faz romper com algumas barreiras que outrora pareciam intransponíveis, inaugurando uma outra maneira de controle sobre a população, constituindo-se como um elemento importante do biopoder. (CAMPESATO, 2019, p. 15-16).

Escolhi a epígrafe de Maria Alice Gouvêa Campesato para iniciar esta seção por considerar a relação com ela pertinente à discussão desta investigação. A sociedade contemporânea é caracterizada pelo fenômeno da globalização, oriundo de um processo de transformação espaço-territorial que abrange todos os aspectos, sejam eles políticos, sociais, culturais e econômicos. Esse fato inaugura um novo contexto na relação entre as pessoas e das pessoas consigo mesmas, expressa pela inserção das novas tecnologias e que têm evoluído em uma escala geométrica.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) elaborou o termo "modernidade líquida" para referir-se à sociedade a partir do modo de vida contemporâneo. Segundo o sociólogo, "a contemporaneidade, ou a condição pós-moderna fragmentou o tempo, transformando a vida em uma sequência de episódios, em que a instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano". (BAUMAN, 2001, p. 27). Nessa lógica, as formas de vida moderna, segundo ele, se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo.

Nesse sentido, os deslocamentos que vivemos nesta modernidade líquida ou na contemporaneidade ocasionaram mudanças nos funcionamentos das sociedades. Primeiramente, de acordo com a análise apresentada em *Vigiar e Punir*, por Michel Foucault (2014), e discutida por Veiga-Neto (2005) no campo da Educação, a sociedade disciplinar que vem se deslocando no presente para uma sociedade discutida por Gilles Deleuze (1992), a partir de Foucault, como uma sociedade de controle, e a sociedade do século XXI caracterizado como do super desempenho pelo autor Han (2017).

De acordo com Foucault (2014), a sociedade disciplinar começa a se estruturar no século XVII a partir de uma reforma gradual nas políticas de punição, em que o indivíduo passa a ser julgado não em função daquilo que realmente fez, mas daquilo que poderá fazer. O autor (2014, p. 35) destaca que "as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação". Também explica que o funcionamento disciplinar permitiria o controle rigoroso das operações do corpo humano, "que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente". (FOUCAULT, 2014, p. 135). Esse funcionamento de sociedade discutido por Foucault enfatiza as relações entre poder, produção de subjetividade e saberes.

Ainda sobre essa sociedade, Han (2017, p. 24) destaca que a "sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade". É determinada pela negatividade da proibição. Trata-se uma sociedade que se deslocava do

medievo para a modernidade, necessitando produzir e acumular os indivíduos de determinadas formas. Assim conforme o autor, variadas instituições de confinamento emergem nesse cenário, dentre elas, a escola, com o objetivo de sequestrar os corpos infantis e os produzir de determinadas formas, a partir de um espaço e tempo confinado e quadriculado, vigiado, dividido, sancionado e examinado. (HAN, 2017).

Veiga-Neto (2005) aponta que assim como a escola buscava atingir um maior número de pessoas, pois nem todo mundo passaria pelas outras instituições, mas deveria passar pela escola, a obrigatoriedade de frequência vai se construindo, nesse período, na Europa. Para o autor, a constituição dessa sociedade disciplinar tem uma relação de imanência com as instituições educacionais modernas, tendo em vista "que a escolarização possibilitou a ação exitosa da disciplina, mostrando-se capaz de funcionar engendrando subjetividades". (VEIGA-NETO, 2005, p. 84). Ademais, "partindo da constatação de que, em geral, as pessoas vivem a maior parte de sua infância e juventude dentro de escolas, temos noção da pertinência do processo educacional no engendramento da sociedade disciplinar". (VEIGA-NETO, 2005, p. 85).

Esse funcionamento de sociedade entra em crise, mais especificamente com relação às instituições disciplinares e o exercício do poder disciplinar (prisões, hospitais, escolas, fábricas, hospitais psiquiátricos). Assim, após ter vigorado durante muitos séculos, passa a ser atravessada, gradualmente, por outras forças, caracterizada como uma sociedade de controle. Deleuze (1992) destaca que a sociedade contemporânea não se constitui mais como disciplinar, não apenas, mas como sociedade de controle, cujo funcionamento não é mais somente pelo confinamento, mas por controle contínuo e comunicação momentânea.

Dessa forma, conforme o filósofo francês, essa sociedade emerge a partir da segunda metade do século XX, ou seja, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em que "o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado", na disciplina "era de longa duração, infinita e descontínua". (DELEUZE, 1992, p. 224). Assim, uma das principais diferenças entre as sociedades está diretamente relacionada com a

passagem do sistema mecânico simples, da sociedade disciplinar, para a complexidade da evolução tecnológica, principalmente dos sistemas computacionais. Com isso, todos passam a poder controlar a todos, pois vivemos em um panóptico generalizado e transparente, a exemplo das redes sociais.

Além disso, enquanto na sociedade disciplinar as pessoas viviam no confinamento, ou seja, em locais específicos, em que os indivíduos eram indicados por seu endereço postal que remetia a um lugar físico, no presente o controle se dá através de locais abertos, guiados por instrumentos tecnológicos, permitindo o monitoramento simultâneo das ações pessoais. Outra diferença é que na sociedade de controle não é mais tão necessária uma assinatura, como era necessário na disciplinar, mas uma senha. Também pode-se pensar no próprio deslocamento do dinheiro em moedas de ouro para papel e na entrada recente da criptomoeda.

O controle constante está presente também nas ações que atravessam a escola, pensando contemporaneamente na introdução do caráter empresarial em todos os níveis de escolaridade. Deleuze (1992, p. 225) afirma que, "assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa".

Nesse sentido, a crise das escolas está relacionada com a sua constituição enquanto instituição moderna e disciplinar em uma sociedade marcada pelo controle, a partir de um outro funcionamento do próprio capitalismo e também das TDICS. Sob essa relação complexa, Deleuze (1992, p. 224) destaca que "o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado". A preocupação da maioria das pessoas é adquirir tudo o que está na "moda", roupas de grife, carro do ano e, principalmente, acompanhar a evolução das tecnologias, comprando dispositivos com mais funções e atualizações, sendo que esse consumo desenfreado visa atingir um "estilo de vida" que, principalmente para os adolescentes e jovens, é "normal" e "fundamental". Tecnologias como os *smartphones* não são uma técnica neutra, mas algo que atravessa e modifica os modos de ser sujeito, de se relacionar consigo mesmo, com o mundo e com os demais. Além disso,

tornamo-nos a nós mesmos como mercadorias possíveis de serem consumidas, quando nos transformamos em dados que podem ser trocados e vendidos.

Essas tecnologias, em especial as tecnologias digitais, estão transformando a nossa relação com a vida em todos os sentidos. Os fatores velocidade e simultaneidade são bases fundamentais da sociedade contemporânea, e nos apresentam uma incrível e inusitada quantidade de estímulos e informações que trazem agilidade às nossas atividades mais simples até as mais complexas e, ao mesmo tempo, uma conexão permanente e dispersa.

Nesse ínterim, precisamos compreender que o sujeito está inserido nessa sociedade contemporânea, que segundo Han (2017, p. 23) "não se chamam mais sujeitos da obediência, mas sujeitos de desempenho e produção". Para o autor, o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência e que continua sendo disciplinado, alerta ainda que "o sujeito de desempenho se encontra em guerra consigo mesmo". (Ibidem, p. 29). Isso porque a concorrência não se dá apenas com os outros, mas principalmente dentro do próprio indivíduo.

Também Foucault (2014), em seus estudos, nos ajuda a pensar o nosso presente, buscando a compreensão da sociedade a partir de relações microfísicas e articulando os processos sociais com a ação e o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, o autor retorna ao passado na intencionalidade de compreender os modos como os sujeitos foram se constituindo historicamente. Dessa forma, discorre sobre o sujeito constituído por dinâmicas de saber e de poder, por meio de diferentes modos de governamento.

Se considerarmos a sociedade disciplinar observamos que estamos vivendo uma mudança significativa, já que na sociedade de controle e na sociedade do desempenho e tecnologias, principalmente relacionados ao aumento e à necessidade de novas tecnologias para armazenar, guardar, buscar e utilizar em benefício do ser humano, tanto na vida pessoal quanto profissional, transformando a todos em dados consumíveis.

E a escola, como se encontra diante das transformações constantes da sociedade contemporânea? Paula Sibilia (2012, p. 13), no Livro *Redes ou Paredes: A Escola em tempos de dispersão*, discorre sobre a crise da instituição:

> Os fatores que levaram a essa situação são inúmeros e sumamente complexos, mas um caminho para compreender os motivos desse mal-estar consiste em recorrer à sua genealogia. Ao observá-la sob o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma tecnologia: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado o artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje.

Partindo dessas premissas, a autora questiona dois posicionamentos: tanto aqueles que acusam a escola de já estar morta e obsoleta, quanto aqueles que dizem que a escola deve concorrer pela atenção dos alunos com estratégias de *marketing* e do entretenimento. Nesse mesmo contexto, Jorge Ramos do Ó explica que "o modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do XIX". (2007, p. 110). Além disso, o autor destaca que o modelo secular que temos hoje foi criado no século XIX e se baseia estruturalmente na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do estudante e o saber que lhe é fornecido.

Nesse contexto, embora já tenha se passado uma década desde a publicação deste autor, essa realidade ainda pode ser analisada nos mais diferentes espaços. Na presente tese, não proponho uma outra inovação ou coro pelo fim da escola. Pelo contrário, busco operar com uma forma de pensamento mais problematizadora, tanto no espaço escolar quanto da universidade, seja nos espaços públicos ou privados, já que é neste cenário, de um mundo cada vez mais tecnológico, ao qual estamos permanentemente conectados, que os nossos alunos crescem, vivem, se comunicam e aprendem. Não se trata, portanto, de uma defesa ou de uma denúncia fanática do uso das tecnologias nas escolas, mas de pensar como as práticas docentes estão atravessando e como podem auxiliar a pensar o nosso mundo. Isso porque a tecnologia está presente na maioria das atividades do

nosso dia a dia, mesmo nas que não são perceptíveis. As tecnologias permeiam a sociedade contemporânea e as crianças e os adolescentes estão cada vez mais conectadas na internet. Todavia, em inúmeras escolas públicas os recursos estão restritos aos laboratórios de informática que, por vezes, se mantêm ociosos.

Nesse sentido, a escola apresenta, desde o fim do século XVII, ou seja, desde a sociedade disciplinar, passando pela sociedade do controle e chegando a sociedade do desempenho, características muito próximas, pois mantém-se como uma instituição moderna de confinamento. Todavia, já temos todo um conglomerado empresarial invadindo as escolas atualmente.

Conforme destaca Tardif, o espaço físico no sentido da estrutura e da organização também não teve grandes modificações na escola da sociedade contemporânea. “Desde os primórdios da escola, os alunos são divididos em classes [...] reagrupados novamente num todo uniforme; eles são dispostos em fileiras, sob o olhar do mestre [...]”. (TARDIF, 2012, p. 68).

Mas será que os alunos continuam sendo os mesmos? Observo uma grande modificação do perfil dos alunos dessa escola desde a sua fundação. Marc Prensky (2001) caracteriza essa geração de alunos como “nativos digitais”. O escritor destaca que eles possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas, o que representa uma das características principais dessa geração: o *multitasking*, tão valorado nessa nova linguagem empresarial que invade as escolas, como diria Sibilia (2012), tão nocivo ao exercício do pensamento e tão solicitado pelo mercado de trabalho contemporâneo. Segundo Prensky, esses estudantes nasceram cercados por computadores, videogames, câmeras de vídeo e celulares, o que os leva a processar as informações e refletir sobre elas de modo bem distinto do efetivado pelas gerações anteriores. Eles seriam os “nativos digitais”, uma vez que são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e internet. Por sua vez, aqueles que não nasceram no mundo digital, mas que foram apresentados a esse novo mundo ao longo de suas vidas, seriam os “imigrantes digitais”, aqueles que buscam se adaptar às novas configurações do mundo globalizado contemporâneo, mas mantêm seu pé em um mundo mais analógico.

Nestes tempos e espaços cada vez mais remotos, as novas gerações passaram a ser classificadas a cada 10 anos, em média. Antes, elas eram classificadas a cada 25 anos. Aqueles nascidos depois de 2012 fazem parte da geração "Alpha" (até 9 anos de idade). Da geração "Z", fazem parte os alunos de hoje (idades entre 10 e 25 anos), que já nasceram após a internet. E tem a geração "Y", pessoas nascidas entre 1982 e 2002, que ficará para sempre marcada como aquela que viveu o grande *boom* da tecnologia.

Os alunos do século XXI têm familiaridade e gosto pela utilização de ferramentas tecnológicas e apresentam motivação maior para as atividades que exigem essas habilidades. Comunicam-se via redes sociais e mensagens instantâneas de poucos caracteres, por isso, têm pouca paciência e capacidade de concentração para as abordagens mais longas, características da escola moderna. Assim, constata-se que o atual cenário escolar vive:

> [...] uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo. É algo que aparece constituir a marca de uma geração e que, aliás, tem sido teorizado por vários autores recorrendo a nomes relacionados com certas letras do alfabeto – geração y ou z, por exemplo, assim como N de *net* de digital – ou, então, ao melancólico rótulo "pós-alfa", bem como à exitosa expressão "nativos digitais" e outras no mesmo estilo. (SIBILIA, 2012, p. 14).

A partir dessa perspectiva de Sibilia (2012), fica claro que há uma incompatibilidade entre a escola e as tecnologias, em especial as TDICS e a geração de alunos atual. "Temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses 'modos de ser' tipicamente contemporâneos". (SIBILIA, 2012, p. 15).

São muitos os indícios de que a escola, no setor público e privado, está em desencaixe com esse tempo. Todavia, não se trata de tomar um elogio cego do presente, da inovação, das novas tecnologias, pois interessa perguntar pela finalidade ética, estética e política da escola. Ainda assim, crianças e adolescentes frequentam-na todos os dias. Por isso, pode-se crer que sua existência continua a parecer imprescindível para que a sociedade possa prosseguir funcionando, como afirma Sibilia (2012), porque talvez seja

ainda um espaço possível de conversação, exercício do pensamento e compartilhamento de experiências em tempos de elogio à tagarelice, informação e aceleração. Dessa forma, questionamos como pensar as escolas que,

> [...] com diferentes graus de êxito, tentam reciclar a instituição tradicional, maquiando-a com disfarces tecnológicos e midiáticos para seduzir o alunato – e seus pais –, fingindo haver entrado em sintonia com os tempos atuais, embora o que acontece entre as paredes da sala de aula continue a ser mais ou menos o mesmo de sempre. (SIBILIA, 2012, p. 142).

Por isso, não se trataria da escolha de usar ou não as tecnologias, mas de como esses professores estão entendendo esse uso no tempo que lhes cabe. Tal situação, além de reconhecer a importância do uso das TDICS na educação, especialmente na Educação Matemática, também me desafiou a estudar uma nova proposta de intervenção e interação, amparada pelas tecnologias que são utilizadas nas escolas, mas que ainda nãocondizem plenamente com o esperado em termos da apropriação por parte da comunidade escolar.

Na opinião de Luis Carlos Pais (2002, p. 29), "a inserção dos recursos tecnológicos da informática na educação escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições". Para Mercado (2002, p. 11), "no contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente, em que o componente tecnológico não pode ser ignorado".

Como descrito por Borba e Penteado (2014, p. 16): "no momento em que os computadores, enquanto artefato cultural e enquanto técnica, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles também estejam presentes nas atividades escolares". Ainda segundo os autores:

> [...] as interfaces são mais amigáveis e interativas e a conexão da internet mais veloz. E além disso, surgem novos tipos ou versões mais atualizadas de linguagem de programação, sistemas operacionais, *softwares*, aplicativos para internet, redes sociais e equipamentos eletrônicos multifuncionais portáteis, como notebook,

> tablets, telefones celulares, câmeras digitais, dentre outros. (BORBA; PENTEADO, 2014, p. 17).

Nessa perspectiva, Ubiratan D'Ambrósio expõe que o desafio da educação é conseguir colocar em prática as tecnologias no fazer pedagógico e ressalta que:

> Estamos entrando na era do que se costuma chamar a "sociedade do conhecimento". A escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto. Sobretudo ao se falar em ciência e tecnologia. Será essencial para a escola estimar a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e nas expectativas da sociedade. Isso será impossível de atingir sem ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro. (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 74).

Também para o matemático, a sociedade passou e passa por grandes transformações, principalmente no âmbito da Educação, e destaca que professores e pesquisadores da Educação Matemática estão contribuindo e buscando se inserir e acompanhar essas mudanças. Ainda segundo ele, "a incorporação de toda a tecnologia disponível no mundo de hoje é essencial para tornar a matemática uma ciência de hoje". (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 80). Muitas escolas, tanto da rede pública como particular, já estão inserindo algumas das TDICS em suas atividades escolares, como destacado na BNCC, o uso das tecnologias, principalmente das TDICS está presente em diversos momentos nesse documento. Já no início da quinta competência geral da Educação Básica refere-se às TDICS:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nessa competência, há o reconhecimento das TDICS como ferramentas relevantes em diversos âmbitos do desenvolvimento dos estudantes: nas práticas sociais, na comunicação, no acesso à informação, na produção de conhecimentos, na resolução de problemas, e também para que eles sejam protagonistas e autores na sua vida pessoal e coletiva. Podemos

problematizar, assim, o quanto as TDICS aparecem vinculadas a um discurso de progresso e autonomia nesse léxico empresarial do aluno protagonista de si, empresário de si, que se autogerencia.

Ao tratar do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, a BNCC apresenta:

> As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p. 58).

A BNCC também aborda o conceito de cultura digital e sua interferência na educação:

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

As TDICS e a cultura digital modificam e interferem intensamente na sociedade, consequentemente na educação. O acesso demasiado à informação pode fazer com que os alunos façam análises superficiais e trabalhem a partir de respostas imediatas. Sendo assim, indago se é possível depreender-se a necessidade do uso crítico das TDICS, desenvolvendo a

pesquisa como ferramenta para a construção de uma relação mais crítica com o conhecimento.

As TDICS apresentam grandes possibilidades para a aprendizagem, na BNCC, no entanto, se impõem desafios às escolas:

> Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular, conforme exposto acima, faz referência à tecnologia e à importância dela no ensino, mas reduzida a uma questão de habilidade e competências. Todavia, entendo que as TDICS mais do que atuarem como meras ferramentas e o ensino de habilidades e competências, modificam as relações do sujeito com o conhecimento, consigo e com os demais.

Assim sendo, quando observamos a velocidade das tecnologias e a quantidade de informações disponibilizadas a partir delas percebemos que, muitas vezes, nem mesmo é possível ter tempo para elaborar um pensamento a respeito daquilo que se acessa, pois instantaneamente se pode abrir outra tela, com informações novas, atualizações e outros atrativos e tudo isso passa a, ainda que minimamente, transformar o sujeito.

Um dos principais fatores para o desequilíbrio com relação à qualidade de aprendizagem é a desigualdade social. Dessa maneira, questiono: como podemos garantir a democratização da educação, ou seja, uma educação de mesma qualidade para todos, uma vez que ela não é igualmente distribuída entre os grupos sociais? Assim, não se pode desconsiderar “a importante influência dos fatores externos nos desfechos educacionais, especialmente a preocupação com suas implicações para o desenvolvimento humano e

educacional dos alunos e a relação entre a instituição escolar e seu entorno social". (ALMEIDA, 2017, p. 366). Esses fatores externos estão ligados, segundo Almeida (2017, p. 367), nas "condições socioeconômicas, culturais e de subsistência em que as crianças chegam e frequentam a escola" uma vez que "são essenciais para que o projeto escolar logre êxito, avaliado em parte por meio de testes padronizados". A autora ainda destaca que "esses fatores devem compor a análise explicativa da diferença de desempenho cognitivo medido pelos testes padronizados por sua relação com as desigualdades sociais que se transformam". (ALMEIDA, 2017, p. 368).

Todavia, também temos aspectos positivos referentes à qualidade e desempenho escolar, a pesquisadora apresenta alguns deles:

> Desse modo, tanto a opção no entorno social em que habitam quanto a necessidade de mobilização de recursos culturais e financeiros são potencializadores ou inibidores do fenômeno, figurando entre as razões da (não) possibilidade de escolha no que se refere às diferenças socioeconômicas e culturais das próprias famílias e às condições no entorno social em que vivem. (ALMEIDA, 2017, p. 373).

Nesse mesmo sentido, a estudiosa cita outro aspecto bastante importante que diz respeito aos fatores "externos apontados como influenciadores positivos no desempenho escolar das crianças, como a ajuda nas tarefas escolares ou a possibilidade de mobilizar bens (computador, cursos, aulas particulares etc.) para auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem". (ALMEIDA, 2017, p. 374). Assim, podemos perceber que não apenas as condições sociais influenciam, mas os fatores externos que vão surgindo induzem diretamente na desigualdade escolar, como destaca Almeida (2017, p. 376):

As características das famílias, as condições estruturais do entorno social da escola e da própria instituição e a relação estabelecida entre os sujeitos se apresentam como favoráveis ou desfavoráveis no cenário do desenvolvimento cognitivo dos alunos, influenciando as reais possibilidades de configuração de superação ou não de algumas dificuldades iniciais com base no cotidiano vivenciado nas/pelas escolas e nas/pelas famílias.

Como já destacado pela pesquisadora, as principais dificuldades vivenciadas na maioria das escolas, em especial nas públicas, tratam-se das

condições sociais desfavoráveis e desiguais, a falta de recursos materiais ou a precariedade destes, para que seja possível acompanhar os avanços tecnológicos. Essa percepção corrobora às ideias já expostas neste texto e também os relatos dos licenciandos-estagiários, ou seja, uma grande parte das escolas ainda não vivencia a realidade tecnológica, mesmo com todas as políticas públicas de incentivo. Sendo assim, a inserção das TDICS nas escolas ainda não é uma realidade. Almeida (2017, p. 377) ainda ressalta que a escola será influenciada constantemente pelas características estruturais do "espaço onde está localizada e por aquelas dos sujeitos ali presentes, uma vez que não somente os modelos sociais atuantes no entorno social, mas também a geografia de oportunidades nesse disponível acarretarão efeitos às instituições e ao trabalho desenvolvido nelas".

No livro *Elogio da Escola,* de Jorge Larrosa, a pesquisadora Inés Dussel (2018, p. 88-89), no capítulo "Sobre a precariedade da escola", elabora o conceito de precário: "não é o efêmero ou passageiro, mas o que dá conta de que há um princípio e um fim de vida, sendo esta, portanto, digna de ser cuidada e apreciada em qualquer uma de suas manifestações". Essa é uma primeira associação que é conveniente trazer para repensar a escola. A autora também analisa a precarização por outro lado que "surge no jargão econômico e sociológico para falar das condições instáveis e imprevisíveis como as que o capitalismo contemporâneo oferece". (DUSSEL, 2018, p. 89). Cita ainda que "a escola é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infraestruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle totais". (DUSSEL, 2018, 91). Ampliando essa perspectiva, a pesquisadora explica:

> [...] proponho considerar a escola como uma construção material, como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão. Sustentar essa montagem demandou e demanda muitos esforços: o esforço dos professores para circunscrever as crianças em certas formas de trabalho, o balizamento ou a vigilância de certa fronteira do que se podia fazer ou não fazer na escola, a organização de rotinas, rituais, modos de falar, de vestir, a disposição dos corpos no espaço, a reforma da arquitetura escolar para dar lugar a essas necessidades. (DUSSEL, 2018, p. 92).

Hoje as escolas parecem estar mais incertas que antes, ou seja, mais precarizadas e fragilizadas, e são "submetidas às novas demandas para interessar e incluir distintas populações e a exigência da inovação e atualização". (DUSSEL, 2018, p. 96). A autora afirma que "a escola já não é um assunto público, mas uma negociação local fechada e submetida às relações imediatas". (DUSSEL, 2018, p. 93). Várias situações impedem que a escola tenha um ideal de "plenitude e estabilidade que se imaginava, a partir da crítica que buscava desmontá-lo, a qual parece um tanto defasada no que diz respeito às condições em que operam as instituições escolares". (DUSSEL, 2018, p. 93).

As condições atuais das escolas ainda parecem incertas e bastante adversas à sua sustentabilidade, já que ainda é vista como um:

> [...] espaço diferenciado e separado (suspendido) da vida cotidiana, como espaço público que pode colocar-se à margem das relações de forças locais, e que seja cada vez mais forte a reivindicação de que se pareça cada vez mais como o lado de fora imediato, que se adapte às aprendizagens comuns, que tome suas tendências e suas formas. (DUSSEL, 2018, p. 98).

Assim, a pesquisadora destaca que hoje "salas de aula com celulares são, mais do que nunca, espaços porosos e precários que são atravessados por múltiplas dinâmicas". (DUSSEL, 2018, p. 102). A escola precisa se aproximar cada vez mais desse mundo contemporâneo, não pode viver isolada nesses dispositivos, pois é considerada como um espaço de igualdade, então deveria "convidar todos a se aproximar do novo, como nova experiência, desses objetos que habitam um encontro com o mundo". (DUSSEL, 2018, p. 103). Além disso deve permitir "a cada um apropriar-se dele, encontrando um lugar nele, acessar as linguagens como modos de representação das experiências humanas". (DUSSEL, 2018, 104).

A inserção das tecnologias no ambiente escolar é um desafio muito maior do que podemos imaginar, Dussel (2018, p. 106) afirma que "há condições epistemológicas e ontológicas que começam a inverter-se e que terão efeitos que, embora ainda sejam tênues, já falam da dificuldade de sustentar operações críticas de profanação dos saberes". E que é "um certo tipo de atenção para o mundo como os que a escola procurava instituir, de

formas nem sempre exitosas, mas que iam em uma direção muito distinta da que se impõe hoje".

A autora também destaca que precisamos analisar outras condições "materiais e estratégicas, nas políticas e na cotidianidade do escolar". (Ibidem). Assim, considera que "é preciso imaginar novos dispositivos, tecnológicos, artefatos ou saberes que dialoguem melhor com essas novas condições do saber, e que inscrevam nas formas concretas com que hoje se faz escola". (DUSSEL, 2018, p. 106). Para isso, destaca alguns pontos a serem considerados: "que tecnologias vamos usar e para quê; que disposição da sala de aula ajuda melhorar a realizar alguns desses gestos ou ações" e, principalmente, "que conteúdos ou saberes são trazidos para esse encontro que ajudem nas direções que importam". (Ibidem, p. 107).

De modo geral, "o elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável". (DUSSEL, 2018, p. 108). A pesquisadora ainda acrescenta: "mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros". (Ibidem, p. 108).

Essas questões de acesso e da precariedade ficam evidentes, também, nesse período em que o Brasil enfrenta a pandemia do Coronavírus, desde março de 2020, já que as aulas presenciais foram suspensas em todos os níveis de ensino e substituídas por atividades remotas ou on-line.

A partir do exposto nas notícias acima, fica evidenciado que há uma diferença enorme no modo como as escolas públicas e privadas estão conseguindo continuar com suas atividades na pandemia. Como podemos perceber através dos textos midiáticos e também acompanhando a realidade, as escolas públicas estão fazendo um grande esforço para não deixarem seus alunos sem atividades. Os docentes marcam um dia para disponibilizar material para os alunos e, após um período de tempo, recebem as atividades realizadas pelos estudantes, tentando manter contato através de redes sociais e grupos de mensagem. No entanto, sabemos que uma das principais dificuldades nesse processo é a falta de acesso à internet por parte dos

alunos da escola pública. Já os estudantes da rede privada estão com aulas remotas, têm acesso à internet e outras possibilidades para continuarem aprendendo.

Sabemos que somente as TDICS não dão conta da aprendizagem, o professor é um agente fundamental para esse processo na Educação Básica. Também considero importante reforçar que, como já destacado neste estudo, não abordo as TDICS como a salvação da Educação, mas como uma possibilidade para potencializar o processo de ensino e no processo de aprendizagem.

Considerações finais

Desses movimentos algumas articulações, ou melhor, algumas dimensões de análise foram determinantes para a realização desse artigo, bem como para dar sentido e significado às imbricações compostas nesta investigação. Sendo assim, proponho algumas perspectivas, baseadas na confluência da teoria e dos materiais empíricos desta tese, ou, ainda, da teoria construída juntamente com esses materiais.

A primeira: discurso salvacionista e, ao mesmo tempo, desigualdade de acesso e dispersão na lidação com as TDICS na realização do estágio. A partir dessa, teço três perspectivas que os materiais empíricos evidenciaram: a cada novo documento, em especial na BNCC, a indicação do uso das tecnologias fica mais perceptível.

É importante salientar que o uso da TDICS nessas instituições aconteceu e acontece de forma muito lenta, mas que ainda não condiz plenamente com o esperado em termos da apropriação por parte desse espaço. Exemplo disso é o que os licenciandos-estagiários relatam, que há uma grande diferença da sua formação na Educação Básica e da formação de hoje, apresento essa diferença no quarto capítulo com os relatos dos acadêmicos. Posso salientar que há uma espécie de “vácuo”, de “vazio”, de “inadequação” frente a essa nova realidade que se apresenta e que os licenciandos-estagiários vivenciam desde o seu processo de formação básica.

Essa desigualdade de acesso, que no decorrer da tese também chamo de desigualdade escolar, continua presente no nosso ambiente escolar nos dias atuais, pois o Brasil é um país com grandes desigualdades sociais. É o que menos investe em Educação, e, consequentemente, é o que apresenta maior desigualdade na qualidade de aprendizagem entre os estudantes. Também precisamos considerar nesse processo a diferença de classe econômica e as características das famílias.

Não quero, aqui, cair nesse discurso, nem mesmo defender que as TDICS são meras ferramentas didáticas, uma vez que elas transformam nossas relações com os saberes, com o mundo e com os outros. Porém, também entendemos que esse discurso salvacionista não está em consonância com a realidade da desigualdade e com a realidade da dispersão, em se tratando das subjetivações contemporâneas.

Mas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, as escolas e os professores, principalmente os professores que vivenciaram na sua formação inicial as TDICS, estão de certa forma abertos ao processo de adaptação a esses recursos informatizados que podem contribuir, quando utilizados de forma mais problematizadora, para a melhoria do processo de ensino e para o processo de aprendizagem em todas as áreas.

Sabemos que somente as TDICS não dão conta da aprendizagem, o professor é um agente fundamental para esse processo na Educação Básica. Também considero importante reforçar que, como já destacado neste estudo, não abordo as TDICS como a salvação da Educação, mas como uma potência para aproximar os alunos e alunas dessas novas linguagens do mundo contemporâneo, importantíssimas para o processo de ensino e no processo de aprendizagem.

Destaco, principalmente, a importância da formação inicial, ou seja, a responsabilidade que as instituições de ensino têm na formação dos profissionais. Aqui destacamos a profissão docente, mas Edgar Morin (2001) salienta que não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem prévia reforma das instituições.

Isso requer uma mudança de postura dos professores de buscar novas maneiras de utilizar o dispositivo, pensar outras formas de ensinar o que sempre ensinou, mas a partir dessa nova realidade de salas de aula. O grupo focal destacou que tais aprendizagens podem serem construídas na formação inicial que é um espaço formativo, fértil para a ressignificação, a ampliação e a produção de saberes e, também, para o desenvolvimento profissional.

Assim, concluindo esse trabalho sobre as TDICS na Educação, destaco que através do uso dessas tecnologias, no exercício da prática pedagógica, é possível contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, a novas linguagens, e a práticas mais igualitárias na escola. Todavia, não se trata de um elogio romântico aos dispositivos das TDICS, mas de pensar na importância da atuação docente nas escolas de forma problematizadora quanto a esses dispositivos que invade a sociedade de controle no presente. Saraiva & Ponte (2003) apontam os professores como responsáveis pelo processo de ensino, mas não como meros aplicadores de tarefas determinadas por especialistas, que não vivenciam o contexto em que ocorre o processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. **As desigualdades e o trabalho das escolas**: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2017, vol.22, n.69, pp.361-384. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226919>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOCASANTA, D. M; KNIJNIK, G. Dispositivo da tecnocientificidade e iniciação científica na educação básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 139-158, jan./abr. 2016.

_____. **Dispositivo da Tecnocientificidade:** a Iniciação Científica ao alcance de todos. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

BORBA, M. C; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Fases das tecnologias em Educação Matemática:** sala de aula e internet em movimento. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BORN, R. Tecnofobia: mudanças tecnológicas e transformações na percepção humana. **Palíndromo**, n. 11, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/viewFile/2175234606112014098/3685>. Acesso em: 10 set. 2025.

CAMPESATO, M. A. G. **Do Tempo-Atenção ao Tempo-Interesse:** um Estudo Arquegenealógico da Aula. Projeto de Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede- a era da informação**: Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____.**Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo; Papirus. 1999.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: 34, 1992.

_____. O que é um dispositivo. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

FONSECA, D. S. **Formação de professores de matemática e as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto do PIBID**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. **Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HAN, B. **Sociedade do Cansaço.** 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes: 2017.

HENRIQUES, S. M. G. **Mobile Social Network**: a tecnologia móvel e o avanço das novas redes sociais. In: Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 22, Porto Alegre. Artigo. Curitiba: Intercom, 2010. p. 1-15.

LARROSA, J. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, n. 10, ESPM, São Paulo, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PAIS, L. C. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital, Immigrants**. MCB University Press, 2010. Disponível em: <HTTP://www.marcprendky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Immigrants%20%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SIBILIA, P. **O homem pós-orgânico:** a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2015.

_____. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WANDERER, F.; KNIJNIK, G. (Org.). **Educação e tecnociência na contemporaneidade.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.907.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Bookman Old Style, formato e-book, pdf,
em abril de 2026.

Em um cenário marcado por profundas transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas, Educação na contemporaneidade: provocações, diálogos e esperança reúne reflexões que instigam o pensamento crítico e reafirmam o papel da educação como espaço de formação humana e transformação social. A obra congrega estudos desenvolvidos por professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI), organizados a partir de suas linhas de pesquisa, contemplando temáticas que atravessam a formação docente, as políticas públicas, os processos educativos, as linguagens e as tecnologias.

Ao abordar questões como docência, inclusão, infância, saúde docente, avaliação, direitos educacionais, cultura digital, literatura e memória, os capítulos apresentam análises consistentes e plurais, que dialogam com os desafios do tempo presente. Mais do que diagnosticar problemas, os textos propõem caminhos, tensionam certezas e abrem possibilidades para a construção de práticas educativas mais críticas, sensíveis e comprometidas com a equidade.

Entre provocações e diálogos, esta obra convida o leitor a pensar a educação como campo vivo, em constante construção, no qual a esperança se afirma não como ingenuidade, mas como potência transformadora que mobiliza sujeitos, saberes e práticas na direção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.