

Educação e Direitos Sociais: Pesquisas em Diálogo

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Organizadoras



EDUFMA



Educação e Direitos Sociais



Universidade Federal do Maranhão

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDUFMA

Editora da UFMA

Coordenadora Dra. Suênia Oliveira Mendes

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Prof. Dr. Ubiratane de Moraes Rodrigues
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0.

Educação e Direitos Sociais: Pesquisas em Diálogo

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Organizadoras

São Luís



EDUFMA

2024

© 2024 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Projeto gráfico, diagramação e capa *Francisco Batista Freire Filho*

Revisão *Luysienne Silva de Oliveira*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e direitos sociais: pesquisas em diálogo / organizado por Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Lélia Cristina Silveira de Moraes e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. – São Luís: EDUFMA, 2024.

579f.: il. Formato eletrônico (E-book)

ISBN 978-65-01-38133-6

ISBN 978-65-5363-477-0

1. Educação. 2. Direitos sociais. 3 Democracia. I. Silva, Sirlene Mota Pinheiro da. II. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. III. Carvalho, Marize Borges Wall Barbosa de. IV. Título.

CDD 371.104

CDU 37.014.12

Bibliotecária Marla de Sousa Rosa Bertolla – CRB 13/684

Editado no Brasil [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

**Educação e Direitos sociais:
pesquisas em diálogo** 12

**Documentos curriculares e
contextos regionais:
o caso do Maranhão** 27

Maria Elinete Gonçalves Pereira

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Terezinha de Jesus Amaral da Silva

**Educar para direitos humanos:
articulações em currículos
de licenciaturas da UFMA** 46

Geilson Pereira Silva

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

**O Currículo e sua relação
com a prática do professor iniciante** 65

Áurea Virginia Jovita Oliveira Nascimento

Edinólia Lima Portela

**Entre os legados maléficos da
pandemia: da adoção do ensino
remoto emergencial às
implicações na saúde docente** 84

Maria José Silva Andrade

**O Curso de Pedagogia como
espaço de formação de alfabetizadoras:
o Curso de Pedagogia da
UFMA – Campus Bacanga** **106**

Carlos Richard Soares Pinheiro
Maria Alice Melo

**A Possibilidade de uma Educação
Patrimonial transformadora a partir
do Documento Curricular do Território
Maranhense** **122**

Yuri Barros Lobo da Silva
Ilma Vieira do Nascimento

**Por uma educação padronizada:
as conexões entre a BNCC
e o documento curricular
do território maranhense** **142**

Mário Jorge Araujo Belfort
Cacilda Rodrigues Cavalcanti

**Ensinar a ler ou formar na
criança atitudes leitoras: que
caminhos seguir na Educação Infantil?** **160**

Itacira Mouzinho Lima Monteles

**A docência encantadora no
Estágio em Gestão sob
a ótica discente** **178**

Bergson Pereira Utta
Ádria Karokine Souza de Aquino Utta

A formação continuada de professores alfabetizadores e as contribuições da teoria histórico-crítica 193

Kátia Cilene Amorim Gomes
Ilma Vieira do Nascimento

O estudo dos afetos docentes à luz das representações sociais: incursões pelo estado da questão 211

Luysienne Silva de Oliveira
Maria Núbia Barbosa Bonfim

Formação continuada de professores na modalidade a distância: panorama, desafios e êxitos 228

Antônio José Araújo Lima
Marconi de Jesus Santos
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

A docência de língua inglesa sem a licenciatura: fatores objetivos e subjetivos 247

Marcos Victor de Macêdo Queiroz
Israel de Jesus Ferreira dos Santos
Maria Alice Melo

Currículo e prática docente na percepção de professores em São Luís 269

Nelcyleide de Jesus Pedrozo
Lélia Cristina Silveira de Moraes

**Corpo-território, branquitude e
decolonialidade** **287**

Eduardo Oliveira Miranda

**Experiência educacional de 34 homens
transgêneros maranhenses** **302**

Felipe Bueno do Nascimento

Diomar das Graças Motta

**Representações de gênero na
toponímia urbana de Caxias - MA** **321**

Heloisa Helena da Silva Ferreira

Iran de Maria Leitão Nunes

**Relações de gênero no Ensino
Médio: conceito (não) dito** **337**

Adriana da Silva Dias

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

**O filho é só da mãe? relações
do trabalho feminino e creches** **354**

Lígia Maria Silva Sousa

Iran de Maria Leitão Nunes

**Educação das Relações
Étnico-raciais (ERER):
esperançando em narrativas legais** **372**

Raimunda Nonata da Silva Machado

Soraia Lima Ribeiro de Sousa

**Manual de Libras para Ciências:
relato de experiência 393**

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Thelma Helena Costa Chahini

**Impactos do capacitismo nas dinâmicas
do ensino e aprendizagem de alunos da
Educação Especial 412**

Idecires dos Santos Laurindo

Thelma Helena Costa Chahini

**Formação de professores e sua
relação com processo de inclusão 432**

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

**Percepções dos profissionais da
Equipe Multidisciplinar sobre a
participação da família no processo
de intervenção precoce de crianças
com Transtorno do Espectro Autista 451**

Welaine Sales de Barros

Silvana Maria Moura da Silva

**Influências históricas na criação da
Universidade Integrada da
Terceira Idade (Uniti) no Maranhão 468**

José Carlos Lima Costa

Diomar das Graças Motta

**A Lei n. 13.415/2017 e a Base Nacional
Comum Curricular: as implicações
no ensino de literatura** **490**

Alexandre Viana Verde
Maria José Cardozo

**O subprojeto de Educação
Física da UFMA e a formação
continuada: uma análise à luz do
ciclo de políticas dos/as professores/as
supervisores/as do PIBID** **510**

Antonio Higor Gusmão dos Santos
Angelo Rodrigo Bianchini

**O estado do conhecimento
do Plano de Ações Articuladas** **525**

Rebeca Sousa da Silva
Cacilda Rodrigues Cavalcanti

**Análise e reflexão sobre as
condições de trabalho dos
professores de sociologia da
rede pública estadual do Maranhão** **545**

Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia
Karlene Carvalho Marinho de Araújo
Ana Carolina Torrente Pereira

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES **563**



APRESENTAÇÃO

Educação e Direitos sociais: pesquisas em diálogo

Esta coletânea reúne vinte e nove capítulos oriundos de estudos, experiências e pesquisas concluídas e em desenvolvimento, que discutem temáticas diversas, voltadas para a educação pública, políticas educacionais, formação docente, diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, visando socializar a produção de conhecimentos científicos sobre realidades específicas, numa perspectiva de possibilitar reflexões, construir interpretações que corroborem com uma melhor compreensão da educação, da sociedade como um todo. Desse modo seu compromisso fundamental é com a democratização do acesso a produção científica.

As discussões aqui apresentadas transitam pela compreensão da educação como um direito social, intrinsecamente vinculada aos interesses humanos, objetivando a superação da exclusão social. Perpassam também pelo compromisso com uma concepção crítica expressa na apropriação histórica e de totalidade dos processos educativos que materializam a educação. Tecemos assim, um frutífero diálogo com fundamentos teóricos e práticos da pesquisa, num esforço coletivo em torno de um projeto político, social e pedagógico de vida humana com justiça social.

Inicia com produções voltadas ao **Currículo, Didática, Formação e Prática Docente**, sendo inaugurada com o estudo de Maria Elinete Gonçalves Pereira, Lélia Cristina Silveira de Moraes e Terezinha de Jesus Amaral da Silva examina a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Para isso, o texto explora as bases legais, o contexto de elaboração e as controvérsias envolvidas nesse processo. Também analisa a perspectiva e a efetividade das diretrizes do

DCTMA na prática dos professores do Ensino Fundamental, em escolas do sistema municipal de ensino.

Em seguida, **Geilson Pereira Silva e Sirlene Mota Pinheiro da Silva** no texto “Educar Para Direitos Humanos: articulações em currículos de licenciaturas da UFMA” destacam que diante das violações dos direitos, a educação se tornou um dos meios para promoção e discussão das questões que permeiam a sociabilidade dos indivíduos. Por meio de uma pesquisa descritiva do tipo documental, analisam os Projetos Pedagógico de Curso (PPC) das 17 licenciaturas da UFMA no intuito de identificar como esta temática tem sido articulada nos conteúdos curriculares dos referidos cursos.

O artigo intitulado “O Currículo e sua relação com a prática do professor iniciante” das autoras **Áurea Virginia Jovita Oliveira Nascimento e Edinólia Lima Portela** analisa as relações entre currículo e prática docente de professores iniciantes, destacando a importância de uma postura crítica e consciência nesse processo. Fundamentado na história do currículo ancorado em Tomaz Tadeu da Silva (1999) e nas ideias de Paulo Freire (1996), adota uma abordagem bibliográfica e qualitativa para explorar como o currículo, enquanto construção social, reflete valores e ideologias que impactam a prática docente. A docência é compreendida como uma práxis pedagógica que une teoria e prática em um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação e o currículo é visto como um processo dinâmico e permanente, onde a reflexão sobre a prática permite ao professor transformar tanto sua atuação quanto a realidade de seus alunos, promovendo uma educação mais justa, significativa e emancipatória.

Maria José Silva Andrade no texto “Entre os legados malféficos da pandemia: da adoção do ensino remoto emergencial

às implicações na saúde docente” apresentam discussões desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa em andamento no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Abordam articulações entre pandemia, ensino remoto emergencial e saúde dos/as professores/as, objetivando contextualizar a pandemia, destacar a migração do ensino presencial ao remoto e identificar as implicações na saúde docente.

Carlos Richard Soares Pinheiro e Maria Alice Melo analisam os componentes curriculares que contribuem com a formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Câmpus Bacanga. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificaram as configurações das estruturas curriculares subjacentes à formação de alfabetizadoras no curso de Pedagogia, em especial a única disciplina específica voltada para esse perfil formativo: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização com sessenta horas de carga horária. Destacam que a iminente reformulação curricular incide na atualização das concepções de articulação entre formação e realidade, e das relações formativas exploradas ao longo do desenvolvimento do componente Fundamentos e Metodologias da Alfabetização, bem como a ampliação e o desdobramento desse campo em outros componentes curriculares.

Em seguida temos o texto “A possibilidade de uma educação patrimonial transformadora a partir do documento curricular do território maranhense” escrito por **Yuri Barros Lobo da Silva e Ilma Vieira do Nascimento**, quando destacam que no Maranhão, um estado rico em patrimônios culturais, o trabalho educativo é essencial para sua valorização. A Educação Patrimonial utiliza o patrimônio cultural como base para o processo de ensino, ressaltando a necessidade de

uma articulação entre o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA (Maranhão, 2019) e a temática do patrimônio cultural, tendo na Educação Patrimonial transformadora a potencialidade de enriquecer o trabalho educativo, por meio dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Mário Jorge Araujo Belfort e Cacilda Rodrigues Cavalcanti no texto “Por uma educação padronizada: as conexões entre a BNCC e o documento curricular do território maranhense” objetivam evidenciar os *instrumentos de homogeneização* e como eles estão evidenciados a partir das conexões entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

Em “Ensinar a ler ou formar na criança atitudes leitoras: que caminhos seguir na Educação Infantil”, **Itacira Mouzinho Lima Monteles e Maria Alice Melo** destacam que a criança, em constante contato com a linguagem em suas diferentes manifestações (corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital e artística) e, ao interagir com outras crianças, com adultos e com objetos, dá significado a essas linguagens. Objetivam compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras pelas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil de São Luís – MA, comprovando que no entrelaçamento entre linguagem, imaginação, experiência, interação e, brincando, a criança vai se constituindo leitora. Conclui-se então que, movidas pela necessidade e pelo interesse de ler, as crianças produzem sentidos em um processo de interação e participação.

Bergson Pereira Utta e Ádria Karokine Souza de Aquino Utta apresentam um Relato de Experiências vividas durante a realização do Estágio em Gestão e Organização da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental (EGO-EIEF), intitulado “A docência encantadora no Estágio em Gestão sob a ótica discente” e analisam as subjetividades dos envolvidos, incluindo suas sensações, opiniões e sentimentos; é também uma pesquisa bibliográfica. Concluímos que variadas dimensões da docência encantadora na prática educativa docente expandem os encontros de ensino e aprendizagem, conduzindo os discentes a se permitirem viver experiências que impactam na sua vida profissional e pessoal.

A seguir temos o texto “A formação continuada de professores alfabetizadores e as contribuições da perspectiva histórico-crítica” de **Kátia Cilene Amorim Gomes** e **Ilma Vieira do Nascimento** cujo objetivo foi compreender como uma formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica pode superar as limitações das práticas pedagógicas atuais e promover uma educação emancipadora e transformadora. Os resultados destacam a necessidade de investir em programas de formação continuada que não apenas aprimorem as habilidades técnicas dos docentes, mas também os instrumentalizem frente aos conhecimentos e bens culturais historicamente acumulados, fortalecendo seu papel na promoção de uma educação transformadora.

Sobre “O estudo dos afetos docentes à luz das representações sociais: incursões pelo Estado da Questão”, escrito por **Luisienne Silva de Oliveira** e **Maria Núbia Barbosa Bonfim**, trata-se de um levantamento do tipo Estado da Questão acerca de estudos sobre as manifestações afetivas no cotidiano escolar de professores do Ensino Fundamental II à luz da Teoria das Representações Sociais. As bases de busca se deram em Responsórios de Pesquisa de relevância científica com recorte

temporal de 5 anos (2019 a 2023). Os resultados apontam para a presença de dissertações e teses que abarcam a temática com uma base teórica semelhante e outros elementos que permitiram a abertura de caminhos para a realização da pesquisa pretendida.

Em a “Formação continuada de professores na modalidade a distância: panorama, desafios e êxito”, de autoria de **Antônio José Araújo Lima, Marconi de Jesus Santos e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho**, cujo objetivo foi analisar a formação continuada de professores na modalidade a distância, identificam as contribuições e os principais desafios dessa modalidade. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa com artigos produzidos nos últimos cinco anos, disponíveis nas plataformas Scielo e Capes. A pesquisa evidenciou que a formação continuada de professores na modalidade a distância configura-se como uma estratégia viável para o desenvolvimento profissional docente, destacando-se pela flexibilidade e acessibilidade, além de possibilitar a conciliação entre estudos e prática pedagógica. Contudo, seu principal desafio é garantir uma formação de qualidade que vá além de uma oferta mercadológica, comprometendo-se com o aprimoramento genuíno das competências docentes.

O texto “A docência de língua inglesa sem a licenciatura: fatores objetivos e subjetivos”, escrito por **Marcos Victor de Macêdo Queiroz, Israel de Jesus Ferreira dos Santos e Maria Alice Melo**, tem como objetivo investigar fatores objetivos e subjetivos que contribuem para a docência da Língua Inglesa sem a licenciatura. Os achados revelaram como motivações objetivas fatores como a falta de criteriosidade para admissão à carreira docente, e a falta de legislação específica regulamentando a

profissão. Quanto aos fatores subjetivos, identificou-se a atuação por caráter de trabalho temporário motivado pela falta de oportunidade em uma área de maior rentabilidade ou de outra formação, e, ainda, a atuação em caráter de trabalho de renda complementar.

O texto “Currículo e prática docente na percepção dos professores da Rede municipal de ensino de São Luís” de **Nelcyleide de Jesus Pedrozo e Lélia Cristina Silveira de Moraes**, trata de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação e tem por objetivo analisar como os professores da rede municipal de ensino de São Luís compreendem a relação entre o currículo e a prática docente, cujos resultados apontaram quatro categorias distintas de como os professores destacam a relação entre o currículo e a prática docente, sendo de uma relação de obediência, interrogação e flexibilização.

Em relação aos estudos voltados à Educação, Gênero e Diversidade, temos o artigo “Corpo-território, branquitude e decolonialidade” de **Eduardo Oliveira Miranda**. Para o autor, escavar o corpo-território não heterossexual perpassa por uma estratégia Decolonial que tem a sua feitura a partir das cosmo-percepções ensinadas pelo orixá Oxum, o qual traz consigo um espelho, conhecido como abebê, que nas contas das colonialidades se resume ao embelezamento, mas que nas insurgências é utilizado como instrumento de autoconhecimento. Dessa forma, esta produção textual é um convite para repensar a constituição do nosso corpo-território, sobretudo, com a seguinte provocação: é possível decolonizar a nossa existência? Para intentar responder tal provocação, elucida o abebê que solicita olhar para o espelho e compreender o atual corpo-território para além da heterossexualidade da branquitude e na circularidade

deste movimento tensionar por qual motivo somos adestrados pelo sistema político heterossexual.

Em seguida temos a “Experiência educacional de 34 homens transgêneros maranhenses” escrito por **Felipe Bueno do Nascimento** e **Diomar das Graças Motta**. Trata-se de um trabalho cujo objetivo foi analisar a experiência educacional de homens transgêneros maranhenses. As instituições privadas de ensino se mostraram as mais preparadas para receber os estudantes transgêneros elementos do estudo.

O texto “Representações de gênero na toponímia urbana de Caxias-MA”, de **Heloisa Helena da Silva Ferreira** e **Iran de Maria Leitão Nunes** aborda a relação entre educação, democracia e representações de gênero nos espaços públicos de Caxias-MA, com foco nas professoras homenageadas através da toponímia local. O artigo objetiva identificar as mulheres, especialmente as educadoras, que receberam homenagens por meio de ruas e praças, e analisar como essas representações contribuem para a construção de uma narrativa mais inclusiva. A metodologia baseia-se na história cultural, utilizando análise documental e toponímica para explorar as dinâmicas de memória e reconhecimento. As conclusões indicam a necessidade de ações que promovam maior visibilidade e valorização das contribuições femininas na educação e na sociedade.

Adriana da Silva Dias e **Sirlene Mota Pinheiro da Silva** discutem as “Relações de gênero no Ensino Médio: conceito (não) dito”, destacando que a escola é uma das instituições sociais configuradas pelas representações de gênero e suas intersecções, mas ainda assim, não consegue lidar com a temática, tanto pelo trato pedagógico quanto pelo educativo. Constatam que os/as profissionais apresentam um certo medo ou ausência

de conhecimento sobre a categoria, por vezes exemplificando-a pela sexualidade e identidades consideradas dissidentes.

O texto intitulado “O filho é só da mãe? Relações do trabalho feminino e creches”, de **Lígia Maria Silva Sousa** e **Iran de Maria Leitão Nunes** tem por objetivo refletir sobre os desafios da participação feminina no mercado de trabalho enquanto mães, em paralelo à importância das creches. O estudo fundamenta-se em fontes bibliográficas e documentais que dialogam com a luta de mulheres e movimentos feministas pelo direito à creche e a importância desse espaço para pequena infância. Os resultados apontam que a participação feminina no mercado de trabalho é desafiadora, principalmente na condição de mães, demonstrando que as políticas de criação e expansão de creches e pré-escolas se apresentam como principal medida para superar esses desafios. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para os estudos que tratam sobre os impactos da creche para inserção de mulheres no mercado de trabalho, bem como a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Soraia Lima Ribeiro de Sousa e **Raimunda Nonata da Silva Machado** no texto intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER: esperançando em narrativas legais” ressaltam que o Brasil é signatário de diversos documentos de Organismos Internacionais, bem como possui um conjunto de leis que preconizam e determinam o respeito à dignidade de todas as pessoas. No entanto, sabemos que a sociedade brasileira é marcada por diferenças sociais, raciais, religiosas, de classes, econômicas, dentre outras. Discutem o conjunto das determinações legais brasileiras, fruto das reivindicações dos movimentos negros no Brasil, especialmente aquelas no contexto

educacional, que visam promover a justiça social e cognitiva, através da Educação das Relações Étnico-Raciais, esperando a superação do racismo, bem como foi analisado no Documento Curricular do Território Maranhense (2019).

Sobre aspectos referentes à inclusão de pessoas com deficiências no processo educativo, no texto intitulado “Manual de Libras para ciência: relato de experiência”, as autoras **Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira** e **Thelma Helena Costa Chahini** descrevem a experiência de uma das organizadoras do *Manual de Libras para ciência: a célula e o corpo humano*, material vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI). A partir dele, puderam abordar em sua sinalização sinais sugeridos por surdos fluentes e, para estes surdos, a ampliação de vocabulários em Libras. Essa experiência partiu do trabalho colaborativo de profissionais da Libras, de estudantes surdos e ouvintes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e de Letras-Libras do campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba, e Ministro Petrônio Portella, em Teresina.

No artigo que trata dos “Impactos do capacitismo nas dinâmicas do ensino e aprendizagem de alunos da Educação Especial”, as autoras **Idecires dos Santos Laurindo** e **Thelma Helena Costa Chahini** problematizam questões relacionadas ao impacto do capacitismo nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em turmas do ensino regular. Com base na literatura analisada, apresentam o conceito de capacitismo e refletem sobre seus impactos na vida dos educandos PAEE. Os resultados indicam a necessidade da eliminação do capacitismo no processo de ensino, aprendizagem e a operacionalização da Educação Especial/Inclusiva nas instituições de ensino regular.

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalliho no artigo intitulado “Formação de professores e sua relação com processo de inclusão” inserem o debate acerca do processo de formação humana e da garantia do direito à educação para todos, com o objetivo geral de compreender sobre a importância da formação de professores no processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular. Com base nas análises realizadas, concluíram que o processo de formação docente não pode ser secundarizado e reduzido à utilização de técnicas de aprendizagem, mas, além disso, ao desenvolvimento de práticas reflexivas que contribuam para a garantia de uma educação pública de qualidade social para todos.

Welaine Sales de Barros e Silvana Maria Moura da Silva discutem sobre a participação da família na intervenção precoce direcionada para crianças com transtorno do espectro autista, objetivando analisar as percepções dos profissionais da equipe multidisciplinar sobre a participação da família no processo de intervenção precoce de crianças com esse transtorno. A família é concebida como colaboradora do processo de intervenção, promotora de melhores resultados às crianças por meio das trocas de informações e aplicação de estímulos em ambientes domésticos.

Por fim, esta coletânea nos traz produções acadêmicas que tratam aspectos referentes à História e Políticas Educacionais. No texto “Influências históricas na criação da Universidade Integrada da Terceira Idade (Uniti) no Maranhão” escrito por **José Carlos Lima Costa e Diomar das Graças Motta** apresentam um estudo em que investigam as concepções de velhice e envelhecimento no contexto da criação da Universidade

Integrada da Terceira Idade (UNITI) no Maranhão. Analisam a interação entre fatores históricos, sociais e políticos na formação da UNITI, bem como o impacto dessas concepções no tratamento e na valorização da população envelhecida. Os resultados indicam que a UNITI foi influenciada por pressões externas e necessidades locais, refletindo uma transformação nas representações e políticas relacionadas à velhice no Maranhão.

O texto seguinte trata sobre “A Reforma do Ensino Médio (LEI N.º 13.415/2017 e LEI N.º 14.945/2024): considerações históricas e políticas”, escrito por **Alexandre Viana Verde** e **Maria José Pires Barros Cardozo**, demonstrando os descaminhos políticos brasileiros, alinhados a demandas mercadológicas e articulados com ciclos de influência política internacionais. Assim, este trabalho objetiva apresentar algumas considerações históricas e políticas sobre os discursos que estruturaram o Ensino Médio no contexto atual.

Antonio Higor Gusmão dos Santos e **Angelo Rodrigo Bianchini** analisam de que forma as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as e constataram que existem elementos nas leis que regulamentam a Formação Docente e que possibilitam uma articulação entre a formação inicial e a continuada, mas que não estão previstos nas diretrizes nacionais do PIBID. No contexto local da UFMA e do subprojeto de Educação Física, averiguaram que existiram ações que contribuíram na Formação Continuada dos/as supervisores/as, por meio de uma formação colaborativa e de estudos que possibilitaram a reflexão da sua prática.

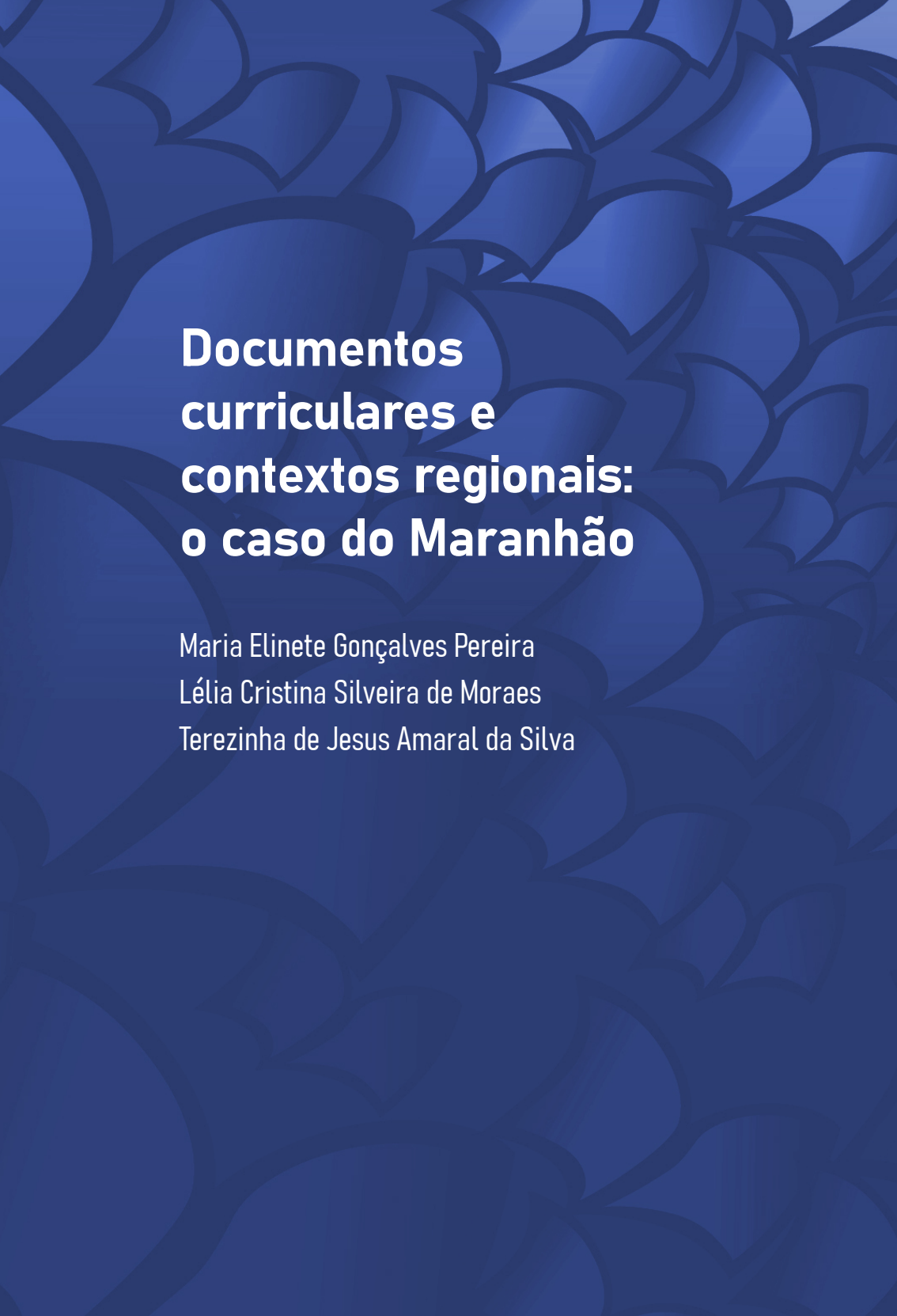
Rebeca Sousa da Silva e Cacilda Rodrigues Cavalcanti trazem um Estado do Conhecimento sobre o Plano de Ações Articuladas, resultante de pesquisa bibliográfica, com levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) do Brasil sobre o PAR, visando identificar, registrar e categorizar a produção científica nesse campo ao longo do tempo. Concluem que a análise de uma década de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) suscita uma reflexão relevante acerca da dicotomia entre a continuidade das políticas educacionais e a lógica gerencialista que caracteriza sua execução.

O texto “Análise e reflexão sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia da rede pública estadual do Maranhão”, escrito por **Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia, Karlene Carvalho Marinho de Araújo e Ana Carolina Torrente Pereira**, parte da pesquisa desenvolvida durante o doutorado em Ciências Sociais/UFMA. Destacam que o Maranhão tem implementado, acompanhando a proposta neoliberal, escolas de tempo integral, além das regulares e militares em todo o território.

Esta coletânea se apresenta como uma importante contribuição para o debate sobre a educação em suas diversas facetas, oferecendo reflexões fundamentadas sobre currículo, didática, diversidade, inclusão e políticas educacionais. Ao abordar desde as diretrizes curriculares até os desafios enfrentados na contemporaneidade, esta obra possibilita um olhar crítico e aprofundado sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esperamos que as discussões aqui propostas inspirem novos estudos e práticas que fortaleçam a formação docente e promovam a transformação educacional.

Finalmente, com esta obra trazemos ao público, uma relevante contribuição teórico metodológica da pesquisa, sua apropriação e resultados. É um forte convite para leitura, reflexões e compromisso para responder aos desafios educacionais.

Boa leitura!



Documentos curriculares e contextos regionais: o caso do Maranhão

Maria Elinete Gonçalves Pereira

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Terezinha de Jesus Amaral da Silva

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento do Território Maranhense – DCTMA são documentos que conferem legitimidade ao processo de organização curricular brasileiro, cada um atendendo às necessidades distintas de sua área de aplicação. A BNCC (2017) estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Por outro lado, o DCTMA (2019), específico para o estado do Maranhão, propõe contemplar as peculiaridades históricas e culturais desse território.

O DCTMA, foco deste estudo, foi elaborado em um contexto impregnado por discordâncias e convergências acerca da visão de educação, humanidade e sociedade compartilhada por seus elaboradores. Essas contradições, peculiares à sociedade capitalista, influenciam decisões políticas, econômicas, culturais e educacionais. Nesse sentido, Brzezinski (2010) afirma que é comum a persistência de práticas autoritárias na formulação de políticas educacionais que servem aos interesses da elite econômica e política do país, uma perspectiva manifestada também por Saviani (2016), Freitas (2018) e Frigotto (1995), entre outros.

Segundo a análise desses pesquisadores, tanto a BNCC quanto o DCTMA são considerados tendenciosos em relação aos interesses neoliberais, pois priorizam a lógica de mercado em suas definições e relegam a formação histórico-social do sujeito a um segundo plano.

Assim, este estudo analisa a implementação da BNCC através do DCTMA. Com este objetivo, apresenta as bases legais, o contexto de elaboração e controvérsias desse processo. Em

seguida, faz uma interlocução com a pesquisa de doutorado (Pereira, 2024) sobre perspectivas e efetividade das diretrizes do DCTMA na prática dos professores.

2 DCTMA: Fundamentos legais e questões controversas

A elaboração do DCTMA, envolvendo os 217 (duzentos e dezessete) municípios maranhenses, contou com a participação de professores das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, profissionais de diversas áreas da educação e outros colaboradores. Conforme apresentado no próprio documento (DCTMA, 2019), os respaldos para essa elaboração se deram por meio do Decreto nº 5, de 14 de junho de 2018, que designou uma estrutura de governança; a Portaria nº 781, de 7 de maio de 2018 e a Portaria Conjunta SEDUC/UNDIME MA nº 5, de 25 de junho de 2018, aprovando a criação de comissões e equipes de trabalho.

Dentre as composições dessas equipes de trabalho, destacamos os redatores, incumbidos da elaboração do documento preliminar, dezenove articuladores regionais e duzentos e dezessete articuladores municipais pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O processo de elaboração teve início com a mobilização dos municípios maranhenses para participarem da construção coletiva do documento. No entanto, essa adesão não ocorreu de forma simultânea, resultando na formação dos grupos de trabalho (GT) apenas com representantes dos municípios que aderiram inicialmente, por meio de indicações da UNDIME e Secretaria de Educação (SEDUC). Ademais, é possível ponderar que a constituição dos GTs, bem como a elaboração do

documento se efetivou em tempo hábil, por exigência de uma agenda estabelecida e monitorada pelo Ministério da Educação (MEC) com vistas à implementação da BNCC. Isso acabou sendo prejudicial ao amplo debate dos profissionais e sociedade civil, envolvidos nesse processo.

Contudo, esse processo representativo que envolveu a participação de profissionais, associações e instituições dedicadas à promoção e proteção dos direitos educacionais revelou limitações. Por exemplo, aspectos como formato, competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos, semelhantes aos da BNCC, sugerem uma rigidez curricular. Essa inflexibilidade, conforme Apple (2001) e Santomé (2003), pode ser vista como uma característica do atual projeto educacional neoliberal, que estabelece e supervisiona os conteúdos ensinados nas escolas, os quais tendem a se tornar mais fragmentados e carentes de uma abordagem crítica.

Além disso, o tempo insuficiente para estudo e discussão do documento preliminar por parte dos professores envolvidos no processo também pode ser considerado outro fator limitante, impossibilitando contribuições mais significativas desses profissionais. Isso pode ter influenciado o desinteresse pela consulta pública online, evidenciado pela baixa participação da totalidade dos profissionais do território maranhense, com 13.840 (treze mil oitocentos e quarenta) acessos, porém, apenas 4.246 (quatro mil e duzentos e quarenta e seis) contribuições foram registradas (SEDUC).

Nessas condições, é possível questionar a legitimidade dessa participação, levando em conta os fatores mencionados anteriormente. As discussões sobre o DCTMA ainda não têm sido priorizadas pelas secretarias municipais e pelas escolas,

uma vez que a orientação curricular tem dado mais atenção ao documento da BNCC, deixando em segundo plano o estudo, a análise e a efetividade do DCTMA.

Embora o DCTMA tenha a BNCC como referência, é importante destacar que o documento se diferencia ao incorporar a territorialidade maranhense. Os elaboradores demonstraram uma preocupação com as questões de diversidade social, cultural, étnico-racial, assim como com as particularidades regionais e dos municípios do Maranhão. Como recomendação, o DCTMA incentiva um esforço das redes e das escolas para estabelecer um diálogo com os diversos contextos locais. Essa perspectiva fica evidente no seguinte trecho do documento.

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (Maranhão, 2018, p.5).

É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais. É preciso que se apure realmente informações a respeito da participação dos professores nesse processo; de outro modo, o comprometer-se deve ser questionado.

A SEDUC (Secretaria de Estado do Maranhão) ressalta na introdução do DCTMA a importância do compromisso de todos com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido e discutido pelos profissionais de educação que se constituem como sujeitos da ação educativa e demais pessoas que são envolvidas com políticas públicas educacionais. A orientação da BNCC sobre a garantia da autonomia das redes e das escolas, para que isso não fique apenas no discurso, também merece uma reflexão atenta e crítica.

A própria BNCC sustenta na contradição do “saber fazer” que recomenda. Há dois aspectos neste Documento que nos chamam a atenção: a discussão introdutória sobre territorialidade e “maranhensidade”, com sentidos que se alteram, modificam ou tomam configurações diferenciadas como princípios de concepção de currículo na sua elaboração e implementação no âmbito da escola. Nesse texto introdutório, pode-se perceber a intencionalidade e a impressão de um viés mais crítico e contextualizado, especialmente quando traz concepções de educação e currículo, levando em conta o potencial geopolítico, cultural, histórico e geográfico do estado. O termo “maranhensidade” é “institucionalizado” pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) que determina: “Faz-se necessário ter a ‘maranhensidade’ como eixo fundamental da construção deste currículo” (Maranhão, 2019, p. 17).

Nos estudos culturais que concebem “a cultura como campo de luta em torno da significação social” (Silva, 2007, p. 133), lançando luz às questões relacionadas entre cultura, significação, identidade e poder. No entanto, a ideia de maranhensidade, no Documento, assume dimensões culturais, políticas e ideológicas diferenciadas, considerando o próprio histórico registrado nele.



Por isso, é importante que haja um diálogo entre as diretrizes curriculares recomendadas pelo DCTMA e o discurso de professores que participam da implementação da BNCC e do DCTMA nas redes de ensino públicas municipais em todo o estado.

Diante das formações e percepções discursivas do lugar da “maranhensidade”, tanto na estruturação curricular do DCTMA como nos discursos dos sujeitos-professores que atuam diretamente na Etapa do Ensino Fundamental, preocupa-nos saber como os professores estão se apropriando dos sentidos de “competências” diante do desafio de pensar o currículo como “um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem” (Maranhão, 2019, p. 17), ao mesmo tempo que, em seu cotidiano, precisam priorizar as habilidades e competências de uma orientação maior, legitimada pela BNCC, que deixa obscuros e confusos seus fundamentos pedagógicos, a partir da própria polissemia dos sentidos de competência, transferindo noções já muito questionadas desde as reformas do Ensino Médio na década de 1990.

No entanto, entre a escola cumprir fielmente cada habilidade posta na BNCC em função da pressão gerada pela obrigatoriedade de cumprir metas para ter êxito nos exames e testes externos e internos e compreender a escola como lugar de cultura, diversidade, protagonismo e desenvolvimento de uma consciência crítica, há um profundo e complexo desafio, que não apenas os impede de adotar as supostas “maranhensidades” como eixos norteadores de seu currículo, como também de descobrir e desbravar “novos caminhos a serem trilhados, que levam a mudanças de comportamentos, de trabalhos, de lutas para se alcançar a aprendizagem”, como orienta o DCTMA.



Assim, é possível perceber que o DCTMA revela uma contradição de fundamentos, marcada pela interação entre perspectivas críticas de currículo e a racionalidade neotecnicista. Os indícios indicam que, nas últimas décadas, a construção curricular tem priorizado uma base orientada pelos indicadores da política nacional de avaliações externas, em que as estatísticas acabam prevalecendo sobre o currículo histórico e social.

O DCTMA, ao apresentar sua proposta curricular, adota como base um eixo orientador que destaca suas particularidades, valorizando sua singularidade sem ignorar seu contexto regional e nacional. Ele aponta para “um espaço onde a pluralidade, diversidade e a laicidade se inter-relacionam, e que nesta interação, ocorra a aprendizagem” (DCTMA, 2019). Esse confronto epistemológico entre a BNCC e o DCTMA precisa ser debatido entre as redes de ensino, escolas e os professores do Ensino Fundamental, para que possam compreender a base teórica que a sustenta e fazer com que ela tenha sentido em suas práticas pedagógicas diárias.

A partir das contribuições e dos debates realizados, evidencia-se que o DCTMA exerce um papel regulador no desenvolvimento de suas competências e habilidades à luz da BNCC, já que está fundamentado nessa política nacional, oferecendo orientações padronizadas para os componentes curriculares comuns a todos os municípios maranhenses. No entanto, é relevante destacar que o DCTMA reivindica para si a garantia da autonomia das redes de ensino e das instituições escolares no que se refere às suas estruturas curriculares, permitindo a inclusão de outros componentes, áreas, temas e unidades temáticas que possam ser considerados relevantes para a educação no estado do Maranhão.



Tal perspectiva é evidenciada em trechos do documento ao qual pressupõem um currículo que tenha a “expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão” a “ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino aprendizagem” (Maranhão, 2019, p. 28). Assim, é possível sinalizar que o DCTMA deixa brechas para a construção de um currículo que contemple sua maranhensidade, embora suas diretrizes sejam orientadas pela normativa nacional estabelecida pela BNCC. O DCTMA sustenta-se no pensamento de que,

[...] o currículo deve ser entendido como processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões. Parte-se, portanto, da necessidade de que o currículo reflita as questões que perpassam a construção sócio histórica da realidade, compreendendo sua diversidade e as múltiplas dimensões que permeiam a construção espaço-temporal do estado do Maranhão (Maranhão, p.18).

Desse ponto de vista, o DCTMA explicita uma concepção crítica de currículo, mas não sinaliza de forma mais direta suas críticas aos fundamentos pedagógicos da BNCC, que lhes são distintos, especialmente tratando da confusão teórica legitimada por sua política de orientação curricular com centralidade em competências utilitárias.

Para Vygotsky (2008), Sacristán (2013), Saviani (2016) e Freire (2014), as ações dos professores e os conteúdos devem ir

ao encontro de uma formação integral e cidadã dos estudantes. Tomando como base o pensamento desses autores, com os quais nos afinamos, questionamos sobre as formas de se fazer conhecidas e discutidas num *continuum* dialético, de como se dá o acesso a conhecimentos novos, numa perspectiva que considera o desenvolvimento do ser social como resultado do processo sócio-histórico que é, em sua natureza, interativo, dinâmico, contextual. Sabe-se que o período pandêmico impediu que os processos formativos, de discussão tanto na capital do estado como nos municípios maranhenses fossem realizados, ocasionando prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerando as premissas dialéticas que envolvem a orientação curricular no DCTMA, estimamos saber quais têm sido as prioridades que as equipes de apoio vêm estabelecendo com os municípios, diante das problemáticas que se agravam progressivamente, dificultando os processos mediativos, o que repercute na geração ainda maior de dúvidas e incertezas por parte dos sujeitos envolvidos. Fugindo desse viés tradicional de currículo linear, é oportuno esclarecer que a concepção de aprendizagem condizente com os pressupostos dialéticos deste trabalho curricular está muito mais relacionada com a visão de conhecimento numa perspectiva sociointeracionista vygot-skyana, diferenciando-se dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem piagetianos. É imprescindível que se conteste os psicologismos que estiveram muito presentes nos documentos oficiais das décadas anteriores em que os aspectos culturais, históricos, filosóficos e sociológicos foram desconsiderados em função do individualismo, com a predominância das contribuições da Psicologia pode reforçar. O que advogamos aqui é uma coerência epistêmica, com equilíbrio e justeza.



É necessário garantir que os professores, além do conteúdo das disciplinas, elaborem um currículo que deve estar relacionado com a vivência cotidiana, que envolve as múltiplas diversidades sociais e culturais, relacionando os saberes científicos e o saber comum, como sugere Saviani (2016). Nessa perspectiva, o currículo escolar seria o conhecimento científico que só é possível na escola, uma vez que esta é a instituição mediadora entre o saber comum e o saber erudito, contribuindo para a sua superação. Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Assim, o currículo escolar vai além de uma prescrição: “É a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (Saviani, 2016, p. 18).

O currículo é uma construção social e se dá numa relação dialética. Não há receitas, modelos prontos de padronização do fazer pedagógico, que é formado por vivências oriundas de aprendizados planejados, que já fazem parte do programa, e de experiências não planejadas, que constituem o currículo latente. É do currículo aparente que o professor irá planejar suas aulas. Por meio de cada uma de suas turmas, ele irá tomar do currículo o conteúdo adequado para ser ministrado aos estudantes em determinado tempo e na melhor forma de promover sua aprendizagem.

Em função disso, inferimos que o Ensino Fundamental na escola maranhense tem desafios que lhes são peculiares. Assim, as redes de ensino precisam assegurar a complexidade do processo de alfabetização que, de acordo com os fundamentos adotados, só será coerente numa perspectiva dos letramentos e do

desenvolvimento de diferentes formas de expressão. Este necessita ocorrer por meio do aprendizado que implica a integração dos componentes curriculares sem, contudo, perder de vista a especificidade de cada um deles. A escola maranhense tem este desafio como principal demanda de defasagens significativas de aprendizagem.

Acerca da estrutura curricular do DCTMA, a análise revelou que, dentre as cinco áreas de conhecimento contempladas no documento, a área de Ciências Humanas se destaca por sua maior influência nas definições de conteúdo regional e no desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas ao território maranhense. Um exemplo disso é observado na disciplina de Geografia, que aborda questões como a estrutura territorial do estado do Maranhão, características da sua população, desigualdades sociais e mercado de trabalho local, além de apresentar mapas temáticos, discutir a biodiversidade e promover a sustentabilidade na região, entre outros tópicos.

Isso também é evidenciado em História, com abordagens que integram, desde tradições e brincadeiras dos povos maranhenses nos Anos Iniciais, até sítios arqueológicos, revoltas e disputas ocorridas no território maranhense, escravização de indígenas e africanos no estado, adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil, oligarquia vitorinista e Sarney no Maranhão, crise da indústria manufatureira do Maranhão, entre outros, nos Anos Finais.

Nas demais áreas de conhecimento, não há alterações significativas em relação ao conteúdo. As questões regionais são partes integrantes da contextualização do ensino, contribuindo para o desenvolvimento das competências, habilidades e conteúdos estabelecidos na BNCC. No que se refere aos métodos



de ensino, de modo geral, as áreas destacam a importância de um planejamento pautado numa análise crítica, na valorização da realidade do aluno, explicitação da intencionalidade do trabalho pedagógico, diálogo construtivo entre professor e aluno e abordagem interdisciplinar.

Assim, o estado do Maranhão validou as orientações da BNCC por meio do DCTMA, indicando para que as escolas, tanto públicas quanto privadas, aprimorem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e os planos de aulas de seus professores. Nesse direcionamento, destaca a relevância do comprometimento dos profissionais de educação com a promoção de aprendizagens significativas, visto que o currículo precisa ser compreendido, discutido e integrado pelos profissionais da área, que são os agentes da ação educativa, inclusive aqueles envolvidos na formulação das políticas públicas educacionais.

Com esse objetivo, em 2019, todos os municípios do Maranhão receberam cópias impressas do DCTMA, além da versão on-line para facilitar o acesso de todos os professores. Ademais, as secretarias de educação foram instruídas a promoverem formação continuada para garantir a efetivação desse documento

Baseando-se nessa abordagem de implementação da BNCC através do DCTMA no estado do Maranhão, vejamos a efetividade desse documento na prática pedagógica dos professores.

2.1 O Documento Curricular

Maranhense na Prática dos Professores

Para conhecermos o ponto de vista dos investigados da referida pesquisa, questionamos se estavam familiarizados com o

DCTMA, como adquiriram esse conhecimento e se o aplicavam em suas atividades educacionais. De trinta e nove profissionais, apenas cinco relataram não conhecer o DCTMA. Os demais afirmaram conhecer através de formações continuadas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Dentre as falas, expressaram:

Quando foram fazer o Documento Curricular do Território Maranhense a gente teve algumas reuniões pra dar sugestões (Prof. Língua Inglesa 2);

A Semed apresentou uma vez esse DCTMA, inclusive na última formação (Prof. de Ciências 1);

Sim, as formações, principalmente que a gente tem recebido né? A esse respeito; conheço, e já foi apresentado aqui pra gente, inclusive pela gestora da escola (Prof. de Matemática 1);

Sim, Formações da Semed (Prof. de Geografia 2);

A gente já participou das formações que a gente tem na Semed (Prof. de Ensino Religioso e Ciências 4).

No entanto, alguns investigados ressaltaram a superficialidade desse conhecimento devido à falta de uma análise mais aprofundada, o que nos leva a inferir que estes não estão utilizando o documento como referência em suas práticas pedagógicas. Isso fica evidente em comentários como: “O DCTMA, eu não o peguei pra ler, eu conheço né?” (Prof. de Artes 4); “Sim, já vemos algumas coisas, mas não todo o documento, eu confesso que não li todo” (Prof. de Ed. Física 4). Treze investigados, incluindo os cinco que não estavam familiarizados com o DCTMA, não conseguiram explicitar a relação entre a BNCC e o DCTMA. Esse resultado reforça a percepção de uma aplicabilidade parcial

do Documento maranhense pelos participantes envolvidos na pesquisa.

Apesar da existência dessa condição, os demais investigados têm familiaridade com o DCTMA e o consideram um referencial importante para a estruturação do currículo escolar. Para estes, a importância decorre da inclusão de elementos culturais e contextuais do Maranhão, preenchendo lacunas deixadas pela BNCC e tornando o currículo mais pertinente e significativo para os alunos da região. Neste contexto, os participantes da pesquisa destacaram que o DCTMA:

Considera a realidade do educando, realidade do nosso estado (Coordenador 3);

A gente vai trabalhar habilidade que é nosso mesmo, né? desse documento Maranhense (Coordenadora 2);

Documento do território maranhense a questão das danças né? Do Maranhão, regionalizado, do Cacuriá, o Bumba meu Boi né? Maranhense (Prof. de Ed. Física 2);

Sim, tenho acesso sempre utilizo né? Pra fazer os planejamentos (Prof. de Ling. Inglesa e complementação em Artes 3);

Nó nos baseamos nele né? De acordo com o nosso planejamento, ele é todo com ele (Prof. de Matemática 2).

Esses educadores, embora reconheçam semelhanças evidentes de objetivos e estruturação comuns entre a BNCC e o DCTMA, ressaltam a importância de identificar as nuances e complementaridades entre ambos. Nesse sentido, algumas falas ressaltaram: *“Olha, os objetivos são idênticos, meio parecidos, eu vou trabalhar o Brasil e vou trabalhar agora dentro desse conteúdo do Brasil o conteúdo do território maranhense”* (Prof. de Geografia

4). Outras perspectivas que também enfatizam essa relação de proximidade e distanciamento entre os documentos foi expressa assim: *“Bem parecido, digamos que é baseado nela, só que tem o complemento de habilidades voltada pra nossa cultura do Maranhão* (Prof. de Ciências 2); *“Bem parecido até mesmo porque ele foi formulado com base na BNCC, diferencia justamente essa adequação pra realidade”* (Prof. de Líng. Inglesa 4).

Contudo, a ausência de materiais didáticos e pedagógicos sobre o estado do Maranhão é uma lacuna a ser preenchida na implementação do DCTMA. Isso foi evidenciado em comentários como: *“O documento do território maranhense, ele pega o que a BNCC diz e traz aqui pra realidade do Maranhão né? A grande dificuldade assim, a gente não tem um material pronto sobre o Maranhão”* (Prof. de Geografia 2).

Uma iniciativa no sentido de contemplar o conhecimento do contexto local, revelada durante a pesquisa mencionada, realizou-se através de uma parceria entre professores de uma universidade pública e professores da Educação Básica, no ano de 2020, com a elaboração e publicação do livro didático: *Imperatriz cidade da Gente: História e Geografia Estudos Regionais*, que se encontra na sua segunda edição. Este, adotado pela Rede municipal de ensino nas etapas de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Como destacou a seguinte fala: *“Sim, a Semed já fez uns quatro a cinco encontros sobre estado do Maranhão a gente tem o livro de Imperatriz e são materiais bons”* (Prof. de História 1).

Assim, torna-se fundamental fomentar a criação e a disseminação de materiais didáticos direcionados ao contexto maranhense. Esses recursos podem explorar temas como a história e a cultura local, a singular biodiversidade do Maranhão e os

desafios socioeconômicos enfrentados pela sua população, entre outros aspectos relevantes. É importante investir em políticas públicas que incentivem a produção de conteúdo educacionais de qualidade, adequados à realidade local. Isso implica em apoiar iniciativas de formação docente, promover a pesquisa acadêmica sobre a educação no estado e fortalecer parcerias entre instituições de ensino.

É importante ressaltar que a concepção de currículo escolar a qual consideramos fundamental para o desenvolvimento humano dialoga com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (2013). O ensino parte da prática social dos alunos, reconhecendo a importância do conhecimento do seu cotidiano. Além disso, está relacionado com as ideias de Freire (2014), que enfatizam a relevância do entendimento político e cotidiano dos estudantes. No entanto, esse conhecimento a ser abordado de forma crítica deve estar integrado ao conhecimento histórico, econômico e sociocultural em sua totalidade, contemplando aspectos globais, nacionais e locais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os fundamentos deste estudo, a legitimação curricular estabelecida pela BNCC e DCTMA reflete abordagens teóricas e metodológicas de cunho neoliberal. No entanto, a pesquisa empírica mostrou que as escolas, na prática, se configuram como espaços de resistência e práxis. Cada escola possui sua própria identidade, história, valores, desafios e práticas que são específicas de seus contextos locais e regionais.

Assim, a implementação da BNCC através do DCTMA, embora tenha contado com a participação de profissionais e



instituições, enfrentou diversos desafios. Um dos principais fatores limitantes foi o prazo para a discussão e aprovação do DCTMA. Parece que a prioridade foi dada ao cumprimento de uma agenda, em vez de realmente diagnosticar e propor alternativas curriculares que visem a melhoria da qualidade social do ensino.

Nesse contexto, é importante destacar a relevância da resistência coletiva em direção a um processo educacional brasileiro que seja social e histórico. Precisamos promover um conhecimento transformador que mude a sociedade em vez de apenas reproduzir o saber dos poderosos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves. **Base Nacional Comum Curricular e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação**. 236 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SACRISTÀN. José Gimeno Sacristan et al. **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

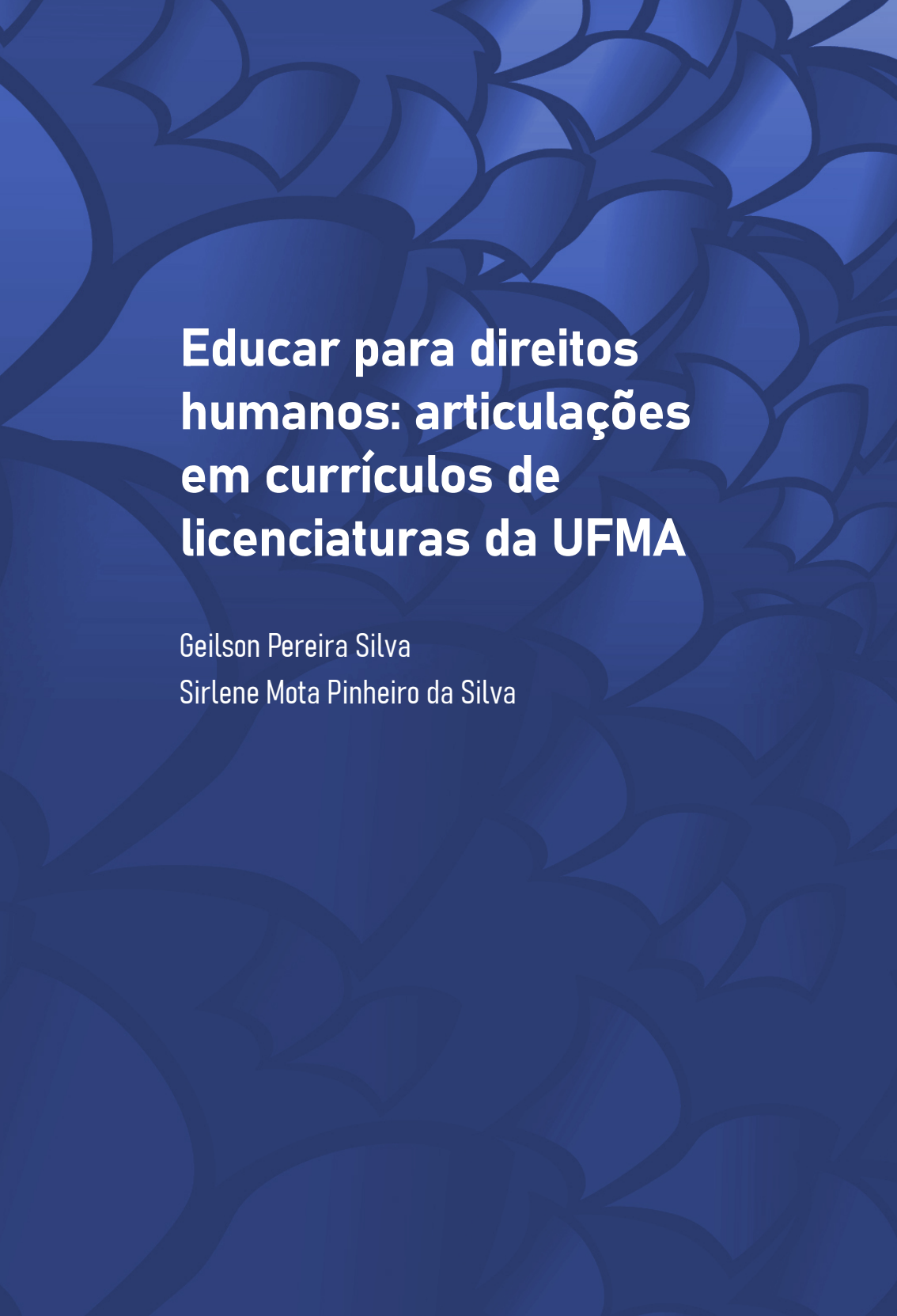
SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.





Educar para direitos humanos: articulações em currículos de licenciaturas da UFMA

Geilson Pereira Silva

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

1 INTRODUÇÃO

A temática dos Direitos Humanos (DH) no Brasil ganhou contornos ainda mais fortes a partir dos anos 1980, na retomada democrática das instituições após Golpe e Regime Ditatorial Militar entre 1964 a 1985, ainda que anteriormente tenha se tornado signatário do Pacto dos Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, em 1966, que englobam uma estrutura nas dimensões da Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

Nesse sentido, muitas iniciativas de promoção dos direitos humanos e da garantia do atendimento dos princípios constitucionais que sustentam o país, começaram a ser elaboradas. Entendendo a educação como um direito humano fundamental e que este é o principal aliado na construção dessa cultura de dignidade humana e respeito aos direitos e à diversidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma Resolução (01/2012) por meio do Parecer 08/2012- CNE/CP, com o objetivo de garantir na formação inicial dos profissionais da educação básica o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos (EDH), bem como a inserção de componente curricular na Educação Básica e Superior para tratar de temas relacionados aos Direitos Humanos.

Partindo dessa premissa, o artigo objetivou identificar, por meio de uma pesquisa descritiva e documental, a articulação e o atendimento das prerrogativas da Resolução 01/2012 ao analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Grade Curricular dos 17 cursos de licenciatura presentes na Universidade Federal do Maranhão (Campus Dom Delgado-São Luis). Como resultado, foi possível identificar que apenas um curso atende a

obrigatoriedade de uma disciplina de “Educação em Direitos Humanos”, e que os demais cursos fazem essa articulação por meio da transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos que atendem leis como o ensino de história e cultura africana, afrobrasileira e indígena (Lei 11.645/2008), a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras (10.436/2002) e a Educação Especial.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo documental. O recorte metodológico se deu nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, campus Dom Delgado, distribuídos nos quatro centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET), Centro de Ciências Humanas (CCH) e Centro de Ciências Sociais (CCSO). Os dados foram obtidos através de busca no sítio eletrônico da Universidade para, no primeiro momento, fazer o mapeamento dos cursos e posteriormente acessar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e/ou documentos que traziam o ementário das disciplinas. Ainda na busca dos documentos para análise, foram recuperadas também Resoluções aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) na qual alteravam ou atualizavam os PPC.

A partir desse processo foi mapeado 17 cursos de licenciatura na UFMA-Campus Dom Delgado, distribuídos da seguinte forma:

- CCBS: 2 cursos (Ciências Biológicas; Educação Física);
- CCET: 3 cursos (Física; Matemática; Química);
- CCH: 11 cursos (Artes Visuais; Ciências Sociais; Estudos Africanos e Afro-Brasileiro; Filosofia; Geografia; História; Letras - Inglês; Letras- Espanhol; Letras-Francês; Letras-Libras; Música);

- CCSO: 1 curso (Pedagogia).

Na busca dos PPC, dos 17 cursos mapeados, apenas 11 foram encontrados em formato de documento no *site* da Universidade, nos demais a análise foi realizada a partir da grade curricular encontrada no *site* de cada curso.

Ao analisar os PPC, o objetivo do trabalho se debruça na identificação da fundamentação normativa dos seus currículos, no que tange as prerrogativas da EDH e das temáticas que envolvem os direitos humanos na formação do profissional da educação básica, e em como o conteúdo programático é estruturado para possibilitar essas discussões na formação inicial do professor.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: aspectos históricos e políticos

A Educação em Direitos Humanos (EDH) implica no esforço contemporâneo de reposicionar os compromissos nacionais na formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. A própria educação é um dos direitos humanos ao qual todo cidadão deve ter acesso e condições igualitárias de permanência, e para tanto a educação em Direitos Humanos é fundamental nesse conjunto de direitos da educação.

Diante das violações de direitos no Regime Militar, várias organizações se estruturaram na retomada democrática do país a partir de movimentos em defesa do meio ambiente, dos povos indígenas e quilombolas, da moradia, por terra, pela educação popular e em prol de uma coletivização do sistema educacional, estabelecendo novos discursos e práticas no intuito de instaurar uma ação contra-hegemônica pela emancipação.



Dessa forma, foram elaboradas as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), entre 1996 e 2002, mas é somente no PNDH-3, do ano de 2010, que a temática da Educação em Direitos Humanos é contemplada no eixo orientador destinado a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos. Anteriormente, no ano de 2003, foi instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) que deu início à discussão e planejamento do Plano Nacional de Educação em DH (PNEDH), sendo debatido pela sociedade civil entre 2004 e 2005, e após revisões foi publicada em 2006, incorporando os principais documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, suas diretrizes e linhas de ações.

No PNEDH a EDH é definida como um processo sistemático e multidimensional orientado para a formação do sujeito de direitos, configurando uma política educacional do Estado voltada para cinco áreas: educação básica e superior, educação não formal, mídia e formação dos profissionais da segurança e justiça. Dessa forma, articula dimensões que envolvem a estruturação do conhecimento historicamente construído, bem como a afirmação de valores e práticas que expressem a cultura dos direitos humanos, formação da consciência cidadã, desenvolvimento de processos metodológicos participativos e o fortalecimento de práticas sociais e individuais em favor da proteção e defesa desses direitos (PNEDH, 2006).

Nesse sentido, cabe salientar que as políticas de direitos humanos, inclusive de educação, ampliam essa categoria para a consolidação de ações e práticas que visam a construção de concepções acerca das relações étnico-raciais, de origem, de credo, classe, pessoas com deficiência, altas habilidades, além

das relações de gênero e sexualidade, marcadores esses que englobam comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos debates institucionais.

Dessa forma, a partir do CONAE (Conferência Nacional de Educação, 2010), o Conselho Nacional de Educação (CNE) discute a temática no “eixo VI - Justiça, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” apontando a necessidade da construção de um programa educacional que apresente essas construções de sociedade pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais desde a educação básica até a educação superior. Assim, em 2012, o CNE elaborou o Parecer nº 8/2012 com orientações para a construção de diretrizes para EDH, contidas na Resolução nº 1/2012, nos níveis da Educação Básica e Superior, destacando a importância da inclusão de conteúdo programático que se assenta nos princípios propostos por essa Resolução dos quais promovam a: I-dignidade humana, II-igualdade de direitos, III-reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, IV-laicidade do Estado, V-democracia na educação, VI-transversalidade, vivência e globalidade e VII-sustentabilidade socioambiental (CNE/CP 1, 2012).

De forma abrangente, a Resolução tem como objetivo central direcionar a formação dos profissionais da educação no exercício cotidiano dos Direitos Humanos, assim como a orientação institucional no desenvolvimento de ações adequadas às necessidades, características biopsicossociais e culturais dos sujeitos. Para tanto, orienta que estas práticas devam estar de modo transversal na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Regimentos escolares, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC).



Esses conhecimentos, conforme aponta a Resolução, podem ser organizados nos currículos em três formas: pela transversalidade, como conteúdo específico de uma disciplina existente ou combinando a transversalidade e disciplinaridade. O PNEDH enfatiza ainda que o compromisso das universidades públicas na promoção dos DH pode ser realizado de outras formas, como é o caso de disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no PPP, entre outros (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva, a configuração curricular do Ensino Superior com a introdução de um componente voltado para os DH deve ser centrada em um viés educativo e plural, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam interculturais, interdisciplinares e interdiscursivas (Feitosa, 2009). Ao apresentar essa dimensão interdisciplinar, a EDH deve ser compreendida como um novo paradigma para além do modelo disciplinar vigente. Pensar a educação nessa perspectiva contribui para superação das discussões constantes que separam o saber científico, reduzido a diferentes disciplinas e especialidades, e os saberes construídos na/pela vivência popular (Sopelsa; Trevisol; Mello, 2015).

Partindo desse pressuposto, Candau *et al.* (2016) argumenta que a inclusão dessas temáticas nas licenciaturas não deve ser de forma integral e não apenas em disciplinas isoladas ou em algumas disciplinas ao longo dos cursos. Além disso, chamam a atenção para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso na perspectiva formativa de educadores em direitos humanos com um caráter transversal, visto que se faz necessária a mobilização da construção de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, e que muitas vezes

fica reduzida a uma justaposição de diversas disciplinas sem articulação entre elas.

Alinhado a essa perspectiva, o CNE definiu diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior e continuada a partir da Resolução nº 01/2015, que considera também a educação em e para os direitos humanos no campo das licenciaturas como mediador para efetivar o conjunto de direitos fundamentais reconhecidos pelo estado, e que a EDH é uma necessidade estratégica na formação de profissionais do magistério e na ação conjunta em consonância com as diretrizes para a EDH (CNE/CP 01/2015). No escopo dessas diretrizes é reafirmado como princípio da formação de profissionais do Magistério da Educação Básica o compromisso com o projeto social, político e ético na consolidação de uma nação soberana, democrática e inclusiva, promovendo e fortalecendo a participação dos indivíduos, ficando atentos ao reconhecimento e valorização da diversidade.

Quanto ao projeto de formação, a Resolução orienta que estes devem contemplar, para além de uma formação teórica e interdisciplinar, as questões socioambientais, éticas, estéticas, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e sociocultural. Ao tratar especificamente da formação inicial do Magistério da Educação Básica, a Resolução, no artigo nº 12, direciona a formulação do núcleo de estudos de formação geral baseado em princípios que atendam “a justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática”, além do “conhecimento, avaliação, criação e uso de textos e materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (Brasil, 2015, p. 9-10).



Ainda nas definições da estrutura curricular dos cursos de formação inicial, a Resolução aponta a necessidade da inclusão de 200 horas de atividade teórico-prática de aprofundamento específica, na qual:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015 p. 11).

Outro documento que reforça a preocupação em estabelecer um currículo na formação de educadores na perspectiva da EDH é a BNC-Formação definida a partir da Resolução do CNE nº 02/2019, no artigo 8º inciso VIII, e orienta aos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica ter como fundamentos pedagógicos o compromisso com a constituição de conhecimentos, competências e habilidades, de valores e formas de conduta que respeitem e valorizem as diversidades, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade.

Nas temáticas da qual compete o currículo das licenciaturas, no que concerne a base comum, deve contemplar os marcos legais, conhecimentos básicos da educação especial, o conhecimento teórico acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para compreender as dimensões sociais, afetivas e físicas dos estudantes e suas interações com seu meio sociocultural, e a compreensão dos contextos socioculturais dos

estudantes e de seus territórios educativos (CNE/CP nº 02/2019). Nesse sentido, ao tratar sobre essas temáticas que devem estar presentes no conteúdo programático das licenciaturas, os documentos, de forma objetiva, abrangem os aspectos que tocam nos princípios da EDH.

3 O QUE DIZEM OS PPC`s ANALISADOS

Como apresentado anteriormente, a Resolução 01/2012 que trata da Educação em Direitos Humanos foi resultado da mobilização de movimentos sociais e da necessidade de levar a discussão sobre direitos humanos e temáticas correlatas como componentes da formação inicial de professores da educação básica e, para tanto, foi necessário estabelecer diretrizes para que nas universidades, nos cursos de licenciatura e formação pedagógica, já houvesse uma aproximação com um conteúdo que trouxesse em suas ementas, ou transversalmente, indicativos dessas concepções acerca dos estudos, uma vez que a própria Resolução torna obrigatória a inclusão de um componente curricular e ações de extensão voltadas para a promoção dos direitos humanos.

Na primeira análise foi possível identificar que dos PPC e componentes curriculares em vigor nesses cursos, apenas 3 são anteriores à publicação da Resolução 01/2012 - CNE, sendo estes dos cursos de Pedagogia, Geografia e Filosofia, como nos mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Período de publicação/atualização dos PPC

Anteriores à resolução	Ano
Geografia	2006
Pedagogia	2009
Filosofia	2009
Intervalo de publicação	Ano
Ciências Biológicas	2013
Ciências Sociais	2014
História	2014
Letras Libras	2015
Educação Física	2015
Matemática	2016
Após publicação	Ano
Letras - ING	2018
Letras - ESP	2018
Letras - FRN	2018
LIESAFRO	2018
Artes Visuais	2017/2023
Música	2021/2023
Física	2023
Química	2024

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os PPC que sofreram alterações mais recentes, de 2018 em diante, são os do curso de Física, Química, Artes Visuais, Estudos Africanos e Afro-Brasileiro, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras-Francês e Música. Os PPC dos cursos de Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, História e Letras Libras são estruturados após a aprovação e publicação da Resolução, entre os anos de 2014 e 2016, mas sem nenhuma atualização recente.

Essa primeira identificação já nos apresenta indicativos de quais PPC's podem ou não ter em sua estrutura os direcionamentos da Resolução e as obrigatoriedades propostas. Nesse sentido, no Quadro 2 apresentamos as bases legais que subsidiam a estrutura e a política dos PPC de cada licenciatura.

Quadro 2 – Subsídios legais dos PPC

Curso	Centro	Bases Legais
Ciências Biológicas	CCBS	Resolução CNE 01/2004 – Ensino das Relações Étnico-Raciais e História Afro-Brasileira Resolução CNE 02/2012 - Educação Ambiental
Educação Física	CCBS	Lei 11.645/2008 - Ensino de História e Cultura Afro-Indígena
Física	CCET	Resolução CNE 01/2004 – Ensino das Relações Étnico-Raciais e História Afro-Brasileira Lei 10.436/2002 - Língua Brasileira de Sinais Resolução CNE 02/2012 - Educação Ambiental
Matemática	CCET	Não tem
Química	CCET	Lei 10.436/2002 - Língua Brasileira de Sinais Resolução CNE 01/2004 – Ensino das Relações Étnico-Raciais e História Afro-Brasileira Resolução CNE 01/2012 - Educação em Direitos Humanos Resolução CNE 02/2012 - Educação Ambiental
Artes Visuais	CCH	Não tem



Ciências Sociais	CCH	Decreto 5.626/2005 - Obrigatoriedade do Ensino de Libras Resolução CNE 01/2004 - Ensino das Relações Étnico-Raciais e História Afro-Brasileira
LIESAFRO	CCH	Sem acesso ao PPC
Filosofia	CCH	Sem acesso ao PPC
Geografia	CCH	Não tem
História	CCH	Lei 11.645/2008 - Ensino de História e Cultura Afro-Indígena
Letras - ING	CCH	Sem acesso ao PPC
Letras - ESP	CCH	Sem acesso ao PPC
Letras - FRN	CCH	Sem acesso ao PPC
Letras - Libras	CCH	Sem acesso ao PPC
Música	CCH	Lei 10.436/2002 - Língua Brasileira de Sinais Resolução CNE 01/2004 - Ensino das Relações Étnico-Raciais e História Afro-Brasileira Resolução CNE 01/2012 - Educação em Direitos Humanos Resolução CNE 02/2012 - Educação Ambiental
Pedagogia	CCSO	Não tem

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).



Assim, dos PPC que foram aprovados após o ano de 2012 e que foi possível o acesso na íntegra do documento, apenas os dos cursos de Química e Música apresentam na sua base legal menções à Resolução 01/2012 sobre Educação em Direitos Humanos. Apesar disso, os demais cursos citam em suas bases legais de construção do projeto pedagógico as Resoluções do CNE 01/2004 que tratam das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, a Resolução 02/2012 que trata da educação ambiental, as Leis 10.436/2002 que tratam da obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, e a Lei 11.645/2008 que dispõe sobre o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Apenas o PPC do curso de Matemática e Geografia não faz menção a nenhum desses marcos legais para a formação inicial do professor. No entanto, apesar de ter acesso aos PPC do curso de Pedagogia e Artes Visuais, esses não mencionam os marcos legais, mas deixam explícitos que a atualização dos seus projetos se deu para o atendimento de diretrizes curriculares obrigatórias sobre estudo das relações étnico-raciais, indígenas e Libras.

Por fim, ao tratar sobre os artigos 7º e 8º da Resolução 01/2012 que trata sobre a inserção de componente curricular obrigatório sobre Educação em Direitos Humanos, o Quadro 3 nos apresenta os componentes curriculares que estabelecem relações com temáticas transversais às questões dos direitos humanos, porém apenas o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LIESAFRO) tem um componente obrigatório em sua grade relativo à EDH.

Quadro 3 – Componentes Curriculares das Licenciaturas

CURSO	COMPONENTE CURRICULAR
Ciências Biológicas	Educação Especial (OB)
	Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas (OP)
Educação Física	Educação Física Inclusiva (OB)
	Cultura Corporal e Diversidade Étnico Racial (OP)
Física	Política Educacional e Inclusiva I (OB)
	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (OP)
	Política Educacional e Inclusiva II (OP)
Matemática	Educação Especial (OB)
	Antropologia (OB)
Química	Educação Especial (OB)
	Práticas Educacionais Inclusivas em Ciências da Natureza (OB)
	Fundamentos e Metodologia para Educação e Relações Étnico-Raciais (OB)
	Educação Química para a Inclusão Social (OP)
Artes Visuais	Arte Indígena, Africana e Afrobrasileira (OB)
	Educação Especial (OB)
Ciências Sociais	Antropologia I, V, VI (OB)
	Meio Ambiente (OB)
	Etno-história (OP)
	Sociologia da sexualidade (OP)
LIESAFRO	Filosofia e Diversidade (OB)
	Educação das Relações Étnico-Raciais I (OB)
	Educação, Gênero e Sexualidade (OB)
	Educação em Direitos Humanos (OB)
Filosofia	Educação Especial (OB)
Geografia	Educação Especial (OB)
História	Educação Especial (OB)

Letras - ING	
Letras - ESP	Princípios de Educação Especial e Inclusiva (OB)
Letras - FRN	Literatura Africana de Língua Portuguesa (OP)
Letras - Libras	
Música	Educação Musical Especial e Inclusiva (OB)
Pedagogia	Educação Especial (OB)
	Fundamentos Antropológicos da Educação (OB)
	Estudos Diversificados (Educ. e Mulher; Educ. e Diversidade Cultural; Educ. Ambiental) – OP
	Aprofundamento em Núcleos Temáticos (Educ. Étnico-racial; Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão) – OP

Fonte: Elaborado pelos Autores (2024).

Legenda: OP - Optativas; OB - Obrigatórias.

No curso de Pedagogia a temática pode ser ofertada a partir do eixo formativo de “Aprofundamento em Núcleos Temáticos” que concentra 4 grupos de disciplinas, na qual o estudante pode escolher pelo menos um grupo e cursar as três disciplinas que compreendem esse núcleo. Nesse caso, o núcleo denominado “Educação Étnico-Racial e Bilíngue” compreende a disciplina “Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão”, que em sua ementa objetiva trabalhar a educação escolar no contexto dos direitos humanos, da cultura, política, economia e identidade/interculturalidade (PPC Pedagogia, 2009).

Os demais cursos têm, em sua maioria, componentes optativos/eletivos que tratam sobre relações étnico-raciais, cultura, arte africana e indígena, gênero e sexualidade e educação ambiental, além de componentes obrigatórios que tratam sobre a educação especial e ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os direitos humanos atravessa não somente a garantia de direitos fundamentais, mas a existência das culturas e povos que tem suas vidas ameaçadas pelas falsas opiniões e pseudo-interpretações da liberdade de expressão. Entender, discutir e promover uma cultura que reconhece e valoriza os aspectos do existir e bem viver é parte da conjuntura democrática que escolhemos participar. Desse modo, educar em e para os direitos humanos atende, para além de um currículo, um processo multidimensional de comprometimento contra situações de exclusão social e violação de direitos.

Ainda que a maioria dos cursos analisados neste trabalho não atendam o artigo 8º da Resolução 01/2012, que trata da inserção de um componente obrigatório sobre EDH, percebeu-se que a maioria dos cursos de licenciatura da UFMA fazem uma articulação transversal das questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, meio ambiente e cultura a partir do atendimento de outras leis e resoluções, e que há um compromisso na formação inicial dos profissionais da educação para tratar sobre esses temas na realidade das escolas do país, afirmando valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, UNESCO, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/>

educacao-em-direitos-humanos/PNEDH2013.pdf Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP, n. 8/2012, homologado em 30 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, mai. 2012a, seção I, p. 33. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, mai. 2012b, seção I, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Resolução nº 2, de 01 de maio de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, mai. 2015, seção I, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, fev. de 2020, seção I, p. 87. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 ago. 2024.

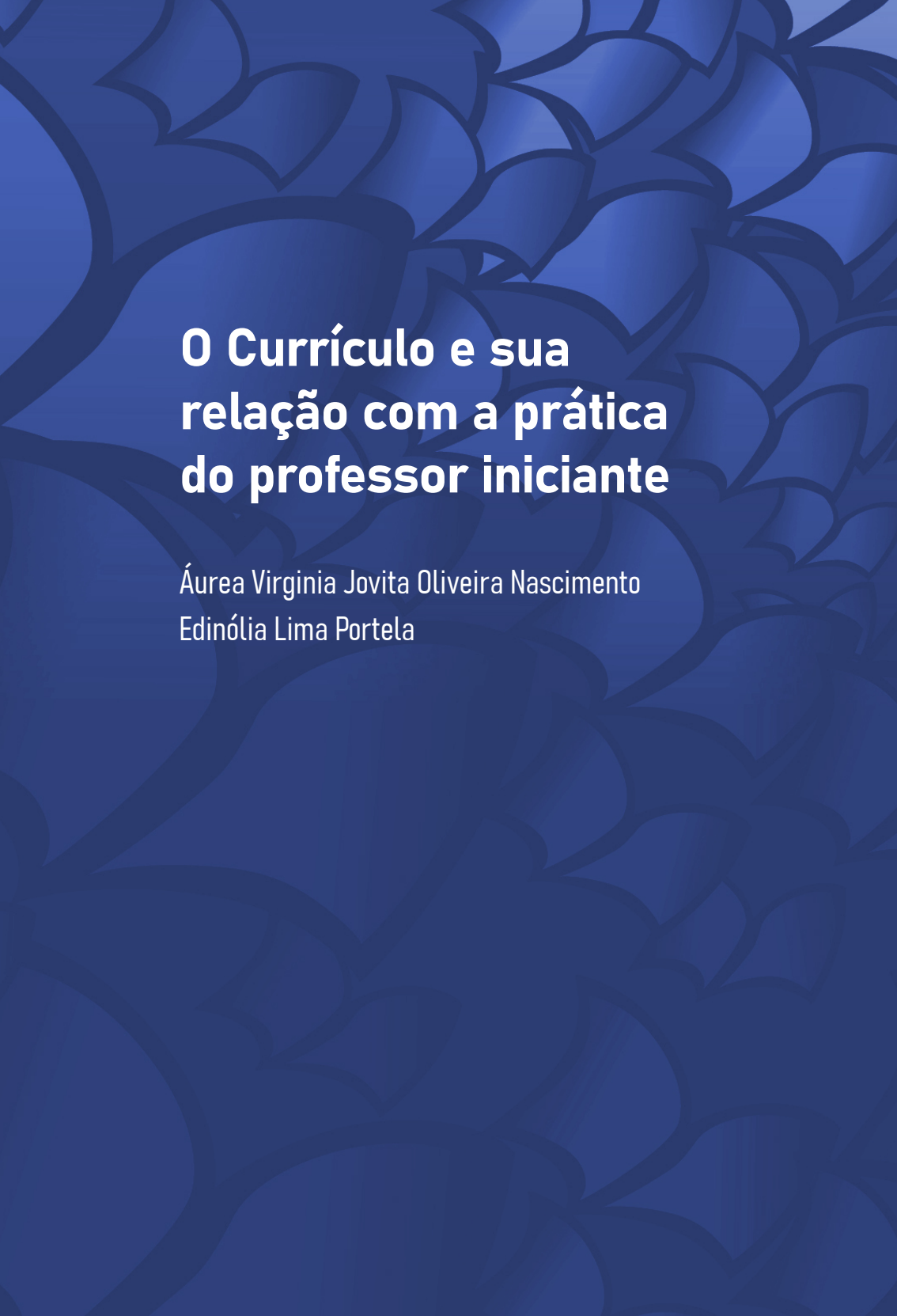
CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCENDA, Maria da Conceição; SACAVINO, Susana;

AMORIM, Viviane. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). Cortez editora, 2016.

FEITOSA, Maria Luiza. P. de A. M. O Currículo de Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-graduação. Espaço do Currículo, v2, p. 98–113, 2009.

SOPELSA, Ortenila.; TREVISOL, Marcio. G.; MELLO, Regina. O. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos saberes docentes no ensino fundamental com vistas à qualidade da educação. Rev. educ. PUC-Campinas, Campinas, v. 20, n. 2, p. 95-106, maio/ago., 2015.

UNIVERSIDADE Federal do Maranhão (UFMA). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São Luís, 2009.



O Currículo e sua relação com a prática do professor iniciante

Áurea Virginia Jovita Oliveira Nascimento

Edinólia Lima Portela

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é vinculado ao grupo de pesquisa “Escola Currículo e Formação Docente/ PPGE/UFMA, no qual refletimos sobre a prática docente em início de carreira e sua relação com o currículo, acreditamos ser um tema de relevância para a comunidade acadêmica, especialmente no campo da Educação. Assim, realizamos um estudo bibliográfico que segue uma abordagem qualitativa. Com essa escolha, alinhamo-nos à argumentação de Denzin e Lincoln (2006) que afirma que essa perspectiva ressalta a qualidade de entidades, processos e fenômenos que não podem ser analisados ou medidos de maneira experimental em termos quantitativos ou em volume, mas que podem ser entendidos ou explorados de forma analítica. Nessa mesma lógica, Oliveira *et al.* (2020, p. 02) completa que “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”.

Na elaboração da revisão bibliográfica, adotamos as argumentações de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), pois essa abordagem apresenta aos pesquisadores um amplo espectro de produções sobre o tema em questão. Os autores ressaltam que “na pesquisa bibliográfica, é fundamental que o pesquisador avalie a veracidade das informações obtidas, tendo atenção às possíveis incoerências ou contradições presentes nas obras examinadas”. Além disso, é importante que, nesse processo, não se reproduza o que já foi elaborado, mas sim busque a construção de novos significados ou compreensões acerca do objeto de estudo.

Analisar a forma como professores recém-ingressos se inserem em um sistema curricular marcado por ideologias históricas, possibilita aprofundar reflexões sobre a prática docente

e as transformações que podem ser realizadas no ambiente escolar. Este estudo bibliográfico tem como objetivo investigar as relações entre a prática do professor iniciante e o currículo, destacando a importância de uma postura crítica e reflexiva por parte do docente. Para tanto, a pesquisa se fundamenta nas obras de autores como Paulo Freire (1996), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macêdo (2011), Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Joana Romanowski (2010), entre outros que contribuem para uma compreensão mais aprofundada dessa temática.

As teorias curriculares experimentaram uma evolução significativa ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais e as novas concepções de educação. Inicialmente, as teorias tradicionais dominavam o cenário educacional, priorizando a transmissão linear e padronizada do conhecimento, logo após vieram as teorias críticas, com uma visão mais transformadora do currículo. As teorias pós-críticas aprofundaram ainda mais essa discussão, incorporando elementos como identidade, cultura e poder na análise do currículo. Paralelamente a essas transformações teóricas, a prática docente também se modificou. O professor deixou de ser visto como um mero transmissor para assumir um papel mais ativo na construção do conhecimento com os alunos, promovendo a participação e a autonomia dos estudantes.

Ao reconhecer o currículo como uma construção social que reflete e reproduz valores e ideologias, compreendemos a necessidade de que o professor não seja apenas um executor, mas também um crítico e transformador desse processo. Assim, este estudo busca enfatizar o papel do professor como agente de mudança, capaz de questionar e transformar o currículo, alinhando-o às necessidades dos alunos e da sociedade. Ao



promover uma educação que valoriza a emancipação, a autonomia e a formação de sujeitos críticos, o professor contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, a pesquisa visa abrir novas perspectivas para futuras investigações, incentivando estudos que aprofundem o papel do professor como agente transformador no contexto educacional.

O CURRÍCULO AO LONGO DA HISTÓRIA

De acordo com Silva (1999), a existência de teorias sobre o currículo está diretamente ligada ao surgimento do campo do currículo como uma área profissional e especializada de estudos e pesquisas. No entanto, os professores e professoras já estavam, de alguma forma, envolvidos com o currículo muito antes de o termo “currículo” ser formalmente utilizado para designar essa dimensão específica de suas atividades educacionais.

Ao analisarmos a história do currículo, é possível identificar, com base em Lopes e Macêdo (2011), que, no século XIX, o ensino ainda não se estruturava em torno de uma organização curricular formalizada. Nesse período, predominava a defesa de que certas disciplinas, como a Matemática e as línguas clássicas, possuíam a capacidade de desenvolver o raciocínio lógico e expandir a memória, estabelecendo, assim, o que deveria ser ensinado nas escolas. Esse pensamento desenvolvia o intelectual como forma de preparação para a vida pública e o exercício da cidadania. Segundo Silva (1999, p. 21), “as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizasse o termo”.



A partir do início do século XX, entre os anos de 1920 e 1930, as concepções pautadas no capitalismo americano influenciaram as mudanças curriculares aparecendo questionamentos mais profundos sobre a educação, evidenciando a necessidade de uma definição sobre o que ensinar nas escolas. Foi a partir desse período que surgiram os primeiros estudos mais sistematizados sobre o currículo, estudiosos como Bobbitt e Ralph Tyler centraram a questão do currículo como de organização e desenvolvimento, uma questão técnica, visto como uma forma de sistematizar as aprendizagens de modo a preparar as novas gerações para as exigências do mundo adulto e profissional. Nesse cenário de transformações a sociedade brasileira enfrentava severas ondas de desemprego e novos desafios para a educação, uma vez que a escola precisaria se adaptar às demandas de uma sociedade mais urbanizada e industrializada. Assim, o currículo escolar passou a ser pensado como uma ferramenta estratégica para lidar com os novos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas e tecnológicas.

A consolidação das teorias tradicionais de currículo no início do século XX refletiu esse objetivo ao propor uma organização eficiente e eficaz dos conhecimentos escolares. Como nos afirma Reis e Oliveira (2014, p. 3):

Com o surgimento das teorias tradicionais de currículo no início do século XX este passa a ser compreendido como uma forma de organização das aprendizagens realizadas no contexto da escola com o intuito de desenvolver nas novas gerações habilidades necessárias a ocupações da vida adulta. Assim o objetivo era definir quais seriam estas habilidades e as melhores técnicas para desenvolvê-las. O currículo torna se então um problema de planejamento, uma questão técnica, isento e afastado de qualquer conteúdo político.



O currículo, então, passa a ser compreendido como um objeto de estudo e de aplicação prática, que deveria garantir a formação de indivíduos preparados para desempenhar funções úteis à sociedade. Dessa forma, o pensamento curricular do início do século XX, fortemente influenciado por essas transformações históricas e econômicas, consolidou-se como um instrumento para a construção de um sistema educacional que pudesse atender às novas exigências da Modernidade.

Logo depois, no final do século XX, as observações a respeito do caráter instrumental do currículo foram questionadas, logo as teorias críticas aparecem para relevar o caráter intencional do fazer pedagógico, fazendo do currículo uma questão política. A teoria crítica do currículo fundamenta-se na ideia de pensar de forma contrária à hegemonia, ela vem “efetuar uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Silva, 1999, p. 29). O currículo crítico tem como objetivo incentivar o indivíduo a ir além das matérias convencionais, promovendo uma reflexão sobre as influências políticas e culturais que estão presentes nessas disciplinas. Essa abordagem educacional busca fomentar a autonomia e a emancipação dos alunos, admitindo que não existem teorias neutras.

As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver os conceitos que nos permitem compreender o que o currículo faz (Silva, 1999, p. 30).

Portanto, as teorias críticas, a partir de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, introduziram importantes reflexões

acerca das formas pelas quais as injustiças sociais são naturalizadas no contexto educacional, revelando o papel do currículo nesse processo. Esses autores questionam como a organização dos currículos nas instituições escolares varia conforme a classe social, diferenciando-se entre as elites privilegiadas e as camadas menos favorecidas. Suas ideias encontraram fundamento nas bases teóricas de Karl Marx, ao evidenciar a função da educação na reprodução das desigualdades sociais e no fortalecimento das estruturas de poder.

Além das teorias crítico-reprodutivistas, destacam-se outras abordagens críticas no campo educacional, tais como as teorias reconceptualistas e neomarxistas, representadas por autores como Henry Giroux e Michael Apple. A Nova Sociologia da Educação, com contribuições de Michael Young, enfatiza o caráter social do conhecimento, evidenciando como este é produzido e distribuído de maneira desigual. As teorias educacionais críticas promovem uma nova perspectiva sobre o currículo, quebrando com a visão tradicional de que este é um elemento neutro e objetivo. Ao contrário, essas teorias defendem que o currículo está intrinsecamente ligado às estruturas sociais mais amplas. Os estudos de Michel Apple analisados por Silva (1999) afirmam que não podemos compreender e transformar o currículo sem antes analisar como ele se relaciona com questões de poder e desigualdade social, assim ele nos traz perguntas fundamentais que contribuem de forma importante para politizar a teorização do currículo:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual o conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos

se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, 1999, p. 49).

A pedagogia libertadora de Paulo Freire também se insere nesse debate, propondo uma educação emancipadora. Segundo a autora Saul (1998), o pensamento de Paulo Freire torna-se relevante quando se trata da construção de um currículo crítico, que considere a complexidade das relações entre o currículo e o contexto sociocultural, principalmente quando o autor faz referência a educação bancária, aludindo às teorias tradicionais do currículo. Assim, Freire se refere às teorias tradicionais da seguinte forma:

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (Freire; Shor, 2008, p. 97).

Dessa forma, Freire tem como objetivo central a emancipação humana. Ao estimular a consciência crítica e o diálogo, essa abordagem pedagógica coloca alunos e professores em um processo de cocriação do conhecimento, buscando transformar a realidade social. Saul e Silva (2009) defendem que para a construção de um currículo alinhado às ideias de Freire, exige-se a democratização da gestão escolar, promovendo a participação coletiva na elaboração curricular. Essa perspectiva valoriza os

sujeitos como agentes ativos da práxis educativa, incentivando a problematização das realidades e a construção de um conhecimento crítico. Freire também nos permite compreender como as experiências e vivências dos sujeitos influenciam e são influenciadas pelos processos educativos.

No contexto brasileiro, temos ainda teóricos como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo que destacam a centralidade da aquisição do conhecimento como instrumento essencial para a transformação social. Para esses autores, a apropriação universal do conhecimento científico é fundamental para que todos possam disputar em condições de igualdade na sociedade, promovendo assim uma verdadeira democratização do saber. Para Saviani (2008), o professor deve mostrar como os conhecimentos escolares são ferramentas essenciais para que os alunos possam compreender o mundo ao seu redor e atuar como agentes de transformação social. Assim o autor afirma:

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (Saviani, 2008, p. 40).

Já no século XXI, as teorias críticas foram tornando-se objeto de questionamento, sendo gradualmente substituídas pelas teorias pós-críticas, visto que o cenário mundial foi marcado por profundas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que permitiram os questionamentos. As teorias pós-críticas, segundo Silva (1999), destacam que o currículo é permeado por relações de poder dispersas na sociedade, que vão



além do estado e envolvem aspectos como raça, etnia, gênero e sexualidade. O autor ainda afirma:

Currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documentos de identidade (Silva, 1999, p. 150).

As teorias pós-críticas defendem a importância de ouvir e incorporar as diferentes vozes no processo de construção curricular. Ao valorizar a diversidade, essas teorias buscam produzir práticas educativas que vão além da mera transmissão de conhecimento, desafiando a lógica instrumental e utilitária da educação neoliberal.

De acordo com Silva (1999) as teorias pós-críticas são mais problematizadoras que as teorias críticas no que se refere aos processos de dominação social, questionando o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos.

O Quadro a seguir, elaborado por Rodrigues (2012), baseada em Silva (1999), oferece uma síntese das principais características das diferentes teorias curriculares. Ao apresentar de forma concisa os conceitos-chave de cada teoria, auxilia na compreensão das suas especificidades.

Quadro 1 – Teorias curriculares e suas especificidades.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Representação cultural e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença
Metodologia	Classe social	Subjetividade
Didática	Capitalismo	Significação e discurso
Organização	Relações sociais de produção	Saber-poder
Planejamento	Conscientização	Representação
Eficiência	Emancipação e libertação	Cultura
Objetivos	Currículo oculto	Gênero, raça, etnia e sexualidade
	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Rodrigues (2012, p. 18).

Ao longo da história, o currículo tem passado por inúmeras transformações, refletindo as mudanças nas estruturas sociais, econômicas e culturais. Desde o seu surgimento como um elemento técnico e neutro até as discussões críticas e pós-críticas que revelam seu caráter político, o currículo sempre esteve no centro das preocupações educacionais. Nessa trajetória, o papel do professor tem se mostrado fundamental, pois tem sido não apenas um executor de um currículo prescrito, mas sim um mediador ativo entre as demandas da sociedade e as necessidades dos alunos. Diante das teorias tradicionais e suas propostas de desenvolvimento técnico, o docente desempenhou a função de



transmitir conhecimentos para a formação de sujeitos aptos a atender às exigências do mercado. No entanto, com o avanço das teorias críticas e, posteriormente, das pós-críticas, o papel do professor se torna complexo, pois o currículo se mostra como um produto de relações de poder e desigualdade, assim o professor precisa buscar promover uma educação que seja emancipadora e inclusiva.

O CURRÍCULO E A PRÁTICA DO PROFESSOR INICIANTE

Ao tempo que as teorias curriculares passaram por transformações, essas mudanças foram refletidas no papel da educação e na prática docente. Nesse cenário, a formação inicial de professores desempenha um papel fundamental ao oferecer aos futuros educadores uma base sólida de conhecimentos, incluindo uma compreensão aprofundada sobre o currículo. No entanto, a aplicação prática desses conhecimentos em sala de aula apresenta desafios significativos, especialmente porque a transição de alunos recém-formados para a prática docente é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões e exige adaptações contínuas. Como afirma Romanowski (2010, p. 131):

Uma das principais preocupações com a formação docente diz respeito aos primeiros anos da docência, sistematicamente esquecidos pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino. O primeiro ano, geralmente, constitui um “choque de realidade” em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar.

O professor iniciante enfrenta limitações em relação à prática e à experiência, sendo necessário aprofundar seus conhecimentos teóricos para desenvolver a capacidade de analisar o

currículo que envolve toda dinâmica escolar, interpretar situações desafiadoras com dinâmicas complexas, como a gestão do comportamento dos alunos e a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes tornando-se, assim, agentes ativos em um processo de constante adaptação e aprendizado. Portanto, a formação continuada é, segundo Romanovski (2010), uma demanda indispensável nos tempos atuais, pois a formação docente ocorre de forma contínua, processo que se estende ao longo de sua carreira, por meio de uma reflexão constante sobre a prática.

Logo, ser professor é uma atividade intelectual que exige envolvimento ativo e comprometido. Uma de suas tarefas mais importantes é a participação ativa na construção ou na reestruturação do currículo escolar, transformando-o em uma ferramenta eficaz que contribua de maneira significativa para a prática docente. Essa prática deve ser intencional, como nos afirma Freire (1996), em que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve compreender sua função como um agente transformador na sociedade. O autor defende que a prática educativa deve ser permeada por uma postura crítica e dialógica, em que o professor reconhece os alunos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] a prática docente crítica, implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 1996, p. 17).



Nesse sentido compreendemos que a prática docente seja práxis pedagógica, pois como nos orienta Freire esta é uma ação refletida e crítica que resulta em transformação – do próprio educador, dos alunos e da realidade social. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38). Assim o professor deve ser mais que um transmissor de conhecimento: ele precisa ser um cidadão consciente, que pensa e ensina seus alunos a pensarem de forma crítica. O educador comprometido com a práxis fomenta nos alunos a habilidade de refletir sobre a realidade e de agir para transformá-la, objetivando uma sociedade mais justa e emancipada.

Dessa forma, Freire destaca a importância de uma educação que promova a autonomia dos alunos, permitindo que desenvolvam uma capacidade crítica para refletir e agir de forma consciente diante das injustiças e opressões presentes na sociedade. Para alcançar esse objetivo, o professor deve adotar uma prática ética e política, compreendendo que o currículo que rege o ensino nunca é neutro, mas carregado de valores e intenções. Dessa forma, o educador precisa atuar com coerência, conhecendo a realidade e respeitando a dignidade dos alunos, incentivando o diálogo, a curiosidade e a participação ativa. Como aponta Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia do educando e o reconhecimento de que aprender é um processo transformador, que impacta tanto o estudante quanto o professor.

Por certo, outro fator importante, segundo Freire (1996), é que tanto professores quanto alunos estão em constante processo de aprendizado, transformação e construção de novos saberes. Esse inacabamento indica que o conhecimento é sempre um ato contínuo de busca e renovação. Nesse sentido, o currículo

também deve ser compreendido como algo inacabado, sujeito a revisões e adaptações que atendam às demandas de um mundo em constante mudança. Assim, cabe ao professor reconhecer que a reestruturação do currículo é parte desse processo de inacabamento, transformando-o em um instrumento vivo que reflete a dinâmica do aprendizado, incentivando a criticidade, a autonomia e o envolvimento ativo de todos os envolvidos no processo educativo.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento o ser humano não se inserisse em tal movimento... É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, e que se funda a educação como um processo permanente (Freire, 1996, p. 30).

O pensamento de Paulo Freire nos revela que a prática docente do professor deve ser, acima de tudo, libertadora, ou seja, deve caracterizar-se como práxis pedagógica. “Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como práxis, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método [...]” (Correia; Bonfim 2008, p. 56). Para Freire, essa prática exige do educador uma série de qualidades fundamentais: segurança, competência, generosidade e, principalmente, um profundo compromisso com a educação como instrumento de transformação social. O professor, em especial o que está em início de carreira, deve compreender seu papel como um agente de mudança, reconhecendo que a educação é um ato político, como afirma Gutiérrez quando diz que “todos nós cada um em seu trabalho fazemos



política permanentemente, mas o educador a faz de uma maneira privilegiada, já que o estado coloca a sua disposição um determinado número de futuros cidadãos para que o socialize, quer dizer, para que os politize” (Gutiérrez, 1988, p. 22).

Dessa maneira, a prática docente inspirada na pedagogia de Paulo Freire demanda uma constante reflexão sobre o papel do currículo. Ao reconhecer o caráter político da educação, o professor deve questionar os conteúdos, as metodologias e as avaliações, buscando sempre torná-los mais relevantes e significativos para a vida dos alunos. O currículo, nesse contexto, não é um mero instrumento de transmissão de conhecimento, mas um espaço de disputa e construção de significados. É fundamental que os professores, especialmente os iniciantes, compreendam o papel do currículo na construção de uma educação mais justa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a prática docente do professor em início de carreira e sua relação com o currículo, torna-se evidente que este profissional ocupe uma posição central no processo educacional, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador e agente transformador. Conforme abordado, o currículo, ao longo da história, tem sido um instrumento de implementação de ideologias, o que reforça a necessidade de o docente adotar uma postura crítica e consciente no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

À luz das teorias do currículo e das ideias de Paulo Freire, compreendemos que a docência vai além da simples reprodução de conteúdo prescritos. O currículo, enquanto construção social,



é fruto de um contexto histórico e político, e o professor, ao compreender sua função dentro desse processo, deve se posicionar como sujeito ativo na sua análise e reconstrução. O desenvolvimento de um currículo emancipatório, voltado para a formação integral do aluno, demanda uma práxis pedagógica que articule reflexão e ação, visando à transformação da realidade social.

Freire nos convida a repensar a prática docente a partir da noção de práxis, ou seja, a inter-relação entre teoria e prática, onde o professor, ao refletir criticamente sobre sua atuação, busca transformar tanto sua prática quanto a realidade de seus alunos. Para que essa transformação ocorra, é imprescindível que o professor iniciante reconheça o currículo como um espaço de disputa ideológica e de construção de significados, participando ativamente de sua elaboração e adaptação às realidades concretas dos estudantes e da sociedade.

Assim, ao adentrar a carreira docente, o professor encontra desafios, mas também a oportunidade de contribuir para a construção de uma educação transformadora. Sua atuação deve ser pautada em uma visão de currículo que vai além do documento formal, considerando-o como um espaço de criação e recriação de saberes, sempre em consonância com as mudanças sociais. A prática docente, fundamentada em uma postura crítica e reflexiva, pode se constituir em um forte instrumento para a emancipação dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Revista Trilhas Filosóficas**, [s. l.], v. 1, n. 1,



jan./ jun. 2008. Disponível em: https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/praxis_pedagogica.pdf acessada em 17.9.2024. Acesso em: 12 maio 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. *In*: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANOWISK, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e**

perspectivas. 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/posgraduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/GeovanaReis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf. Acesso em: 17.09.2024.

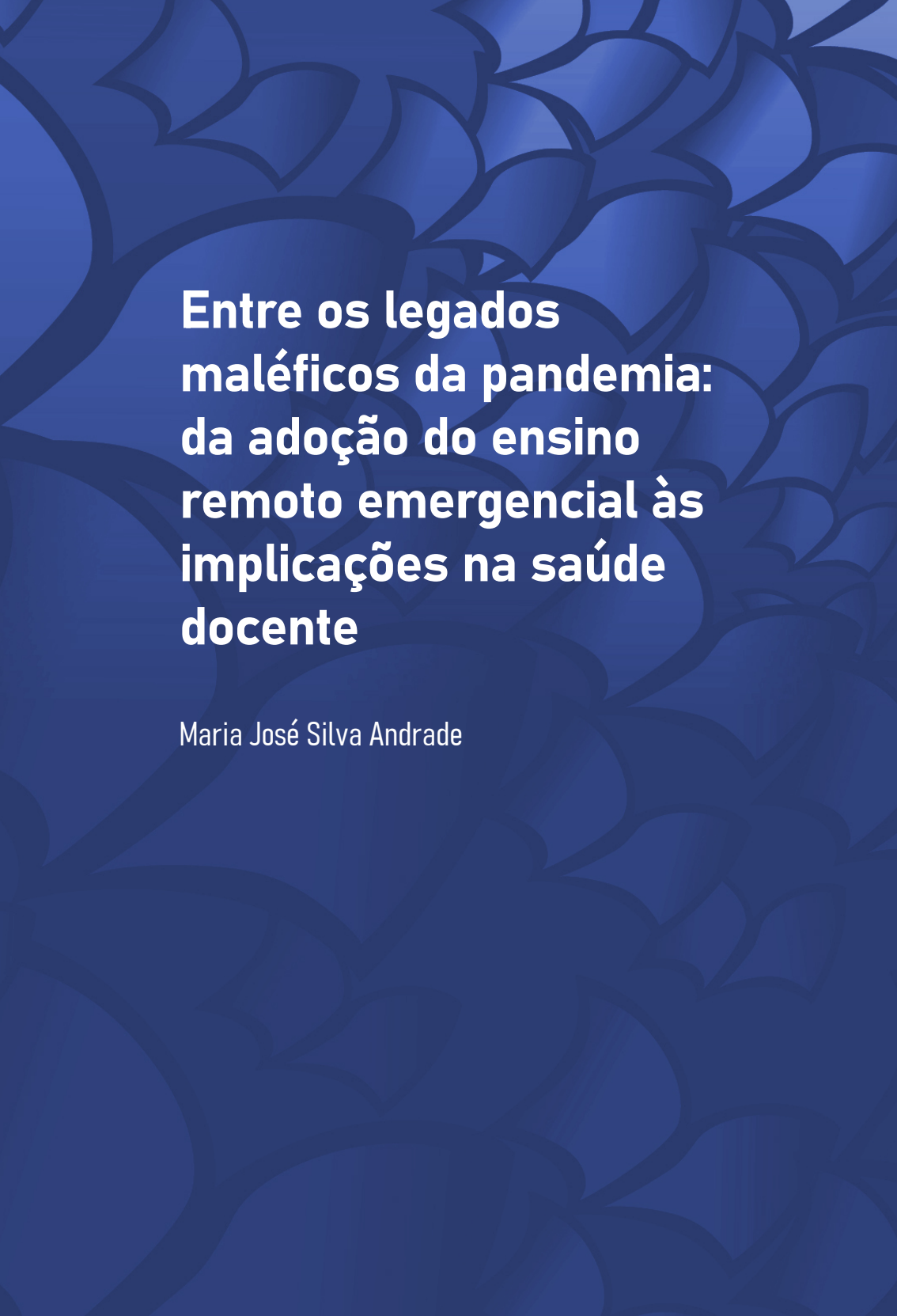
RODRIGUES, Daniel Santini. **A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Itatiba, 2012.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr., 2009.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, Michael; NÓVOA, António (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



**Entre os legados
maléficos da pandemia:
da adoção do ensino
remoto emergencial às
implicações na saúde
docente**

Maria José Silva Andrade

1 INTRODUÇÃO

A humanidade é submetida, de tempos em tempos, à presença, em larga e cada vez mais sofisticada escala, de agentes letais que a levam a (re)pensar as formas até então existentes de enfrentamento e superação de diferentes crises; estamos nos referindo às pandemias. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), trata-se do crescimento inesperado de determinada doença que, por meio de contaminação sustentada, se dissemina de forma rápida e extrapola as fronteiras geográficas, políticas, econômicas e sociais (OMS, 2020); foi o que aconteceu entre 2020 e 2023.

Após cerca de 7 milhões de vidas ceifadas (oficialmente), a OMS declarou o fim da emergência de saúde global da Pandemia da COVID-19, causada pelo novo Coronavírus (SARS-Cov-2), em 05 de maio de 2023 (Nações Unidas, 2023); tal vírus, porém, ainda não foi erradicado e continua evoluindo em forma de variantes e acometendo milhares de pessoas pelo mundo, processo atualmente mascarado em razão de subnotificações, vez que a maioria das pessoas acometidas sequer tem buscado atendimento médico.

No Brasil, o que apontam os dados oficiais recentes? Não obstante as subnotificações, são oficialmente 39.113.560 casos confirmados, notificados e acumulados até 16 de janeiro de 2025; com relação ao quantitativo de óbitos abundantes, são confirmados 714.535 até essa mesma data; em 2025, somente até a segunda semana epidemiológica já se observa uma elevação das notificações em relação às semanas anteriores, somando um total de 40.016 de pessoas positivadas (Brasil, 2025) que procuraram algum tipo de atendimento, ficando guardados no obscuro os casos não notificados.

Todavia, naquele intercuro temporal, particularmente nos anos 2020 e 2021 é que se encontra o desenho mais nítido que a pandemia adquiriu, um quadro extremamente inóspito à vida humana e aos aspectos que lhe são inerentes, como a saúde, o trabalho, a economia, a cultura, resvalando inevitavelmente para o campo educacional e contribuindo para aprofundar desigualdades historicamente situadas.

Ao/À docente restou, entre outras demandas, vivenciar um processo tenso, intenso, de transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a suspensão das aulas e atividades presenciais, um desafio insípido que lhe fora colocado e aos/as alunos/as, permeado por uma vasta e complexa trama de desafios cotidianos, vez que esse formato se tornou uma prática pedagógica imposta como uma das medidas de contenção do contágio do vírus, ainda que sob a justificativa de garantia do direito dos/as estudantes à continuidade do seu processo educativo.

Cabe explicitar que as discussões apresentadas neste artigo são extraídas daquelas desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento, e que partem da seguinte problemática: considerando o cenário de pandemia da COVID-19, que implicou na suspensão das aulas e atividades presenciais e consequente adoção do ensino remoto emergencial, quais os possíveis efeitos desse formato de ensino na saúde dos/as docentes da Educação Básica?

Com base nessa questão, foram delineados como objetivos: contextualizar a pandemia da COVID-19 a partir das medidas e estratégias adotadas pelos órgãos internacionais e governamentais; destacar o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, evidenciando os fundamentos legais que deram suporte a esse processo; identificar



as implicações que o ERE pode ter provocado na saúde dos/as docentes.

Como metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, com pesquisa bibliográfica em portais de periódicos a partir das palavras-chave: saúde docente; saúde do professor; pandemia; e ensino remoto, em marco temporal 2020-2023. Realizamos ainda uma pesquisa documental nos *sites* oficiais de instituições governamentais, intergovernamentais e órgãos internacionais para levantamento das principais normativas sobre a pandemia.

As discussões estão ancoradas em estudos e pesquisas relacionados à temática, a exemplo de Oliveira (2020); Oliveira, Pereira Júnior e Clementino (2021); Souza *et al.* (2021); Santana, Barbosa e Máximo (2022); Pereira e Ramos (2023), entre outros que adotaram como *locus* e participantes de pesquisa as escolas e os/as docentes da educação básica.

No que se refere à sua estrutura, este artigo aborda sobre a configuração do cenário pandêmico, destacando as normativas legais acerca das medidas de contenção e enfrentamento e os aportes à adoção do ERE enquanto durou a suspensão das aulas e atividades presenciais para, com base nos estudos referenciados, evidenciar se houve implicações à saúde docente.

Os achados apontaram para os esforços despendidos pelos/as docentes para darem conta das novas exigências e demandas que surgiram, das dificuldades de adaptação ao uso das tecnologias digitais e da sobrecarga de trabalho implicada, para o que precisaram mobilizar esforços de ordem física, mental e emocional, culminando em situações de adoecimento.

2 DO CENÁRIO INSÓLITO À EVIDÊNCIA DO SOFRIMENTO

A identificação das implicações do ensino remoto realizado de modo inesperado e emergencial pela grande totalidade dos/as professores/as da educação básica, em sua saúde, seja física, mental ou emocional, em face do insípido contexto ao qual toda a humanidade fora submetida durante a pandemia, passa pela necessidade de resgatar, ainda que de forma breve, esse cenário, cujos reflexos provavelmente perdurarão por um tempo que mesmo as previsões mais otimistas não conseguem estimar, para então entender o processo de migração de uma forma de ensino a outra e os efeitos decorrentes na saúde docente.

2.1 Os contornos da pandemia e as medidas de contenção

A Organização Mundial de Saúde tomou conhecimento do primeiro caso, até então não caracterizado como COVID-19, em 31 de dezembro de 2019; em seguida, pela aceleração e gravidade do surto, esse foi declarado como “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”, em 30 de janeiro de 2020, ou seja, apenas um mês após a primeira ocorrência. Começava um processo brusco e intenso de disseminação comunitária do novo Coronavírus (SARS-Cov-2), ocasionando a oficialização, em março de 2020, como Pandemia.

A pesquisa documental realizada vem demonstrar que, no Brasil, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou a situação como “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional”. Imediatamente foi sancionada a Lei nº 13.979, de

6 de fevereiro de 2020, determinando as medidas para enfrentamento de tal emergência.

A partir daí, as normativas emitidas pelas autoridades sanitárias e educacionais, tanto nacionais quanto locais, se multiplicaram; inserem-se nesse rol a Portaria MEC nº 343/2020, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), em que o órgão se manifestou pela primeira vez sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, e orientava sobre a realização das aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais. Naturalmente, tal normativa não trazia todas as respostas desejadas e nem abrandava as angústias e os anseios dos/as docentes.

Logo após foi emitida a Portaria MS nº 454, de 20 de março de 2020, que declarava em todo o território nacional a recomendação de isolamento social como único meio ao combate do alastramento da COVID-19, o que ratificava o fechamento das instituições de ensino e uma imediata reorganização didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem.

Dada a gravidade da situação e consequente suspensão das aulas e demais atividades presenciais, na tentativa de subsidiar as ações de organização do trabalho escolar, foram editadas outras normativas como: a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, o Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 de abril de 2020, e a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, esta dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. Em seguida, veio o Parecer CNE/CP nº II, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”. Tais medidas, contudo, embora fossem as tentativas do momento, não conseguiam dirimir todas as dúvidas dos/as gestores/as e docentes.

Em 18 de agosto de 2020 foi promulgada a Lei nº 14.040, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e, aos estabelecimentos, a dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional, desde que observados os critérios determinados. Já por meio do Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020, o CNE estendia até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas na educação.

Enquanto dispensava as instituições do cumprimento do mínimo de dias letivos, as obrigava a encontrar estratégias para comprimir a carga horária e respectivos conteúdos no tempo que lhes fosse possível estabelecer em seus calendários, implicando em maior responsabilidade e sobrecarga de trabalho ao corpo docente, associando-se a isso as múltiplas habilidades que necessitariam desenvolver para o planejamento e a apresentação das aulas e atividades com uso de recursos digitais, conforme estabelecia.

O Governo do Estado do Maranhão, a exemplo das demais autoridades estaduais, também se pronunciou por meio de normativas aplicáveis ao estado; nesse sentido, editou o Decreto nº 35.660, de 16 de março de 2020, dispondo sobre os procedimentos e regras para fins de prevenção da transmissão da COVID-19 e instituindo o Comitê Estadual de Prevenção e Combate à COVID-19. A primeira suspensão das aulas presenciais no estado veio pelo Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020, por 15 dias, nas instituições de ensino das Redes estadual, municipal e privada e nas instituições de ensino superior privadas e pública estadual, medida prorrogada continuamente por outros decretos, em face da gravidade da situação.

Por meio do Decreto nº 35.784, de 03 de maio de 2020, foi estabelecido o *lockdown* e as medidas preventivas e restritivas que deveriam ser aplicadas na Ilha do Maranhão (São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa); esse Decreto também dispôs sobre a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino.

Em meio a essa realidade extremamente complexa e heterogênea estavam os/as professores/as da Educação Básica, submetidos/as às múltiplas exigências, tanto profissionais quanto pessoais, principalmente se considerarmos que, no decorrer da pandemia, podem ter sofrido perdas de pessoas próximas, como familiares, alunos/as e/ou amigos/as.

2.2 Do presencial ao remoto, uma transição dolorosa

O cenário pandêmico impôs aos/às docentes novas e urgentes demandas para as quais precisaram encontrar estratégias de adaptação, talvez até de reinvenção de si mesmos/as. Para aqueles/as imersos/as em uma situação educacional totalmente presencial, o desafio se tornou ainda maior ao se depararem com a imposição da indispensabilidade/obrigatoriedade de aprender a lidar com as formas contemporâneas de linguagens, os novos códigos, as novas modalidades de educação, especialmente em sua versão mais atualizada, de modo *on-line*.

O Ensino Remoto Emergencial surgiu, assim, como um termo alcunhado pelos autores Charles Holges *et al.* (2020, *apud* Tomazinho, 2020), que o diferenciavam da Educação a Distância (EaD) para explicar a forma alternativa adotada como solução para a entrega temporária de instruções em face de circunstâncias de crise.



Bernardo, Maia e Bridi (2020, p. 33), ao analisarem as configurações do trabalho remoto docente na pandemia, destacaram que:

[...] o isolamento social tornou-se o nó górdio das relações que permeiam o ambiente educacional [...]. Outra questão são as jornadas excessivas em função da quantidade de trabalho existente neste período e sobretudo, tendo como pano de fundo prazos curtos e imediatos da realização destas atividades.

Alia-se a esses aspectos a necessidade de desenvolver, em tempo recorde, habilidades para lidar com as tecnologias digitais de informação e comunicação, o planejamento das aulas e atividades síncronas e assíncronas, a preparação dos recursos e o desenvolvimento de aulas virtuais, o domínio das linguagens, o uso da Plataforma adotada pela Instituição para o ensino remoto, realização de tele ou videoconferências, participação em ambientes como *chats*, *lives*, *webinários*, *podcasts*, *meetings*, recebimento e devolutiva de trabalhos escolares via *e-mail*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Telegram*, entre outras situações para as quais talvez o/a professor/a não contara com os subsídios necessários em sua formação inicial ou continuada e nem com o suporte/apoio que ser-lhe-ia crucial ou ainda com as adequadas condições para esse enfrentamento.

Nesse confronto com as adversas e múltiplas condições está o que Batista e Codo (2002, p. 85) destacam: “[...] quanto maior a defasagem entre o ‘trabalho como deve ser’ e a ‘realidade do trabalho’ nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho”.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020, ao traçar um breve diagnóstico da Educação Básica no contexto da pandemia com base nos

estudos usados em sua fundamentação, constatou que somente 39% das redes de ensino estavam oferecendo formação para as atividades não presenciais, reforçando outro resultado de que 83% dos docentes não se sentiam preparados para enfrentar o ensino virtual (Brasil, 2020), o que denota a presença de estressores.

Nunes e Oliveira (2017) destacam sobre a importância de uma formação continuada mais coerente com atuais mudanças e suas implicações no trabalho docente, pois, sem esse processo de forma constante, o professor tanto pode perder o entusiasmo quanto ter dificuldade de adaptação às novas exigências.

2.3 Dos esforços e adoeceres - o que os resultados indicam

Se em tempos “normais” as condições precárias já se manifestavam, o então cenário epidemiológico só as agravou. Oliveira (2020, p. 21), analisando as fragilidades evidenciadas pela pandemia em relação ao trabalho docente, chama a atenção para variáveis além da objetividade do local de trabalho em si: “A carreira e a remuneração, bem como as possibilidades de formação inicial e contínua, também são fatores importantes que devem ser considerados. A relevância desses fatores ficou ainda mais evidente na situação de pandemia [...]”, do que podemos inferir que entender as implicações de um trabalho que precisou se resignificar/reinventar vai além do que está visível.

O Relatório Técnico de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e direcionada para a



educação básica pública em suas diferentes etapas, além de outras modalidades, trouxe resultados que apontaram para os desafios vivenciados em relação ao distanciamento imposto, às atividades não presenciais e emprego de tecnologias e equipamentos e ao contexto doméstico, o que poderia acarretar em possíveis impactos na saúde dos professores, como observamos:

Podemos considerar que muitos são os fatores que incidiram na sobrecarga de trabalho dos professores durante a pandemia: dificuldade de adaptação das atividades presenciais aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; falta de domínio das mídias tecnológicas e digitais; dificuldade de desenvolver estratégias para atrair e motivar os alunos. Entretanto, há que se considerar que essa sobrecarga pode impactar na saúde dos professores (Oliveira; Pereira Júnior; Clementino, 2021, p. 24).

A isso se associa o fato de a sala de aula ter se apropriado de uma dependência da própria casa do/a docente, onde, muitas vezes, sozinho/a, precisava lidar com seus medos, ansiedades, inseguranças e despreparo para usar as tecnologias que, de repente, deveriam ser dominadas. Nesse sentido, Souza *et al.* (2021, p. 3) afirmam que: “[...] professoras e professores passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, *home office* ou teletrabalho, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes”.

Embora os autores se refiram às escolas particulares, tal situação, porém, não ficou restrita a essa Rede, igualmente se estendeu às escolas da rede pública de ensino no Brasil, em todos os seus níveis, quiçá em condições objetivas muitos mais preocupantes e degradantes em razão das desigualdades que caracterizam as diferentes realidades no país e da precariedade



com que muitos desses estabelecimentos funcionam, o que pode ter ocasionado uma maior responsabilização e sobrecarga de trabalho aos profissionais que ali desenvolvem seu trabalho.

O estudo desenvolvido por Santana, Barbosa e Máximo (2022), que buscou analisar a relação entre saúde e trabalho de professores da rede estadual de ensino da Paraíba na modalidade à distância, do qual participaram 663 professores de todos os níveis de ensino e cujos dados foram analisados à luz da Psicodinâmica do trabalho, naqueles que se referem aos problemas de saúde relacionados ao trabalho no contexto da pandemia, os resultados são, entre outros tipos de adoecimento:

[...] stress (69,8%), ansiedade (63,7%), dores de cabeça (55,4%), problemas de sono (52,7%), irritabilidade (47,9%), problemas de visão (42,6%), problemas musculares e das articulações (42%), problemas da coluna vertebral (39%), mudanças bruscas de humor ou alterações de comportamento (33,7%) e problemas ligados ao sistema nervoso (33,5%).

Pereira e Ramos (2023, p. 16) ratificam esses dados com uma revisão integrativa sobre a saúde dos professores no contexto da pandemia da Covid-19, destacando nos resultados que:

[...] os professores têm sofrido mentalmente com problemas como Burnout, ansiedade, estresse, depressão, angústia, e, fisicamente, por disfunções musculoesqueléticas, desconforto físico. [...] as condições de trabalho são marcadas por intensificação da sobrecarga laboral e precarização do trabalho docente.

O trabalho de Martins, Schmitt e Alves (2022) apresenta dados empíricos e tem como um dos motes refletir a respeito das condições de trabalho de professores da educação básica

no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, buscando dar visibilidade ao possível adoecimento como decorrência de tais condições vivenciadas naquele contexto. As autoras procuraram investigar os potenciais impactos negativos do ensino remoto emergencial na saúde dos docentes, considerando as mudanças abruptas nas condições de trabalho.

Nesse sentido, o estudo elegeu como objetivo analisar as condições de trabalho dos docentes da educação básica no contexto do ensino remoto emergencial e seus possíveis impactos na saúde física e mental desses profissionais, haja vista que como uma das medidas foi a adoção das aulas virtuais, os/as professores precisaram atuar “[...] na linha de frente, com diversas mudanças em seu modo e meio de trabalho, reféns de portarias e decretos, sem autonomia para lecionar e com seu trabalho expressamente controlado pelo governo” (Martins; Schmitt; Alves, 2022, p. 509), sem contar, para isso, com qualquer aporte, seja físico ou mental.

O estudo foi realizado durante a própria pandemia, baseado em uma pesquisa qualitativa, com análise de dados preliminares coletados em uma cidade de médio porte de Minas Gerais, fazendo uso de revisão bibliográfica e aplicação de questionários por meio da plataforma *Google Forms* e realização de entrevistas por telefone.

Entre os principais resultados, o estudo aponta que os docentes enfrentaram mudanças significativas em seu ambiente e metodologia de trabalho, com a rápida transição para o ensino remoto; a falta de autonomia, o controle excessivo sobre o trabalho e a pressão por resultados podem contribuir para o adoecimento docente; a ausência de preparo e suporte emocional, físico e mental adequado agrava os problemas de saúde dos professores, e que as políticas públicas e discursos políticos

influenciam as condições de trabalho e a saúde docente, ratificando outros estudos ao inferir que:

[...] devido às condições de trabalho atuais, somadas à falta de apoio psicológico e em conjunto com a grande demanda e os baixos recursos no trabalho, há possibilidade de professores serem acometidos pela síndrome de *burnout*, bem como estarem sujeitos a altos níveis de estresse, ansiedade, depressão, entre outros transtornos e doenças (Martins; Schmitt; Alves, 2022, p. 526).

Assim, as autoras concluíram existir uma linha tênue entre as condições de trabalho, o adoecimento do professorado que poderia aflorar ainda mais no contexto de pandemia, muita demanda para pouco recurso e que as condições de trabalho no ensino remoto emergencial poderiam ser prejudiciais à saúde dos docentes.

Percebemos, portanto, que o artigo se apresenta como relevante e atual, como as próprias reflexões que propomos neste estudo por trazer à tona a discussão sobre a saúde docente no contexto da pandemia, um contexto que, embora vencido na sua fase mais aguda e tendo adquirido outro status ou categoria, a circulação do vírus continua e quiçá ainda pode provocar preocupações.

Em uma perspectiva similar, investigando como as políticas públicas educacionais implementadas durante a pandemia impactaram a saúde mental dos docentes, considerando os desafios do ensino remoto e as condições de trabalho, Vieira, Arruda e Hashizume (2021) objetivaram analisar, a partir dos depoimentos de docentes, as dificuldades e os impactos na saúde mental decorrentes das políticas públicas educacionais vigentes durante a pandemia da COVID-19.

Os autores adotaram a pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa como opção metodológica, realizando entrevistas com educadoras de cinco cidades da Região Nordeste, por meio de plataforma digital, a partir de um roteiro semiestruturado.

Por meio dos relatos coletados, os autores puderam constatar as dificuldades de acesso e uso das ferramentas digitais e das TICs, especialmente com crianças pequenas, com deficiência e alunos em situação de vulnerabilidade (Vieira; Arruda; Hashizume, 2021).

Ademais, os autores observaram ainda, entre outros aspectos, que as mudanças abruptas no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de adaptação ao ensino remoto impactaram a saúde mental dos professores, levando à conclusão de que:

[...] tais condições de trabalho repercutiram fortemente no agravamento à saúde e no desgaste mental desses profissionais, conforme constatação na literatura analisada. Foram representados significativamente relatos sobre educadores adoecidos que apresentam sintomatologia de ansiedade, de fadiga e exaustão, vinculada às cobranças excessivas e ao excesso de trabalho remoto (Vieira; Arruda; Hashizume, 2021, p. 358).

O artigo evidencia os desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia e a necessidade de políticas públicas que considerem a saúde mental e as condições de trabalho desses profissionais e que os depoimentos revelam a importância de um olhar atento para as desigualdades e a necessidade de práticas inclusivas.

Podemos depreender, assim, a relevância das contribuições que o trabalho apresenta para a discussão sobre os impactos da pandemia na educação, trazendo a perspectiva das docentes e

suas vivências, cujos depoimentos enriquecem a análise e humanizam ainda mais a problemática.

Com base nas contribuições apresentadas a partir da literatura consultada, destacamos preocupantes implicações em relação à saúde física, mental e emocional dos/as docentes durante a pandemia, muito em razão dos esforços medrados na transição e para dar conta de um trabalho mais do que intenso, sobretudo, desconhecido.

Observamos, porém, que as implicações à saúde não se restringiram às fronteiras brasileiras, sinalizando para a seriedade e a gravidade instaladas naquele período e para o comprometimento da saúde docente, talvez até com possíveis sequelas derivadas.

Nesse sentido, sintomas relacionados ao estresse, depressão e ansiedade, foram identificados como de alta incidência em um universo de 1.633 docentes de vários níveis de ensino na Espanha, durante o período pandêmico, segundo estudo realizado por Santamaría *et al.* (2021).

Já um estudo desenvolvido na Grécia por Stachteas e Stachteas (2020) com professores do Ensino Médio, em que os autores investigaram efeitos psicológicos da pandemia nos docentes, evidenciou que 34% dos educadores abordados se sentiram ansiosos e 8% confirmaram sentir emoções depressivas de maior gravidade no decorrer das suas atividades.

Dessa forma, os achados nos estudos apontam para a presença de estressores no processo de transição e adoção do ERE, com evidência de sobrecarga de trabalho, formação insuficiente para lidar com essas novas exigências, além de situações de adoecimento que vão desde o estresse, ansiedade, depressão, até problemas de voz e osteomusculares



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as implicações do ensino remoto emergencial na saúde de professores/as que atuam na educação básica vai muito além de relacionar ou tipificar adoecimentos, tornou-se necessário situar, ao menos do ponto de vista das estratégias legais adotadas para lidar e enfrentar a grave crise de saúde pública acirrada pela pandemia, aquela realidade que influenciou, sob todos os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais, e que ainda mantém suas mazelas, a conjuntura ora em conformação.

Observamos, a partir dos estudos realizados, o quão tenso e intenso foi o processo de migração entre formas de ensinar e aprender, acarretando esforços sobre-humanos de ordem física, mental, emocional e cognitiva para a adaptação pessoal e profissional dos/as docentes, o que, inevitavelmente, trouxe sérios efeitos à sua saúde.

Considerando o caráter extremamente recente da pandemia, a intenção com este artigo consistiu em propor uma reflexão mais sistemática sobre quão maléficos foram alguns legados deixados por esse período que se impôs de forma tão inesperada e abreviou a presença de milhões de vidas, pois, para além dos aspectos sanitário, econômico, social, a educação ainda demorará para superar os danos sofridos, principalmente num país eivado por tantas desigualdades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. 2002. p. 60-88.

BERNARDO, K. A. da S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. Configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19. *Norus*, v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2019-2022/2020/lei/l13979>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934>. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 236, p. 106, 8 de dezembro de

2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php=30192>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº II, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 454, de 20 de março de 2020.** Declara, em todo o território nacional, o estado de

transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188>. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade**. Painel Coronavírus, 2025. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Saúde. **Decretos**. [online]. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos>. Acesso em: 10 set. 2024.

MARTINS, E. B. de A.; SCHMITT, J. C.; ALVES, A. M. L. Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 508-533, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11804>. Acesso em: 1 ago. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. BRASIL. **Chefe da Organização Mundial da Saúde declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global**. (Reportagem). 05 maio 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307>. Acesso em: 12 set. 2024.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, Dalila A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E.; CLEMENTINO, A M. **O Trabalho docente em tempos de pandemia** – Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021-compactado.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 08 set. 2024.

PEREIRA, E. C. de C. S.; RAMOS, M. F. H. A saúde dos professores no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Ciências & Ideias**, v. 14, 2023. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php>. Acesso em: 14 set. 2024.

SANTAMARÍA, M. D. *et al.* Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. **Global Mental Health**, v. 8, n. E14, p. 1-8, Aug. 2021.

SANTANA, D. J.T.; BARBOSA, V.; MÁXIMO, T. A. Vida que segue em tempos de pandemia: a relação saúde e trabalho docente na Paraíba. **Trabalho (En)Cena, [S. l.]**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/article>. Acesso em: 23 set. 2024.

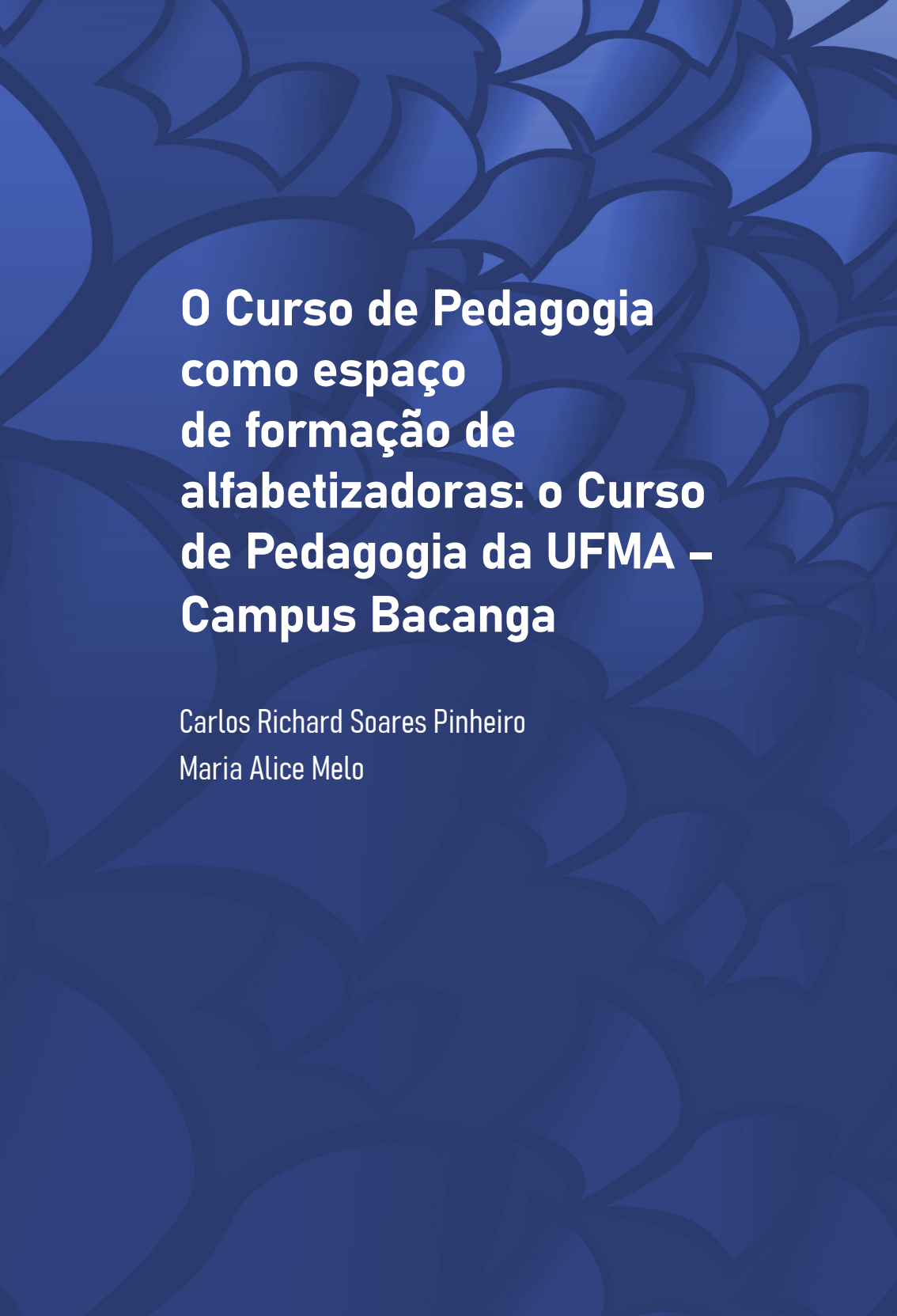
SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, n. e00309141, jan. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981. Acesso em: 18 set. 2024.

STACHTEAS, P.; STACHTEAS, C. The psychological impact of the COVID-19 pandemic on secondary school teachers. *Psiquiatriki*, v. 31, n. 4, p. 293-301, Oct./Dec. 2020.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e se Reinventar.** 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial>. Acesso em: 09 set. 2024.

VIEIRA, Maria Clara Dantas; ARRUDA, Leonardo Farias de; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Políticas Públicas Educacionais e Pandemia: Reflexões sobre a Saúde Mental a partir de Depoimentos de Docentes. *REVASF*, Petrolina-Pernambuco - Brasil, vol. 11, n.25, p. 340-362, Ago. 2021. ISSN: 2177-8183. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/1430>. Acesso em 11 set. 2024.





**O Curso de Pedagogia
como espaço
de formação de
alfabetizadoras: o Curso
de Pedagogia da UFMA –
Campus Bacanga**

Carlos Richard Soares Pinheiro

Maria Alice Melo

1 INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre a alfabetização, na atual educação brasileira, o Curso de Pedagogia se destaca como *locus* central de formação para docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o chamado ‘ciclo da alfabetização’ está situado.

Neste cenário, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus Bacanga, situado em São Luís, a capital do Estado do Maranhão, apresenta relevância histórica na formação de professoras para atuar no sistema público, sendo um dos cursos da Educação Superior mais antigos do Estado, em que, além do grande impacto quantitativo, há expressiva influência qualitativa na consolidação do campo da alfabetização no Maranhão.

Assim, apresentamos esse trabalho como um recorte da pesquisa dissertativa intitulada: “FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTEs: travessias nos primeiros anos de atuação” que integra a linha de pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMA.

O problema de pesquisa foi: quais componentes curriculares que contribuem com a formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga? Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar os componentes curriculares que contribuem com a formação de professoras alfabetizadoras no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga

Foi feita pesquisa bibliográfica e documental para identificar os processos e experiências que possibilitam a formação

inicial de professoras alfabetizadoras no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. A escolha desse lócus de formação inicial deve-se à relevância histórica que o curso tem de formar professores/as para atuar no sistema público, sendo um dos cursos de Educação Superior mais antigos da capital maranhense, em que, além do grande impacto quantitativo, há expressiva influência qualitativa na consolidação do campo da alfabetização no Maranhão.

Nesta etapa foi feita uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFMA, 2007), considerando quatro etapas: “observação (crítica dos dados); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno); reflexão (crítica do processo e do conteúdo do documento); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico)” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Assim, o estudo inicialmente apresenta aspectos gerais do Curso de Pedagogia no Maranhão, em seguida se detém na estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Bacanga.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO MARANHÃO

O curso de Pedagogia é um dos cursos mais procurados no Brasil, segundo os dados do Censo da Educação Superior, de 2022. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, notamos que o curso é o maior em número de matrículas no Brasil, e também em proporção de participação feminina, sendo 92% das matrículas. Revelando assim o motivo da decisão epistemológica de manter apenas o feminino na maioria das flexões de gênero neste trabalho e nos demais textos e publicações derivados afins a esse

estudo, por respeitar a sobreposição das mulheres aos homens, tanto no curso de Pedagogia como na atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar da configuração robusta de oferta e procura pelo Curso, precisamos salientar que a Pedagogia não é somente um curso, uma licenciatura, e também não se resume em um diploma que habilita a atuação em áreas como gestão educacional, docência e investigação. Conforme apontado por Nóvoa (2010) em uma conferência intitulada “*Pedagogia: a terceira margem do rio*”, este campo situa-se entre duas margens, contornado por elas numa confluência de lados.

Começamos então pelas duas margens, criticando as dicotomias que fecham, e empobrecem, o debate educativo: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? E por aí adiante... A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles.

Assim, a Pedagogia é realmente a terceira margem do rio de Guimarães Rosa (2001, p. 37): “nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro - o rio.” Como nos diz Nóvoa, a Pedagogia é a terceira margem, o próprio rio, não dicotômico, feito na viagem, na travessia, com um destino.

Ao investigarmos no cenário local, temos mais detalhes dos contornos que a Pedagogia toma em território maranhense. No estado, o curso de Pedagogia tem sua origem com a criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952. A autorização de funcionamento do Curso deu-se pelo Decreto nº 32.606 de 23 de abril de 1953, sendo o reconhecimento

concedido quatro anos depois, através do Decreto Nº 39.663 de 28 de julho de 1956 (UFMA, 2007).

Pela regulamentação nacional então vigente, vigorava o chamado “esquema três mais um”, que concedia o grau de Bacharel aos concluintes dos cursos de graduação com duração de três anos e o título de licenciado aos que cumpriam mais um ano de estudos no Curso de Didática (Saviani, 2020).

Assim, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia de São Luís foi orientada pelo Parecer Nº 259/69 – CFE, assim, em decorrência do processo de transformação que atingia as Faculdades de Filosofia, foi criada a Faculdade de Educação – FACED, na Fundação Universidade do Maranhão, pela Resolução nº 84/71 do Conselho Diretor dessa Instituição (UFMA, 2007, p. 09).

Na década de setenta ocorreram significativas mudanças no currículo de Pedagogia, dentre as quais destacamos: a formação para o Magistério do Ensino Normal e habilitação de especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º Graus; habilitações em Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus; Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional. Ainda nesta década, outras mudanças ocorreram como: a criação da Coordenação de Pedagogia, os Departamentos de Educação I e Educação II, estrutura que se mantém até o presente; e a extinção da FACED.

Já na década de oitenta houve mais alterações em relação à formação docente. Segundo Rosa,

A década de 80, para o curso de Pedagogia da UFMA, no Brasil como um todo e demais segmentos, representou um momento de autocrítica, de reflexão e busca de explicações e ampliações de novos espaços. Era preciso compreender o papel da educação na formação

e no desenvolvimento humano. Alguns valores se colocavam como necessários naquele momento, como a liberdade. Certamente a educação assumiu um caráter fundamental nesse cenário de grande complexidade. A formação de professores seria um ponto de fortes discussões (ROSA, 2010, p. 68).

Assim, no ano 1987 foi aprovada a reformulação curricular do Curso de Pedagogia aprovada pela Resolução Nº 49/87 – CONSUN. Da estrutura anterior é mantida a configuração das disciplinas, no entanto há uma diminuição da carga horária do 1º Ciclo Geral de Estudos e a ampliação carga horária e créditos específicos (UFMA, 2007).

A década de 90 foi marcada pela aprovação da LDBEN nº 9.394/96 que desencadeou, mais uma vez, ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação – CNE, no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério para adequá-la ao texto legal. Podemos notar isso a partir do artigo 64 da LDBEN nº 9.394/96:

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, s/p).

Desta forma, podemos depreender que as décadas de 80 e 90 foram marcadas por alterações intencionais no currículo, tais modificações foram realizadas para atender as exigências que a conjuntura da época requeria das instituições, principalmente, a partir da LDBEN nº 9.394/96 que tensionou estas reformulações, por exemplo, no artigo 87, parágrafo 4º estabelece

que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, s/p).

3 A ALFABETIZAÇÃO NO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA – CAMPUS BACANGA

Conforme o histórico constante no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA (2007):

Esses argumentos foram suficientes para indicar a necessidade de mudanças significativas no projeto de formação do Licenciado em Pedagogia, o que ocorreu em 2001, após um longo processo e discussão e elaboração coletiva de sua Proposta Curricular. Buscava-se, deste modo, formar professores melhor qualificados para atuar exatamente nas séries em que os problemas de evasão e repetência já se tornaram crônicos, contribuindo para assegurar a milhares de crianças um dos direitos básicos da cidadania: uma educação de qualidade (UFMA, 2007, p.12).

Portanto, esse currículo que foi pensado para atender as demandas educacionais e sociais, tais como evasão escolar e repetência, foi elaborado sob a perspectiva de que o futuro profissional deveria ter uma formação inicial sólida com aportes teóricos e metodológicos que o ajudem em sua prática educativa. Acrescenta-se ainda que a proposta baseou-se nos princípios defendidos pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) nas discussões nacionais sobre os currículos de formação daquela época.

Atualmente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA vigora de acordo com a estrutura alicerçada essencialmente em disciplinas que estão organizadas em quatro

eixos formativos e respectivos subeixos, cada um deles devendo garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional (UFMA, 2007, p.18).

Para além da estrutura orientada por esses eixos formativos, segundo o PPC, o curso deve ser desenvolvido a partir de uma rede de relações, sendo um dos maiores desafios a compreensão do mundo atual e a contribuição da formação docente para a transformação social. Esta compreensão por parte das/os professoras/es formadoras/es em relação aos desafios da atualidade são mote para desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos, necessários a formação docente.

Ao longo desta história, vale destacar que o Curso de Pedagogia da UFMA alcança, em 2022, 70 anos de funcionamento, se consolidando diante de diversas atualizações curriculares e semestralmente formando pedagogos/as para atuarem no estado do Maranhão. Nessa mesma direção, devemos compreender esse currículo como um compromisso de desenvolver construções e diálogos que se atentem à superação da lógica colonialista e que estejam de fato comprometidos com a justiça e transformação social (Sacristan, 2013). Destacamos assim a necessidade de partir desses aprendizados construir conjuntos de práticas que promovam uma nova convivência ativa de saberes, um diálogo que inclua todos, em uma verdadeira ecologia de saberes (Santos, 2010). Sendo este diálogo a compreensão que emerge nos objetivos desta pesquisa, onde a busca e a análise das relações entre formação inicial e trabalho docente iniciante se constituem numa verdadeira travessia coletiva.

O desenvolvimento curricular expressa-se a partir dessa dinâmica entre o cotidiano da ação docente e as expressões dos

contextos que cercam o ato de ensinar e aprender. Assim, o ato de vivenciar a educação, considerando o que é previsto no dito currículo formal e materializando os atos por meio do currículo real, imbricado pelas implicações do currículo oculto é a forma de compreender o desenvolvimento curricular em sua totalidade (Silva, 2016).

Para Imbernón (2013), o desenvolvimento do currículo está na capacidade dos/as professores/as formadores/as de adaptarem, moldarem e investigarem o currículo e refletirem sobre ele. Segundo o autor

Se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. É óbvio que isso exige reflexão e ação constate sobre a atuação dos docentes nas instituições educativas em sua globalidade e nas aulas, em particular (Imbernón, 2013, p. 495).

Essa percepção ampliada sugerida por Imbernón sobre a reflexão e ação constante na atuação docente é um marco determinante na discussão em torno da análise de um currículo. É necessário estarmos atentos a globalidade dos contornos determinantes em uma instituição ou em um curso e também no desenvolvimento das aulas e do cotidiano vivenciado pelos alunos/as e professores/as.

Para Imbernón (2013), o desenvolvimento curricular está é comprovável e percebido na prática educativa, em que no âmbito da formação docente deve permitir aos professores/as em formação a possibilidade de estudar os problemas práticos do ensino. O currículo em desenvolvimento está vinculado a

formação docente, já que se centra no conhecimento e na compreensão dos elementos intervêm, e a formação terá a finalidade de construção a partir de estruturas, conceitos e critérios.

Imbernón (2013, p. 498) considera ainda que

Isso implica outra concepção: os docentes adquirem conhecimentos e estratégias através de sua participação no processo de desenvolvimento do currículo. Essa implicação supõe que os indivíduos estejam cientes das posições dos outros membros da instituição educacional, de suas vivências e experiências e exige, além disso, saber como participar no grupo e analisar problemas. De qualquer maneira, é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis.

Por tanto, o currículo no âmbito da formação de professores é desenvolvido a partir das relações estabelecidas, especificamente, considerando a interação entre os/as professores/as e os demais membros daquele espaço formativo. Devemos considerar ainda as vivências, experiências e percepções no ato reflexivo desta interação, que possibilita o aperfeiçoamento de todo o processo.

O currículo, neste aspecto, assume uma característica dinâmica e complexa em relação ao seu desenvolvimento. Dinâmica porque está envolto nas mudanças e contextos que fluem como o rio mencionado por Nóvoa (2010) quando define a terceira margem como sendo o próprio rio delimitado nas curvas das margens e na correnteza entre a nascente e a foz, ou seja, definido nos contornos e com uma direção determinada pela intencionalidade. E complexo, porque está em interação com a diversidade das características dos atores sociais, correspondendo

na metáfora do rio aos navegantes e ribeirinhos/as, sendo esta interação imbricada em contextos historicamente construídos.

Partindo desse currículo situado historicamente, precisamos entender a formação de professoras/es alfabetizadoras/es a partir dos componentes desse PPC. A partir da leitura completa do documento do PPC de 2007, localizamos a interface formativa com a alfabetização apenas nos seguintes componentes obrigatórios: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização (60h), Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (90h) e Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (60h). Dos três componentes, apenas o primeiro apresenta uma ementa específica sobre o campo, que analisamos mais adiante.

A ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’, enquanto componente curricular do Curso de Pedagogia, faz parte do Eixo Formativo 02: Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico, no Sub-eixo 02: Formação para a Docência. Segundo o PPC, este eixo formativo tem a seguinte característica:

As disciplinas que constituem este Eixo de Formação deverão propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica e significativa destes conteúdos pelos alunos. Inclui ainda o domínio das novas linguagens da tecnologia educacional, através do estudo da utilização dos recursos da informática na produção de conhecimentos (UFMA, 2007, p.20).

A disciplina Fundamentos e Metodologias da Alfabetização é ofertada no quarto período, não tem pré-requisitos, nem mesmo Didática ou Psicologia da Educação, apesar de essas serem grandes bases formativas. A carga horária desse componente é de apenas 60 (sessenta) horas, em que devem ser desenvolvidos os conhecimentos constantes em sua ementa:

A alfabetização como questão nacional: relações históricas entre escola e alfabetização. Contribuições da Linguística, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Alfabetismo e Letramento: concepções de aprendizagem de Língua escrita como representação gráfica da Linguagem e desenvolvimento de habilidades de utilização desse sistema para a interação social. Projetos e propostas de trabalho envolvendo a leitura e a escrita. O papel do/a professor/a alfabetizador/a: conhecimentos e habilidades. Estudo e análise de recursos didáticos e procedimentos de avaliação no campo da alfabetização (UFMA, 2007, p. 56).

Apesar dessa ementa, notadamente o desenvolvimento da disciplina assume outros contornos além desses, extrapolando e alargando as temáticas básicas de discussão elencadas na ementa. A partir da pesquisa de Pinheiro (2023) notamos que a disciplina ‘Fundamentos e Metodologias da Alfabetização’ é atualizada constantemente e tem se debruçado também sobre questões atuais, por exemplo, como as concepções de letramento, e alfabetização em contextos inclusivos, atendimento especializado de pessoas com deficiência, práticas alfabetizadoras em consonância com questões étnico-raciais, alfabetização em contextos diversos como em escolas multisseriadas e do campo, etc. Essas questões se desdobram em debates que se intensificaram após a elaboração desta ementa em 2007.

Já a disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, que trata especificamente do ensino e da aprendizagem da linguagem na perspectiva da disciplina Língua Portuguesa, não especifica saberes relacionados a prática alfabetizadora. Essa configuração apresenta relevância para a formação inicial da/o professora/o alfabetizadora/o

[...] por tratarem de modo focalizado os processos de aprendizagem da linguagem escrita – o objeto de conhecimento, os modos como se aprende; as possibilidades de ensino, etc – elas teriam, em princípio, possibilidades de produzir, nos sujeitos formandos, mais relações com a atuação como professor alfabetizador (Vituriano, 2016, p. 108).

Desta perspectiva a formação docente para atuação na alfabetização assume um compromisso com as especificidades dos saberes voltados para o ensino da língua materna. Assim, o campo da alfabetização e a formação de professoras/es alfabetizadoras/es delimitam-se como nosso objeto central. Por isso, buscamos compreender o campo como um componente formativo essencial na formação docente no curso de Pedagogia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Curso de Pedagogia da UFMA – Campus Bacanga, observa-se que a formação de professoras alfabetizadoras ainda se apresenta como um desafio em meio à estrutura curricular atual. Embora exista um componente específico destinado à alfabetização - a disciplina “Fundamentos e Metodologias da Alfabetização” - sua carga horária limitada e a ausência de pré-requisitos ou encadeamentos mais complexos com outras disciplinas, como Didática ou Psicologia da Educação, sugerem que há margem para aprimoramentos.

Além disso, outros componentes curriculares como o Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa” tangenciam, mas não abordam de forma direta e aprofundada, a prática alfabetizadora.

O cenário de iminente reformulação curricular aponta para uma oportunidade de fortalecer a formação das professoras alfabetizadoras, integrando mais profundamente questões teóricas e metodológicas emergentes, como letramento, inclusão e diversidade. A atualização constante do conteúdo através do diálogo com os formadores tem permitido a inserção de temas contemporâneos e necessidades específicas, o que é essencial para adaptar a formação às demandas reais e complexas do ambiente educacional brasileiro.

Dessa forma, a formação de alfabetizadoras no curso de Pedagogia da UFMA, embora tenha apresentado avanços, ainda requer uma ampliação do tempo e do escopo dos componentes curriculares voltados especificamente para essa área. O desafio consiste em articular de maneira mais eficaz a teoria e a prática, garantindo que as futuras professoras estejam preparadas para enfrentar os desafios da alfabetização, especialmente em contextos diversos e inclusivos. Para tanto, é fundamental que o Curso continue em constante diálogo com a realidade educacional e as transformações sociais, assumindo um compromisso renovado com a formação docente crítica e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério da

Educação. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/>9394.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2024.

IMBERNÓN, Francisco. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In.: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Sabres e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, p. 494- 507, 2013.

NÓVOA. Antonio. Pedagogia: a Terceira Margem do rio. **Atas da Conferência - Que Currículo Para O Século XXI?** Portugal, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

PINHEIRO, Carlos Richard Soares. **Formar para alfabetizar: desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia na formação inicial de professoras/es alfabetizadoras/es**. 2023. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2023.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. **Primeiras estórias**, v. 14, p. 32-37, 2001.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva Rosa. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária**. Tese (Doutorado em Educação – UNESP). Marília (SP), 2010.

SACRISTAN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: ____ (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento

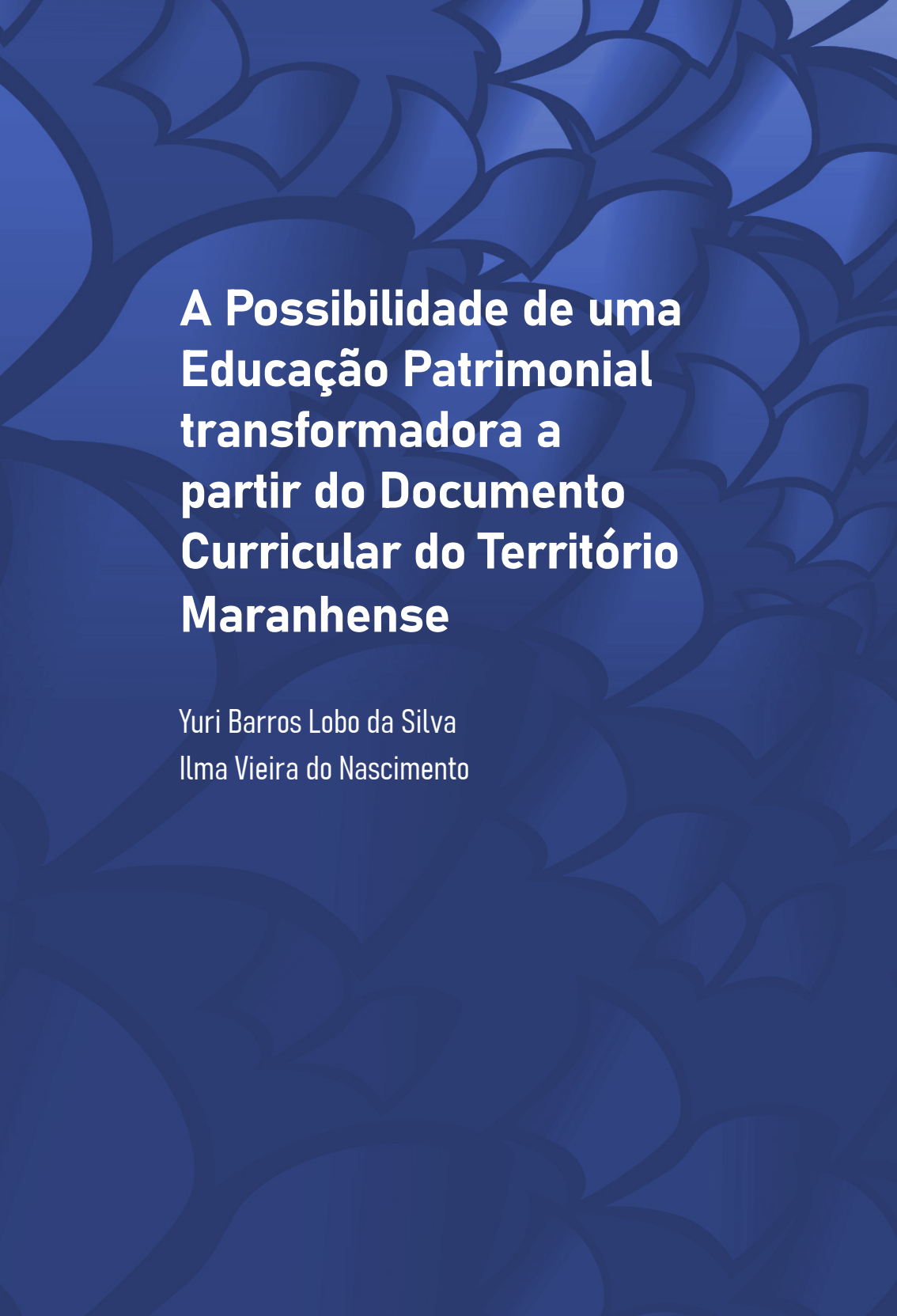
Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. São Luís, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/OcosXZD9CxtFrI9.pdf> Acesso em: 10/09/2024.

VITURIANO, Hercília Maria De Moura. **Formação de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia: sentidos de professores formadores**. Tese (Doutorado em Educação – UFRN). Natal, 2016.



A Possibilidade de uma Educação Patrimonial transformadora a partir do Documento Curricular do Território Maranhense

Yuri Barros Lobo da Silva
Ilma Vieira do Nascimento

1 INTRODUÇÃO

O Maranhão possui significativos bens patrimoniais, constituídos por uma rica variedade de manifestações culturais. Destacam-se o Centro Histórico de São Luís, reconhecido como Patrimônio Mundial; o Complexo Cultural do Bumba Meu Boi, considerado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade; e o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, declarado Patrimônio Natural da Humanidade. Além desses, o estado também abriga outros bens tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como o Conjunto Arquitetônico de Alcântara, o Engenho Central de São Pedro, em Pindaré-Mirim, e a canoa costeira Dinamar. Esses elementos, entre outros, ilustram a diversidade cultural e a identidade do povo maranhense.

Nesse contexto, compreendemos que a escola desempenha um papel fundamental na valorização e proteção dos patrimônios culturais. Isso ocorre porque, considerando especialmente a dimensão do currículo e do trabalho educativo, é por meio deles que os conhecimentos historicamente sistematizados, organizados e dosados de forma objetiva e intencional, podem ser transmitidos e assimilados pelos estudantes durante seu processo de formação escolar (Saviani, 2011).

A Educação Patrimonial é uma abordagem educacional que orienta os estudantes a compreenderem seu universo sociocultural, utilizando o patrimônio cultural como base para o processo de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva transformadora, são consideradas as contradições e a heterogeneidade da realidade social, objetivando uma assimilação crítica dos bens patrimoniais pelos estudantes (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999; Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

À vista disso, este trabalho tem como objetivo discutir a possibilidade de uma Educação Patrimonial transformadora, a partir do *Documento Curricular do Território Maranhense* (DCTMA) (Maranhão, 2019). Para isso, fundamentamos nossas discussões em uma pesquisa documental no DCTMA (Maranhão, 2019) e em uma pesquisa bibliográfica, com base em autores de perspectiva histórico-crítica, como Duarte (2021), Lavoura e Ramos (2020), Malanchen (2014), Reis, Cardozo e Princival (2019), Saviani (2011; 2015) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020).

Nossas reflexões iniciam-se com a Educação Patrimonial. Em seguida, discutimos a temática relacionada ao patrimônio cultural e à cultura no DCTMA (Maranhão, 2019), bem como a possibilidade de uma Educação Patrimonial transformadora a partir desse contexto. Por fim, nas considerações finais, ressaltamos a necessidade de uma maior articulação entre o DCTMA (Maranhão, 2019) e os bens patrimoniais, compreendendo que a Educação Patrimonial transformadora se constitui como uma perspectiva para que a abordagem da temática seja qualificada por meio de uma concepção histórico-crítica da realidade.

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: patrimônio cultural, ensino e aprendizagem

A Educação Patrimonial pode ser compreendida como uma abordagem educativa que tem como foco os bens patrimoniais para a compreensão social e histórica, apresentando como objetivo a preservação e a valorização das identidades culturais. Nesse sentido, o patrimônio cultural oferece uma oportunidade educacional para a construção coletiva do conhecimento e do pertencimento cultural dos estudantes (Horta; Monteiro; Queiroz, 1999).



Na Educação Patrimonial, observamos a persistência de práticas pedagógicas relacionadas ao patrimônio cultural que refletem uma perspectiva conservadora/tradicional. Tais práticas desconsideram a diversidade cultural em detrimento de uma visão universal e integradora, isto é, uma concepção que valoriza conhecimentos e identidades singulares referentes ao patrimônio cultural (Reis; Cardozo; Princival, 2019; Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

A perspectiva conservadora/tradicional da Educação Patrimonial está associada a uma abordagem em que os bens patrimoniais a serem assimilados são aqueles provenientes de um passado aristocrático, ligados a uma religião predominante e/ou a um patrimônio cultural de dimensão material. Assim, essa Educação Patrimonial parte do princípio de ensinar aos estudantes a valorizar elementos culturais que, muitas vezes, estão desvinculados de suas condições históricas e sociais (Reis; Cardozo; Princival, 2019; Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

Em contrapartida, como possibilidade de compreender as múltiplas dimensões que constituem a realidade social, a Educação Patrimonial transformadora, fundamentada em uma concepção histórico-crítica, busca romper com a perspectiva conservadora/tradicional, considerando as contradições sociais e as relações efetivas entre os bens patrimoniais, os sujeitos e as comunidades. Nessa concepção, a realidade social é compreendida como heterogênea, onde coexistem uma diversidade de manifestações, que são muitas vezes conflituosas (Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

A Educação Patrimonial transformadora realiza uma crítica ao que historicamente foi considerado patrimônio cultural.

Dessa maneira, o objetivo é que os estudantes não sejam integrados a um cenário homogêneo de bens patrimoniais, mas que sejam considerados outros contextos, especialmente os de sua realidade, reconhecendo que os patrimônios culturais devem ser reflexos da diversidade que constitui uma sociedade (Reis; Cardozo; Princival, 2019; Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

No entanto, ressaltamos que a valorização da diversidade cultural na Educação Patrimonial transformadora vai além do simples reconhecimento das diferenças. A diversidade é assimilada como um aspecto essencial para a construção da universalidade, isto é, a universalidade não pode ser entendida sem a presença do diverso, pois a totalidade universal é composta e enriquecida pelas diversas manifestações culturais e sociais (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanthen, 2014; 2021).

Assim, a diversidade não é apenas um aspecto adicional na formação dos sujeitos, mas uma dimensão para a compreensão do universal, que deve ser analisada a partir das contradições existentes. A concepção histórico-crítica valoriza essas diferenças como estímulos necessários para o desenvolvimento do conhecimento e para a construção de uma humanidade universalmente compartilhada (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanthen, 2014; 2021).

Recordamos que o sistema capitalista distorce a relação entre diversidade e universalidade ao tratar a primeira como sinônimo de desigualdade. Nesse contexto, a diversidade é muitas vezes utilizada para reforçar as disparidades sociais, em vez de servir como uma base para a construção de um saber universal e emancipador (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanthen, 2014; 2021).

Em oposição, na Educação Patrimonial transformadora, a diversidade cultural é compreendida como um meio de superar desigualdades, e não como uma forma de aprofundá-las. Dessa maneira, busca-se romper com um relativismo cultural e a valorização superficial das diferenças (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Ademais, ao promover uma educação que privilegie o acesso ao conhecimento científico e universal, a abordagem histórico-crítica orienta a transformação das condições sociais que geram desigualdade. O objetivo é contribuir para a emancipação humana, combatendo preconceitos e desmistificando crenças (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Nesse sentido, os conhecimentos historicamente sistematizados adquirem centralidade no trabalho educativo da Educação Patrimonial transformadora. Isso ocorre porque tais conhecimentos, dosados e sequenciados com fins pedagógicos, refletem as leis que regem a universalidade dos fenômenos. A partir dos bens patrimoniais, os estudantes podem compreender que, embora a cultura seja múltipla e diversa, ela possui uma unidade interna relacionada à totalidade da realidade (Duarte, 2021; Frigotto, 2008; Kosik, 1969; Severino, 2002).

Nesse contexto, ao trabalhar com bens patrimoniais, a Educação Patrimonial transformadora objetiva enriquecer a transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados. O patrimônio cultural é, assim, utilizado como base para que o trabalho educativo promova um salto qualitativo na compreensão da realidade pelos estudantes, contribuindo para sua formação humana e para a transformação da realidade social (Duarte, 2021; Saviani, 2011; 2015).

3 A TEMÁTICA RELACIONADA AO PATRIMÔNIO CULTURAL E À CULTURA NO DCTMA

Apesar de o estado do Maranhão possuir diversos patrimônios culturais reconhecidos tanto nacional quanto internacionalmente, além de outros elementos culturais ainda não patrimonializados, observamos que o *DCTMA* (Maranhão, 2019) não apresenta a Educação Patrimonial como uma abordagem sistematizada. No entanto, o patrimônio cultural é reconhecido como uma dimensão importante a ser trabalhada nas escolas estaduais, devido à sua capacidade de favorecer a identidade dos estudantes com os bens culturais maranhenses. Todavia, essa abordagem é realizada de forma pontual em algumas áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Considerando as competências específicas das cinco grandes áreas de conhecimento, isto é, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, no *DCTMA* (Maranhão, 2019) o patrimônio cultural é abordado apenas na primeira. Dessa forma, das seis competências específicas da área de Linguagens, apenas uma propõe o objetivo de que os estudantes desenvolvam o senso estético para o reconhecimento, a fruição e o respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais, especialmente aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade.

Em relação aos componentes curriculares, observamos que a abordagem do patrimônio cultural não é uniforme, variando em termos de forma e localização na estrutura do *DCTMA* (Maranhão, 2019). No que tange à forma, observamos que o patrimônio cultural é referido sob diferentes nomenclaturas, tais como patrimônio natural, patrimônio público, patrimônio histórico, patrimônio artístico e patrimônio histórico-artístico.



Quanto à localização na estrutura do documento curricular estadual, o patrimônio cultural é abordado em diferentes momentos, dependendo do componente curricular. Assim, ele pode ser visualizado na introdução, como uma competência específica, uma habilidade e/ou uma atividade sugerida nos componentes curriculares (Maranhão, 2019).

Para exemplificar essas diferenças, no componente curricular de Geografia, o patrimônio cultural é abordado tanto em sua introdução quanto como uma habilidade. Na introdução, é observado que, ao final da primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser capazes de refletir sobre as transformações espaciais decorrentes do trabalho humano, como as ocorridas nas paisagens maranhenses, relacionadas aos processos históricos e sociais que constituíram o patrimônio cultural estadual (Maranhão, 2019).

Como habilidade, o componente curricular de Geografia apresenta a habilidade EF05GE11, a ser desenvolvida pelos estudantes do 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa habilidade, o objetivo é que os estudantes identifiquem e descrevam problemas, como a destruição do patrimônio cultural no entorno de suas residências e da escola, bem como proponham soluções para esses problemas (Maranhão, 2019).

Ademais, conforme ressaltamos, apesar de o *DCTMA* (Maranhão, 2019) não apresentar a Educação Patrimonial como uma abordagem sistematizada e abordar o patrimônio cultural de maneira pontual nas áreas de conhecimento e nos componentes curriculares, a temática relacionada à cultura é apresentada como uma dimensão significativa. Desse modo, são estabelecidos princípios e objetivos voltados para a valorização, o respeito e a promoção da diversidade sociocultural do Maranhão.

Nesse sentido, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) destaca a preocupação em dialogar com as diversas regiões do estado, com o objetivo de contextualizar as aprendizagens, respeitando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais. Além disso, é ressaltado que a escola é um espaço de aprendizagem, cultura e diversidade, refletindo a vivência dos estudantes.

Aponta-se que a cultura é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio da mediação e interação entre os objetos, os sujeitos, o meio ambiente e o mundo social e cultural que os estudantes acessam os conhecimentos. Para tanto, é indicado que os professores conheçam o contexto e as condições sociais dos estudantes para planejarem o trabalho educativo (Maranhão, 2019).

Considerando esse contexto, entendemos que a ausência de unidade na abordagem do patrimônio cultural, especialmente diante das diferentes nomenclaturas do conceito e da falta de delimitação objetiva sobre a temática relacionada à cultura, pode dificultar o trabalho educativo e gerar interpretações imprecisas acerca dos aspectos a serem trabalhados. Ademais, essa situação pode levar a uma abordagem fragmentada, superficial e desarticulada do tema.

Concordando com Malanchen (2014, p. 90), em currículos fundamentados nas pedagogias das competências, como ocorre no *DCTMA* (Maranhão, 2019), é comum que a cultura seja “entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre ‘nós’ e ‘os outros’”. À vista disso, o suposto reconhecimento da cultura, especialmente por meio dos bens patrimoniais, acaba promovendo um relativismo cultural que se preocupa mais com a valorização das identidades culturais distintas do que com a busca por uma unidade comum.

O relativismo cultural, presente nos currículos baseados em pedagogias das competências, rejeita a ideia de uma totalidade social e a necessidade de convergência em torno de uma luta coletiva organizada para transformar o sistema produtivo capitalista. Assim, embora se proponha a enaltecer a diversidade cultural, na prática não se questionam as raízes das desigualdades, restringindo-se à aceitação das condições existentes (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanthen, 2014; 2021).

Nesse sentido, tende-se a tratar a cultura de forma superficial, deixando de compreendê-la como fruto da produção humana por meio do trabalho e da interação com a natureza, e reduzindo-a à identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades. Consequentemente, deixam de ser questionadas as estruturas de poder e dominação que perpetuam a divisão social e reforçam as bases materiais que sustentam a exploração da classe trabalhadora (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanthen, 2014; 2021).

Outro aspecto do relativismo cultural é a rejeição da universalidade e da objetividade do conhecimento, o que resulta no esvaziamento do conteúdo educacional. Em vez de contribuir para a formação humana dos estudantes e para a transformação da realidade social, promove-se um trabalho educativo que relativiza o conhecimento, valorizando, sobretudo, os saberes oriundos das vivências cotidianas (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanthen, 2014; 2021).

4 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL TRANSFORMADORA: uma possibilidade para o trabalho educativo a partir do DCTMA

Compreendemos que a Educação Patrimonial transformadora se constitui em uma abordagem possível para qualificar os objetivos relacionados ao patrimônio cultural e à temática cultural no *DCTMA* (Maranhão, 2019). Isso se deve ao fato de que o documento curricular maranhense visa à dimensão cultural como favorecedora de processos de ensino e aprendizagem que respeitem as diferenças e a diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, destacamos a possibilidade de que a Educação Patrimonial transformadora tenha de reconhecer as singularidades e contradições dos diferentes contextos culturais maranhenses, objetivando abarcar a totalidade da realidade social. Isto é, que os diferentes bens patrimoniais, a partir de suas interconexões e inter-relações, contribuam para a compreensão da realidade social maranhense. Nessa dimensão, utiliza-se o patrimônio cultural como uma potencialidade para a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados.

Além disso, em oposição ao relativismo cultural, a Educação Patrimonial transformadora entende a diversidade como essencial para a construção de uma universalidade, superando o relativismo cultural. Assim, diferente do simples reconhecimento das diferenças, compreende-se a diversidade como parte da totalidade humana, valendo-se das contradições culturais como estímulo para a formação humana e a transformação da realidade social.

Utilizam-se os bens patrimoniais para articular diversidade e universalidade, promovendo uma compreensão profunda e emancipadora. Ao privilegiar os conhecimentos sistematizados, a Educação Patrimonial transformadora forma sujeitos capazes

de compreender a multiplicidade cultural como parte de uma unidade interna, conectada à totalidade da realidade.

Para exemplificar essa perspectiva, considerando o Bumba Meu Boi, elemento patrimonial da cultura maranhense, compreendemos que se pode abordá-lo na Educação Patrimonial transformadora como uma experiência de articulação entre o local e o universal. Assim, a partir dessa concepção, a representação do Bumba Meu Boi, permeada de elementos populares, não deve ser reduzida a uma expressão cultural isolada, mas compreendida em sua relação com as contradições sociais, culturais e econômicas.

Ao estudar a dança, o canto e os personagens do Bumba Meu Boi, os professores, por meio do trabalho educativo, podem orientar os estudantes a compreender as raízes históricas e as condições materiais que deram origem a essa manifestação cultural. Esse estudo permite identificar como ela reflete e questiona as relações de poder e trabalho estabelecidas, especialmente no período colonial, e como, na atualidade, ainda dialoga com questões de identidade, resistência e pertencimento.

Essa abordagem possibilita superar o relativismo cultural, articulando o Bumba Meu Boi aos conhecimentos historicamente sistematizados e a temas universais, como a luta por igualdade e reconhecimento cultural. Desse modo, os estudantes podem assimilar como essa manifestação celebra a diversidade cultural brasileira, ao mesmo tempo em que evidencia desigualdades históricas, como a marginalização dos povos indígenas, negros e trabalhadores rurais na formação da sociedade maranhense e brasileira.

Portanto, o estudo histórico-crítico do Bumba Meu Boi, integrado ao conhecimento científico e sustentado na reflexão

dialética, proporciona uma compreensão da cultura como um espaço dinâmico de disputa, resistência e transformação. Dessa forma, contribui diretamente para o objetivo da emancipação humana e para a construção de uma universalidade que valorize e respeite, em essência, a diversidade.

Para mais, como afirma Duarte (2021), as diferentes formas de arte exercem uma influência única sobre os sentidos humanos, permitindo que os sujeitos vivenciem, de modo artístico, experiências históricas e culturais que, de outra forma, seriam inacessíveis no cotidiano. As expressões artísticas carregam valores e experiências históricas da humanidade, que transcendem a experiência pessoal dos estudantes e são essenciais para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da condição humana.

No entanto, o contato espontâneo com as diferentes formas de arte não é suficiente, sendo necessário um trabalho educativo objetivo e intencional para que os elementos culturais sejam transmitidos e assimilados pelos sujeitos. Isso implica identificar quais aspectos culturais são importantes e como devem ser ensinados, de forma a garantir que o patrimônio cultural e as experiências acumuladas ao longo da história sejam devidamente compreendidos e valorizados pelos estudantes (Duarte, 2021).

Considerando a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo envolve cinco momentos do processo de ensino-aprendizagem, que articulam teoria e prática, tendo como objetivo formar os estudantes e transformar a realidade social. Esses momentos são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2011).

Ao estabelecermos um paralelo entre a Educação Patrimonial transformadora e a Pedagogia Histórico-Crítica, observamos que a prática social inicial permite que os professores promovam a mediação entre os estudantes e o patrimônio cultural, imergindo-os em seus contextos reais. Dessa forma, o estudo do patrimônio cultural começa não apenas com os conhecimentos prévios dos estudantes, mas a partir do questionamento de sua realidade concreta e da contextualização desta com a temática abordada (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Na problematização, incentiva-se que os estudantes identifiquem as tensões e contradições relacionadas ao patrimônio cultural a partir de sua realidade concreta. Assim, o estudo do bem patrimonial pode ser orientado por meio de perguntas, hipóteses e levantamento de dados, permitindo a investigação das dimensões socioculturais em relação ao momento anterior (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Na instrumentalização, são apresentados aos estudantes os conhecimentos sistematizados. Os professores têm a possibilidade de mediar a apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos necessários para compreender o patrimônio cultural estudado. Dessa forma, por meio, por exemplo, da pesquisa e da análise das diferentes perspectivas sobre o patrimônio cultural, os estudantes podem ser conduzidos a estabelecer as relações necessárias entre os conhecimentos historicamente sistematizados e as concepções assistemáticas observadas no momento anterior (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Na catarse, os estudantes alcançam uma nova compreensão sobre o patrimônio cultural estudado, assumindo uma postura

crítica e autônoma em relação a ele. Esse momento é uma oportunidade para que os estudantes sejam orientados a expressar o aprendizado, socializando as reflexões e sínteses sobre o patrimônio cultural estudado (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Por fim, na prática social final, os estudantes são orientados a realizar atividades criativas sobre o patrimônio cultural, fundamentadas na nova compreensão que desenvolveram. Nesse momento, de retorno à realidade concreta, os estudantes devem ser orientados a desenvolver os conhecimentos adquiridos acerca do patrimônio cultural na direção da transformação social. Assim, busca-se ações concretas e objetivas na comunidade, realizando intervenções efetivas que visem à superação das contradições da realidade social de forma reflexiva (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Ressaltamos que essa perspectiva metodológica para a Educação Patrimonial transformadora deve ser compreendida por meio de uma sequência dialética, isto, “não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente” (Saviani, 2016, p. 95). Desse modo, não se objetiva uma relação mecânica e linear entre os momentos da mediação histórico-crítica, que determinaria que, primeiro, se realizaria a problematização, depois a instrumentalização e, em seguida, a catarse. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram, entrelaçando-se com a existência humana em sua totalidade.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Patrimonial é uma abordagem educacional que utiliza os bens patrimoniais como base para os processos de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é valorizar a identidade cultural dos estudantes, promovendo a consciência reflexiva, o respeito e a valorização dos patrimônios culturais. Esses patrimônios são constituídos por dimensões materiais e imateriais que representam a identidade de uma sociedade.

O estado do Maranhão, por sua vez, possui uma rica diversidade de patrimônios culturais que refletem sua pluralidade social, cultural e natural. Apesar dessa riqueza, a análise do *DCTMA* (Maranhão, 2019) revelou que a temática do patrimônio cultural, embora reconhecida como significativa para a formação dos estudantes, é abordada de forma pontual e fragmentada pelas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares que o integram.

Além disso, apesar de o *DCTMA* (Maranhão, 2019) também sinalizar a importância da diversidade cultural maranhense para os processos de ensino e aprendizagem, bem como enfatizar a necessidade de valorização das identidades sociais e culturais dos estudantes, em currículos fundamentados em pedagogias como a das competências, como ocorre com o documento curricular estadual, a pretensa valorização da diversidade cultural acaba se configurando como um relativismo cultural que nega a ideia de uma totalidade articulada a partir de uma unidade comum.

Portanto, compreendemos que a abordagem relacionada ao patrimônio cultural e, conseqüentemente, à diversidade cultural requer uma maior articulação com o trabalho educativo dos professores, fundamentada em uma perspectiva

histórico-crítica. Isso ocorre porque, sem um posicionamento crítico, a temática tende a ser abordada de forma fragmentada e marginal, favorecendo uma visão universal e dominante, que direciona os estudantes para uma cultura homogênea e hegemônica.

Diante disso, compreendemos que a Educação Patrimonial transformadora se constitui como uma abordagem que permite o reconhecimento da complexidade e das contradições presentes na prática social. A partir do patrimônio cultural, ao fundamentar-se na transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente sistematizados, busca-se promover uma reflexão crítica sobre a unidade existente na diversidade cultural, visando à formação humana dos estudantes e à transformação da realidade.

Assim, as possibilidades oferecidas por uma Educação Patrimonial transformadora contribuem para um salto qualitativo na compreensão da realidade pelos estudantes. Para isso, consideramos necessário o desenvolvimento da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, que envolve um trabalho educativo iniciado na prática social, passando pela problematização e instrumentalização, e culminando na catarse. Com base nas possibilidades pedagógicas dos bens patrimoniais, essa transformação qualitativa na compreensão da realidade pelos estudantes culminará em uma nova síntese de conhecimento e em uma nova ação, voltada para a transformação de sua prática social.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.).

Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 39-64.

DUARTE, Newton; SILVA, Efrain Maciel e; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17541, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17541>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Ver., 2. Reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 01-14, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 14 set 2024.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1969.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A Dialética como Fundamento Didático da Pedagogia Histórico-Crítica em Contraposição ao Pragmatismo das Pedagogia Hegemônicas. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide Silveira Duarte; Orso, Paulino José. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 47-62.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: Formação Emancipadora e Resistência Ao Capital. *Colloquium Humanarum*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju_pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 06 ago. 2024.

REIS, Diego Geovan; CARDOZO, Poliana Fabíula; PRINCIVAL, Viviane Cristina. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: concepções

epistemológicas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 210-227, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4138>. Acesso em: 01 ago. 2024.

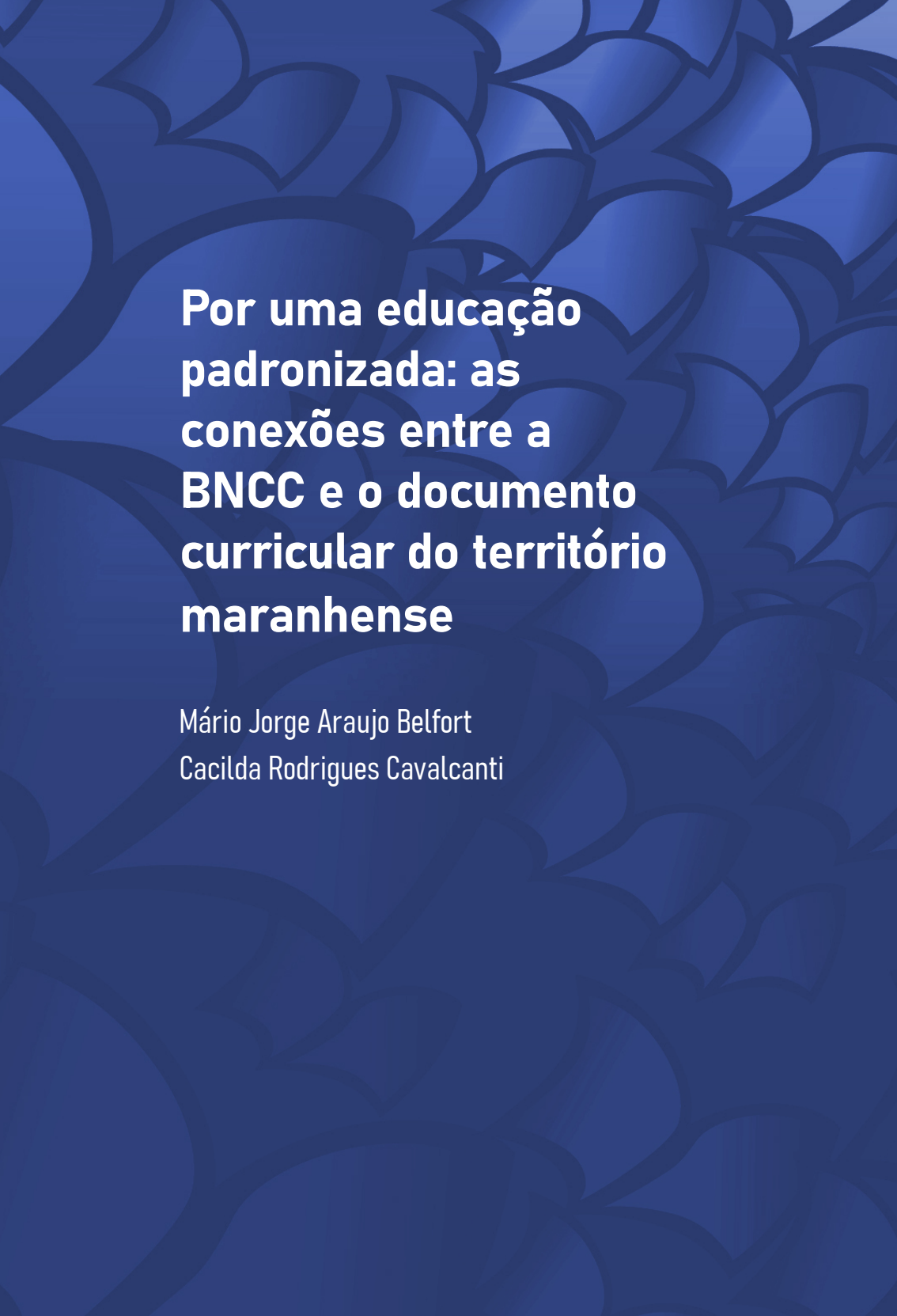
SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12^a ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/88/2366/3987?inline=1. Acesso em: 15 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p. 159-175, 2002.

ZANON, Elisa Roberta; MAGALHÃES, Leandro Henrique; CASTELO BRANCO, Patrícia Martins. **Educação patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Editora UniFil, 2020. Disponível em: http://periodicos.unifil.br/index.php/livros_unifil/article/view/1423. Acesso em: 25 ago. 2023.



**Por uma educação
padronizada: as
conexões entre a
BNCC e o documento
curricular do território
maranhense**

Mário Jorge Araujo Belfort
Cacilda Rodrigues Cavalcanti

INTRODUÇÃO

O Documento Curricular do Território Maranhense é uma política curricular que corresponde ao processo de implementação da BNCC no Maranhão. Este documento, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE -MA) no final de dezembro de 2018, tem como finalidade orientar os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de aulas dos professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para que o processo de implementação da BNCC nos estados fosse bem-sucedido, o MEC, juntamente com o Consed, a Undime e a UNCME tiveram o apoio técnico de representantes da Fundação Lemann, *Todos Pela Educação* e o *Movimento Pela Base Nacional Comum*. Este apoio resultou na construção de documentos ou “guias” que buscaram “[...] apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios” (Brasil, 2018).

Assim, estas organizações privadas foram protagonistas nos processos de implementação, monitoramento e de avaliação da BNCC nos estados. Entretanto, a concepção de educação defendida por estes atores sociais possui fortes contradições, proporcionando diversas problemáticas para a educação como um todo.

Na concepção de Lopes (2004), desde os anos 1990 até os dias atuais, as políticas curriculares desenvolvidas trazem consigo um conjunto de pressupostos como a vinculação com as políticas de avaliação centrada nos resultados, estabelecimento do ensino por competências e a padronização dos conteúdos para todos os cidadãos brasileiros. Dessa forma, consideramos

que a BNCC se enquadra nesses pressupostos, o que revela o seu caráter prescritivo.

De acordo com a estudiosa, o que define a prescrição dos currículos escolares são os *instrumentos de homogeneização* (Lopes, 2006). Esses instrumentos são mecanismos discursivos que buscam apropriar as concepções que já estão estabelecidas em documentos curriculares oficiais, “[...] incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência” (Lopes, 2006, p. 40). Nessa perspectiva, por mais que a políticas de currículo busquem contextualizar aspectos políticos, sociais, econômicos, geográficos, históricos e sociais de diversas realidades educacionais, estas não deixam de contemplar os padrões estabelecidos pelos modelos das reformas educacionais neoliberais de outros países.

Tomando como base este conceito, buscamos evidenciar quais são os *instrumentos de homogeneização* e como eles estão evidenciados a partir das conexões entre a BNCC e o DCTM. Na primeira seção será discutida a definição do conceito de *instrumentos de homogeneização*, desenvolvido a partir dos estudos de Lopes (2006), e as implicações deste para as políticas curriculares. Na segunda seção, analisaremos, na parte introdutória que trata das finalidades gerais do DCTM, se o documento maranhense possui inovações que dialogam com a realidade maranhense ou se apenas reproduz o que já está proposto na BNCC. O nosso intuito é compreender se há de fato uma centralização da BNCC sobre o DCTM.

Este trabalho é de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Com base nisso, utilizaremos as contribuições dos estudiosos Lopes (2004; 2006); Ramos (2006); Ball (2008); e Duarte, Silva e Moura (2020) que serão de grande relevância

pois possuem estudos significativos voltados para o campo das políticas de currículo.

INSTRUMENTOS DE HOMOGENEIZAÇÃO COMO MECANISMO DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Historicamente, a BNCC e o DCTM fazem parte de um conjunto de políticas curriculares vinculadas às reformas educacionais, sendo homologadas em um contexto sociopolítico, marcado por uma agenda política de cunho neoliberal e ultra-conservadora. Nesse contexto, diversas organizações não governamentais coordenadas por empresários e filantropos tiveram participações decisivas no desenvolvimento e “implementação” da BNCC nos estados brasileiros sob a retórica de melhorar a qualidade da educação.

A partir deste contexto, consideramos que uma nova forma de governança está sendo gestada, baseada nas relações de rede, onde novos discursos são legitimados e, em detrimento, outros são silenciados (Ball, 2008). É cada vez mais nítido que este fenômeno não representa o esvaziamento do estado, mas, sim, uma inserção de uma nova modalidade de ação, poder e agenciamento baseada na lógica de mercado.

Analisando este fenômeno, apontamos que o currículo é um território estratégico nesse processo, pois é através das mudanças nos currículos que uma nação legitima um conjunto de reformas no âmbito educacional com o intuito de viabilizar uma nova identidade pedagógica baseada no projeto político-social dos setores neoliberais. Corroborando com Lopes (2006, p. 112), os currículos escolares reformistas passaram a ser referenciados a partir de

Discursos como os de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas no mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência.

Além de atenderem aos projetos dominantes de sociedade, os currículos vêm possuindo o caráter prescritivo, tornando, assim, os espaços educacionais cada vez mais reféns destas políticas. Para Lopes, o currículo é uma produção de Governos Nacionais desenvolvida através de intensas querelas entre diversos setores políticos. Partindo deste ponto, a estudiosa ressalta que as políticas curriculares são produzidas por determinadas comunidades epistêmicas formadas por estudiosos de áreas técnicas, os quais defendem nos textos desses documentos os discursos homogeneizantes que indicam uma concepção de formação instrumental.

Portanto, na perspectiva da autora, foi a partir das reformas educacionais que o currículo teve um maior centralidade, pois “[...] o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (Lopes, 2004, p. 110). Na concepção da estudiosa, os reflexos da globalização para as políticas educacionais são sempre mediados pelos países e, ao mesmo tempo, ressignificados durante a produção de documentos normativos e, também, no contexto do exercício docente, “[...] nos quais os conceitos globais precisam ser localizados” (Lopes, 2004, p. 112).

Compreendendo que o currículo é um território estratégico de intensas disputas epistemológicas, a autora aponta que há nas políticas curriculares *instrumentos de homogeneização*. Nas palavras da estudiosa: “Esses instrumentos nos ajudam a

entender o porquê das semelhanças entre políticas de currículo entre diferentes países ou entre diferentes governos em um mesmo país sem reduzir tais semelhanças à simples adoção de um modelo neoliberal” (Lopes, 2006, p. 41). Tais instrumentos são produzidos a partir de “diagnósticos” de uma realidade social e que apresentam, posteriormente, possíveis soluções para os “problemas” que foram identificados, desconsiderando pesquisas desenvolvidas por intelectuais do campo educacional e valorizando estudos de áreas técnicas. Para a estudiosa, estes instrumentos de homogeneização são um conjunto de discursos dominantes que buscam legitimar as concepções de “cultura comum” e de “performatividade”. Em suas palavras: “Dentre os discursos hegemônicos com particular destaque nas políticas de currículo situo: o discurso em defesa de uma cultura comum e o discurso em defesa de uma cultura da performatividade” (Lopes, 2006, p. 41).

No que tange a construção de discurso de uma *cultura comum*, a pesquisadora salienta que uma grande parte das políticas curriculares do país legitima conhecimentos que se configuram como “universal”. Assim, fixam certos significados culturais como verdades absolutas e os legitimam como saberes mais adequados. Referindo-se à concepção de *performatividade*, partindo das reflexões de Lyotard, a autora pontua que esta ideia se remete a um modo de regulação de indivíduos que estão inseridos nas sociedades pós-industriais. Assim, este conceito forja a construção de uma identidade a partir de *performances* (desempenhos) e *accountability* (responsabilização). Portanto, a *performatividade* engendra uma lógica de aprimoramento de sujeitos para tornarem-se competidores. Seguindo esta lógica, o currículo deve ser um

[...] formador das identidades performáticas. Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (Lopes, 2006, p. 46).

Além disso, Lopes (2006) constata que há, em grande medida, nas propostas curriculares brasileiras discursos que apresentam as tendências da teoria crítica, discutindo a valorização dos saberes discentes, o trabalho problematizador com temáticas e o combate à exclusão. Entretanto, estes discursos são híbridos, ou seja, são incorporados a partir de uma matriz técnico-instrumental e centralizadora, atendendo aos projetos societários da globalização capitalista.

Nessa perspectiva, os documentos curriculares são concebidos como guias da ação curricular da escola, orientadores do trabalho docente, freqüentemente menosprezando o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. O “por que fazer” parece ficar restrito à constatação de que a sociedade se modifica com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e os desafios lançados para a constituição identitária do cidadão, como se formassem um quadro inexorável ao qual só resta a escola e o currículo se submeterem. A escola é desconsiderada como uma instituição capaz de produzir cultura e de estabelecer uma interlocução dessa cultura com as mudanças sócio-econômicas e políticas mais amplas (Lopes, 2006, 46-47).

A autora citada compreende que uma política curricular é um processo complexo em que há a *hibridização* de discursos, pois envolve produção e seleção de diversos conhecimentos, visões de mundo, valores, habilidades e significados que deverão

ser ensinados (Lopes, 2004). Por esse ângulo, é pertinente refletirmos sobre quais conhecimentos as políticas curriculares atuais estão propondo para as redes de ensino, sendo que “[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (Lopes, 2004, p. III).

O DCTM COMO UM MECANISMO DE “IMPLEMENTAÇÃO” DE BNCC NO MARANHÃO: INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS OU CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR?

Após a aprovação da BNCC, os sistemas de ensino buscaram adequar suas diretrizes e propostas curriculares ao que prescreve o referido documento nacional. Dessa forma, um dos programas organizados pelo Ministério da Educação para a elaboração dos documentos curriculares dos entes federados foi o “ProBNCC”, Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituído pela portaria nº 331/2018 do MEC.

Este programa objetivou, além de contribuir para a implementação de currículos alinhados à BNCC, a criação de instrumentos de apoio como assistência financeira e técnica às secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, como consta na Portaria, o MEC apoiou a formação continuada e concedeu bolsas remuneradas aos profissionais que compuseram a equipe técnica de cada ente federado para o processo de reformulação dos currículos locais.

Visando atender a estas normativas do Programa, o estado do Maranhão elaborou no ano de 2018 o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), sendo aprovado no final daquele mesmo ano. O DCTM é um documento curricular de caráter orientador que corresponde ao processo de “implementação” da BNCC no contexto educacional maranhense, apresentando orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dessa forma, este documento preconiza que as escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada do estado do Maranhão, reformulem seus projetos político-pedagógicos e os planos de aula dos professores para atender às suas diretrizes.

Nesse contexto, o documento buscou adaptar-se ao contexto social, histórico e cultural do estado, apresentando procedimentos pedagógicos e metodológicos para a atuação dos professores de diversos campos do conhecimento. De acordo com o documento (Maranhão, 2019, p. 5):

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas.

Na seção intitulada “Competências definidas pela BNCC no Currículo do Território Maranhense: uma perspectiva pedagógica”, o documento destaca uma breve discussão acerca das finalidades gerais da Base Nacional Comum Curricular:

A BNCC define as aprendizagens que os alunos de todo o território nacional devem adquirir durante a Educação Básica, compreendendo uma formação humana e integral. Para tanto, esse documento orientador propõe que se desenvolvam conhecimentos em consonância e balizados por princípios éticos, estéticos e políticos, apresentando, como visão orientadora geral e ao longo desta etapa de aprendizagem, o desenvolvimento de 10 competências, que devem ser entendidas como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda as demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira (Maranhão, 2019, p. 14).

Segundo a BNCC (2018), a proposição do ensino por competências contribui para que os estudantes se tornem futuramente cidadãos autônomos, éticos, críticos e atuantes no mercado de trabalho. Dessa maneira, o DCTM ressalta que as instituições escolares maranhenses deverão reformular as suas propostas pedagógicas para que sejam norteadas pelo modelo das competências com a finalidade de obtenção de melhores resultados.

Seguindo as determinações da BNCC, o DCTM apresenta as 10 competências gerais que são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania (Maranhão, 2019).

Conforme o documento, a finalidade de instaurar estas competências é de possibilitar que o estudante seja capaz de mobilizar conhecimentos para o desenvolvimento de um bom desempenho/performance em uma determinada situação. Entretanto, é preciso descortinar as contradições que foram

potencializadas pela pedagogia das competências no processo de ensino-aprendizagem.

Ao avaliarmos as competências gerais propostas pelo DCTM, é nítido que o currículo maranhense apenas reproduziu todas as competências estabelecidas pelo documento nacional, trazendo nenhuma alteração ou adaptação que atenda aspectos regionais do Maranhão, o que demonstra que a listagem das competências é claramente um instrumento homogeneizador.

Destacando a importância da construção do ensino por competências nas instituições escolares maranhenses, o DCTM (2019, p. 15) evidencia que:

Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes.

Todavia, o documento não apresenta formas de contextualizar estas competências a partir das particularidades regionais do Maranhão, possibilitando para os estudantes maranhenses uma formação fragilizada, acrítica e utilitária. Na parte introdutória, não há contextualizações mais profundas sobre a realidade socioeducacional do Maranhão que trata especificamente sobre os conflitos e violências contra as populações indígenas e quilombolas. Assim, estas competências pouco contribuem para que as crianças e os jovens maranhenses compreendam os fenômenos sociais, políticos e econômicos como apresentado na citação acima.

De acordo com as reflexões de Marise Ramos (2006), a pedagogia das competências é um mecanismo que, além de desenvolver nos sujeitos um código individualista de relações profissionais, contribui para que a educação redefina a sua função social dentro das sociedades contemporâneas para integrar os sujeitos diante das reestruturações econômicas das relações de produção, tanto no plano político, com a ascensão do neoliberalismo, como no plano cultural, com a globalização (Ramos, 2006).

Concordando com as contribuições da autora, compreendemos que estas contradições são manifestadas no Documento Curricular do Território do Maranhense, corroborando com as reflexões dos estudiosos Duarte, Silva e Moura (2020) que ressaltam que o modelo de ensino por competências foi empregado no DCTM de forma utilitarista a partir das orientações da BNCC,

Percebeu-se que o DCTM tem na sua essência tudo que a BNCC defende e incorporou o conceito utilitarista de formar pessoas com as competências para o mercado de trabalho. Ao analisar o processo de elaboração da BNCC e do DCTM encontra-se as bases conceituais de competência utilizadas anteriormente em outros marcos legais da educação brasileira (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 32).

A partir desta premissa, os autores chegam à constatação de que o Documento Curricular do Território Maranhense, ao incorporar a proposta de ensino por competências da BNCC, apresenta uma concepção de formação técnica e instrumental para atender as finalidades do mercado utilizando

[...] outras bases conceituais pedagógicas e humanísticas para propor uma aprendizagem que leva em consideração a “maranhensidade” no processo de ensino e aprendizagem. E essa maranhensidade,

segundo o documento, precisa ser assegurada na construção e execução dos currículos escolares locais (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 31-32).

Por fim, os autores nos trazem um interessante questionamento: “[...] nem a BNCC nem o DCTM podem engessar o pensamento crítico que deve ser preponderante na reformulação dos currículos” (Duarte; Silva; Moura, 2020, p. 32). Logo, diante das atuais propostas curriculares, é importante refletirmos sobre o projeto societário que estas políticas estão legitimando para a formação dos estudantes maranhenses.

Na percepção de Lopes (2006), por mais que a produção da política curricular seja plural e multifacetada, há a necessidade de selecionar conhecimentos específicos que são compreendidos como os mais legítimos e “[...] garantidores tanto da reprodução dessa cultura (dominante) quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas” (Lopes, 2006, p. 42, Grifo Nosso).

Considerando este apontamento levantado pela estudiosa, as competências apresentadas pela BNCC e que, posteriormente, foram incorporadas ao DCTM representam a reprodução de um modelo educacional dominante. Logo, as dez competências gerais são um conjunto de significados que vão constituir os instrumentos de homogeneização nos currículos. Segundo Lopes, para além da listagem de competências, outros elementos se constituem como instrumentos homogeneizadores como:

[...] práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (LOPES, 2006, p. 43).

Portanto, estes elementos apontam que o referencial curricular maranhense sofreu com as padronizações estabelecidas pela BNCC, pois, em seu escopo, há meramente uma reprodução das competências gerais. Dessa forma, podemos considerar que a listagem das dez competências é claramente um *instrumento de homogeneização* destacado nos estudos de Lopes (2006). Além disso, por mais que o documento destaque a relevância de dialogar as competências com os fenômenos sociais presentes na realidade maranhense, não há de fato contextualizações mais aprofundadas sobre as desigualdades sociais presentes nos estados, o que dificulta a construção de uma prática pedagógica crítica, transformadora e humanizante.

Corroborando com as contribuições de Carvalho, Silva e Delboni (2018), a BNCC se configura como uma biopolítica, ou seja, como um instrumento que visa controlar que tipos de conhecimentos e habilidades devem ser promovidos nas instituições escolares. A partir do olhar de Foucault, os estudiosos avaliam que esta diretriz estabelece em suas prescrições “regimes de verdade” que legitimam em seus discursos intencionalidades hegemônicas.

Considerando que “regimes de verdade” são engendrados no âmbito de uma formação sócio-histórica discursiva, na qual se incluem os processos de produção de subjetividade, assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas perspectivas curriculares assumidas, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, entrecruzam-se, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de “modelo/molde” para a produção de determinadas verdades e determinados significados historicamente localizados (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 488).

Nessa perspectiva, a BNCC, como um produto da biopolítica que atende às novas exigências da reestruturação do sistema capitalista para a formação de capital humano, busca o “[...] atendimento às necessidades e talentos individuais vistos como competências restritas a serem adquiridas numa meritocracia que combina empregabilidade, aplicabilidade, usabilidade, competência e rendimento” (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 489).

Portanto, podemos concluir que o DCTM é uma política curricular maranhense que apresenta poucas inovações para as práticas pedagógicas, pois está centralizado a partir das orientações da BNCC. Assim, consolidando um modelo educacional padronizado e que desconsidera as complexidades regionais do nosso estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de inquietações que partem da premissa de que o currículo é uma construção social, sendo que ao longo dos processos históricos, políticos, culturais e econômicos passou por diversas redefinições para dar conta das transformações sociais e das novas demandas do sistema produtivo.

Ao longo da trajetória das reformas educacionais no Brasil, as políticas curriculares foram territórios marcados por fortes tensões políticas, culturais e ideológicas, onde perpassam tentativas de legitimação de projetos de formação de sociedade. Dessa forma, trazendo sérios desdobramentos para a educação como um todo.

Como podemos observar, o documento maranhense está totalmente compactuado com as diretrizes da BNCC em uma perspectiva reprodutiva, ainda que com algumas indicações

discursivas para a construção de práticas pedagógicas de que “devem” atender a realidade maranhense. Sua vinculação à BNCC se estabelece principalmente pela reprodução da listagem de competências a serem desenvolvidas, conduzindo, conseqüentemente, a uma concepção de ensino utilitária, técnica e instrumental, possibilitando frágeis diálogos acerca da realidade maranhense e uma formação sem criticidade para os estudantes, já que não apresenta indicadores sociais mais complexos sobre as populações indígenas, quilombolas e camponesas do Maranhão.

Por fim, à medida que o modelo neoliberal vem sendo inserido para dentro do campo da educação, seus defensores buscam proporcionar aos cidadãos brasileiros um novo projeto educacional a fim de formá-los de acordo com os novos desafios lançados pela reestruturação produtiva. Em vista disso, a educação vem sendo reformulada ou, melhor dizendo, privatizada. Desde a década de 1990 até os dias atuais no Brasil, as políticas de currículos estão cada vez mais alinhadas aos interesses de grandes grupos privados. Assim, por mais sejam presentes em seus textos discursos de redução das desigualdades sociais, equidade e qualidade, na prática há, entretanto, um aprofundamento das assimetrias sociais.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. New philanthropy, new networks and new governance in education. **Political Studies**, v.56, n.4, p. 747-765, 2008. Disponível em: [New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education - Ball - 2008 - Political Studies - Wiley Online Library](#). Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. 2018. Disponível em: [5c193c4d33bc1.pdf](#) (consed.org.br). Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018b.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun. 2017. Disponível em: [A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da educação como formação de “Capital Humano” | Revista e-Curriculum](#). Acesso em: 23 jan. 2025.

DUARTE, A. L. C.; SILVA, R. M.; MOURA, N. Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020. Disponível em: [Concepção de competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense \(DCTM\) | Educação em Revista](#). Acesso em: 23 jan. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Maio /

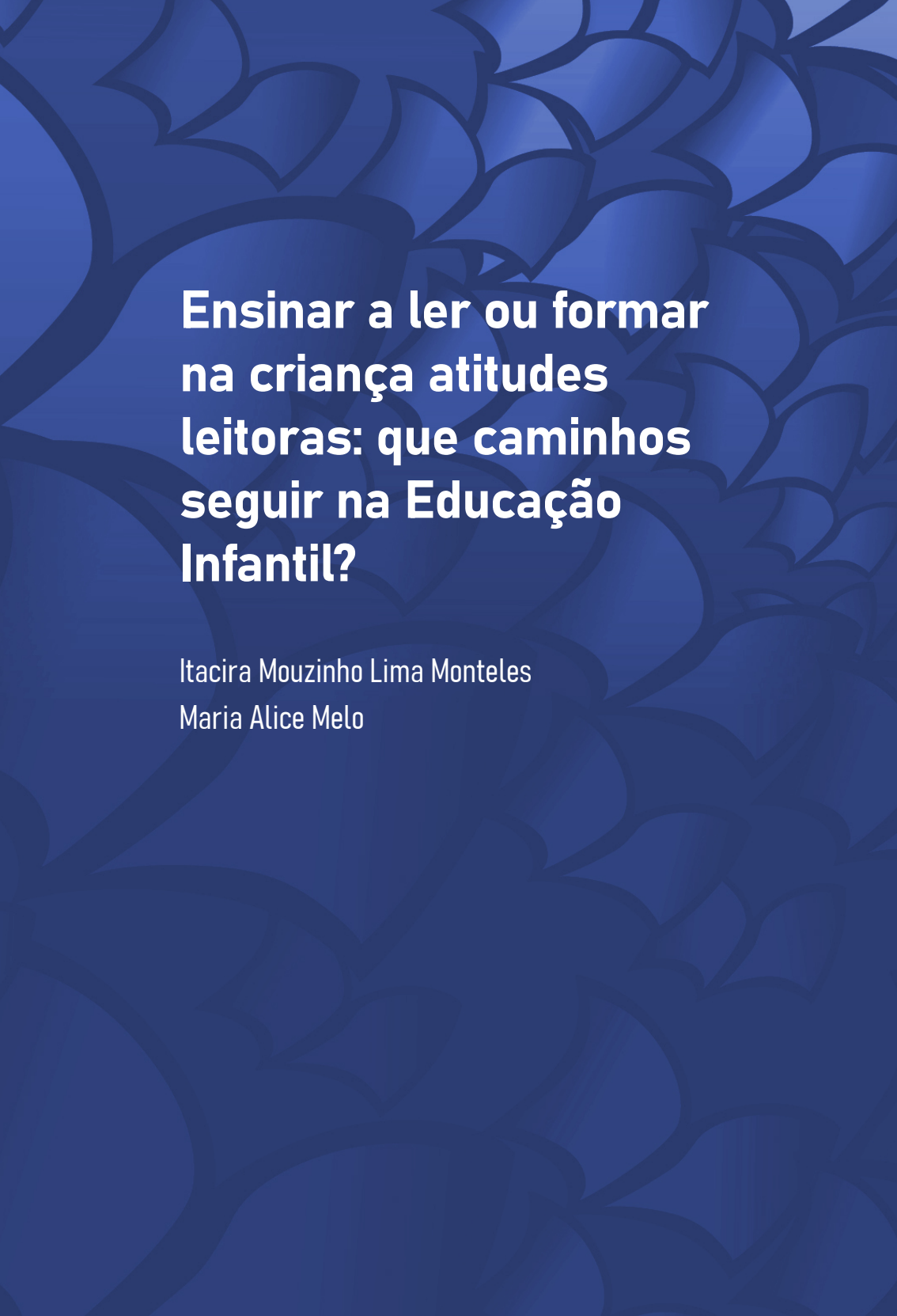
Jun /Jul /Ago 2004 n. 26, p. 109-118. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.





Ensinar a ler ou formar na criança atitudes leitoras: que caminhos seguir na Educação Infantil?

Itacira Mouzinho Lima Monteles
Maria Alice Melo

1 INTRODUÇÃO

Na compreensão da atividade infantil e, conseqüentemente, das instituições de educação infantil, que têm em sua premissa o desenvolvimento da criança nos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais, a linguagem é a principal condutora desses processos, como apontado por Vygotski (2010), e que é necessário conhecer o uso que a criança faz da linguagem oral e escrita, como descrito por Bakhtin (1016).

Diante disso, uma questão vinha me inquietando cotidianamente no trabalho que desenvolvo como professora, no suporte pedagógico em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Educação de São Luís - MA, quando sentamos para planejar ou para avaliar o desenvolvimento das crianças que atendemos. Afinal, como as crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos da Educação Infantil?

Mello (2012 *apud* Vygotski, 1995) aduz que a criança deve ter o desejo de ler e de fazer uso da expressão por meio da escrita como motivo e resultado, respectivamente, de sua atividade. Deste modo, essa vontade pode ser criada na escola pelo trabalho pedagógico quando: o professor sabe que isso é parte essencial do processo de formação da criança; a prática do professor na sala referência¹ considera possibilidades de criação e transformação dos conhecimentos já existentes; percebe as crianças como seres ativos e pensantes e em condições de construir outras formas e processos de agir, pensar, representar.

1 Os Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) usa a nomenclatura “sala referência” para determinar um espaço onde as crianças são recebidas, guardam seus pertences e realizem ali algumas atividades, pois o documento orienta que nesta etapa se utilizem espaços diversificados para promover o desenvolvimento das crianças.

Além disso, no trabalho com crianças na Educação Infantil precisa-se ter em mente que é na infância que se inicia o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Nessa fase, ela entra em contato com o mundo da cultura humana, histórica e socialmente acumulada, através da apropriação de objetos materiais e não materiais, como dito por Vygotski (2010). Para o teórico, a transmissão/apreensão destes conhecimentos culturais se realiza através da linguagem. “A função da linguagem é a comunicativa. A língua é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vygotsky, 2010, p. 11).

Do mesmo modo, Bakhtin (2016) destaca que a linguagem tem como categoria básica a interação verbal, sendo que a língua não é transmitida e sim absorvida gradualmente. É por meio dessa absorção que a consciência da criança será despertada, o que resulta numa mudança radical no modo como a consciência vai se formando. Na concepção do teórico, a linguagem – oral e escrita – é, ou pode ser, meio de interação das ações ou modo de regulação das ações e objeto de conhecimento. Nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal, como apontado, é necessário que o professor conheça o uso que a criança faz da linguagem oral e da linguagem escrita, seja na escola ou fora dela, e que incorpore esses usos no planejamento e nas situações de aprendizagem que propuser.

Também para Mello (2012), o professor precisa antes formar atitudes leitoras nas crianças e depois ensinar as técnicas, “porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende [...] pensa e atribui sentidos ao que aprende” (2012, p. 78), conseguindo então se relacionar com o mundo historicamente cultural.

Refletindo sobre a questão que pulsava em mim, para respondê-la, tomamos como base teórica a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, que tem Vygotsky (2010, 2019) como o principal teórico e a perspectiva enunciativa/discursiva/dialógica que tem Bakhtin (2011, 2016) como idealizador. Teorias impulsionadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL, do qual sou integrante.

Neste resumo, trazemos alguns aspectos da pesquisa que realizamos com 22 crianças de cinco e seis anos da turma de Infantil II do turno matutino de uma instituição pública de educação da Rede municipal, localizada no Bairro Vicente Fialho, São Luís - MA, que ensejou a dissertação de conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação.

Pensamos que a metodologia mais apropriada para desenvolver um estudo da criança em situação de leitura seria a etnografia, por ela ser uma metodologia que possibilita ao pesquisador alinhar a teoria às evidências empíricas e aos dados. Como também possibilita que a observação seja participativa e direta, pois as interações das crianças e a produção das culturas acontecem cotidianamente, como apontado por (Graue; Walsh, 2003), e como a pesquisa aconteceu na instituição em que trabalho, pudemos ver e ouvir as crianças de modo mais efetivo, tendo o cuidado ético de preservar a criança em sua liberdade, dignidade e direitos.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o Caderno de Campo, registros de imagens, vídeos e áudios. A sistematização dos dados colhidos no estudo de campo foi realizada com o uso do *software* WebQDA e posterior descrição narrativa completa para análise e interpretação qualitativa dos dados.

Organizamos o texto da seguinte forma: 1- Introdução; 2- Aspectos a considerar nesta investigação; 2.1- A ética na pesquisa com crianças; 2.2- A etnografia como escolha; 2.3 - Os sujeitos e o contexto local da pesquisa; 3- Elementos norteadores do olhar investigativo; 3.1- Os documentos normativos; 3.2- A mediação pedagógica; 3.3- A participação da criança; 3.4 - A formação de atitudes leitoras; 4- Perspectivas das crianças do Infantil II de uma unidade de educação básica da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA acerca da formação de atitudes leitoras; 4.1- Significam a leitura como decodificação; 4.2- Significam a leitura como prática cultural; 4.3- Significam e atribuem sentido ao lido; e 5- Conclusão.

Como resultados, apontamos que a formação de atitudes leitoras na criança é movida pela necessidade e pelo interesse das crianças e que esses fatores se ligam à produção de sentido em um processo de interação e participação, e que a mediação da professora possibilita que as crianças se apropriem da leitura e a percebam em sua função social.

2 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE ATITUDES LEITORAS

2.1 Elementos norteadores

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2010) propõem que se faça articulação de diferentes linguagens quando se organiza o trabalho na Educação Infantil proporcionando a imersão das crianças nestas diferentes linguagens para que, progressivamente, haja o domínio por elas,

de vários gêneros e formas de expressão. Coadunando com as DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (2017) também aponta que as linguagens orais e verbais irão se desenvolver na criança à medida que esta interage com pessoas mais experientes e com seus pares, buscando captar os signos e símbolos construídos socialmente e presentes no ambiente em que convive.

Com base nos dois documentos orientadores (DCNEI e BNCC), o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (2018), a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís (2022) e o Projeto Pedagógico da Unidade de Educação Básica Olinda Desterro (2023), instituição pública onde a pesquisa aconteceu, trazem em seu bojo a atuação da criança em todos os contextos, sendo ela detentora de direitos, criadora e modificadora da cultura e da sociedade. Com isso, a Educação Infantil necessita oferecer referências curriculares baseadas nos direitos de desenvolvimento e aprendizagens, acesso a diversas áreas de conhecimento e a diferentes linguagens.

Teóricos como Vygotsky (2010, 2019) e Bakhtin (2011, 2016) e os documentos orientadores do trabalho pedagógico da Educação Infantil enfocam a criança como ser histórico e culturalmente situado em diferentes comunidades sociais. Então, para dar conta do objeto o qual nos propomos a estudar, que é a formação de atitudes leitoras na criança, considerando o contexto da Educação Infantil, procuramos os significados que as crianças dão a essa formação.

Como pesquisadora estudando crianças, foi necessário ter a concepção de que esta é plural, que ela existe através de suas relações com os outros, mas sempre em um contexto particular, e que também é singular, pois sua vida, seu lugar e sua história são únicos. E ainda, com base no dito por Vygotsky (1996) e

Leontiev (1988), considerar que a criança é um ser biológico e tem suas especificidades, mas também é um ser histórico, cultural e social, assim como a criança é um ser de linguagem e faz uso criativo dela nas interações que estabelecem com o que está ao seu redor, como apontado por Bakhtin (1992, 2014).

Além disso, entender o contexto em que as crianças estão inseridas ajudou-nos na percepção não só da criança em contextos políticos, sociais e históricos específicos, mas na conceitualização e no trabalho que, enquanto professora suporte pedagógico² e pesquisadora, é possível realizar com o que se tem na Instituição, pois a investigação é concebida em uma série de contextos encaixados uns nos outros, como aponta Graue e Walsh (2003).

Saber que a participação da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem constitui-se elemento imprescindível para o estudo. Os sentidos que as crianças atribuem às situações vividas, os conhecimentos e os valores que produzem nas interações sociais que vivenciam, como interpretam e representam o mundo, expondo aí suas sensibilidades, saberes, interesses e sentimentos, todos esses aspectos foram considerados.

Ter também a certeza de que a atuação docente necessita estar aberta para os desvios, para o inédito, o sensível, o poético ou para as verdades que se dão e que podem ser lampejos. Como nos ensina Benjamin (2009), são pequenos clarões nas noites de tempestade que nos deixam ver parte da realidade, mas que imediatamente desaparecem, ficando o escuro do desconhecido. O que a criança vê e experimenta a partir das suas

2 Na Rede Municipal de Educação de São Luís MA a nomenclatura do cargo que atua como gestor do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição é Professor Suporte Pedagógico – PSP (Lei 4.931 de 07 de abril de 2008).

lentes alcança uma profundidade que o professor, muitas vezes, não é capaz de experimentar.

Tendo por base tudo o que aqui foi exposto, asseveramos que as crianças não se constituem leitoras e produtoras de textos somente em linguagem verbal - oral e escrita -, mas em outras formas de expressão como a pintura – seja fazendo ou visitando as obras de grandes pintores –, a escultura, o desenho, o cinema, o teatro, a música, a dança, entre outras.

O planejamento abaixo determinou quando o trabalho de campo iniciou, quando terminou, quantas horas por dia foram passadas no campo de investigação, quantos dias por semana, como as horas e dias variaram e quanto tempo por dia foi despendido com a construção de registros, descrição, análise e interpretação dos dados.

Planificação

PESQUISA DE CAMPO	2023																			
	AGO				SET				OUT				NOV							
Meses																				
Dias da semana	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
Pesquisa	4 horas por dia – 20 horas por semana																			
Registro de dados	6 horas por dia – 30 horas por semana																			
Descrição narrativa	6 horas por dia – 30 horas por semana																			
Análise e interpretação	2 horas por dia – 10 horas por semana																			

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Ademais, a minúcia do olhar e o mergulho que faz emergir os sentidos produzidos pelas crianças, sujeitos da investigação, propiciaram um encontro com estas em seu próprio solo,

possibilitando a participação das crianças e, a nós, a possibilidade de ouvir o que elas tinham a dizer sobre seus modos de pensar e agir. Como bem lembrado por Marchi (2018, p. 729), “[...] essa voz não é nem apenas necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão”.

2.2 Caminhos apontados

Na descrição da pesquisa realizamos a interpretação, relacionando os contextos verificados em seu campo com a compreensão dos quadros teóricos de referência, trazendo para a discussão uma abordagem em que a criança tem agência e, portanto, é sujeito construtor de cultura, conhecimentos e de seu próprio desenvolvimento e a mediação pedagógica como possibilitadora desse processo.

Ao buscarmos conhecer as vivências leitoras possibilitadas às crianças por meio da mediação pedagógica, uma vez que a formação de atitudes leitoras está relacionada às vivências, às condições concretas de vida e de educação das quais participa, verificamos ainda como as crianças atribuem sentidos a estas possibilidades de modo a lhes proporcionar a percepção do ato de ler.

Verificamos que as crianças, em suas ações e falas, dão sentido à leitura como um encontro de interlocutores, em que o leitor interage com o texto e com o autor, trazendo no momento da leitura uma contrapalavra, como afirmado por Bakhtin (2011). Contudo, em alguns momentos, como o que a professora realizou a chamada, a partir da seguinte proposta: entregar para cada criança uma ficha que tinha o nome de outra criança e elas teriam que dizer o nome que estava escrito na ficha. Duas

crianças criaram estratégias para ler o nome escrito na ficha que receberam. As estratégias usadas por elas correspondem a uma conversão na sequência de letras e sons, que tem como base o conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. Por ainda estarem presas aos aspectos físicos dos signos, muitas vezes desqualificando o sentido, elas insistiram apenas no reconhecimento das letras com as quais ainda não se lê. Como apontado por Mello (2012), quando a escrita se apresenta sob a forma de letras, dificulta-se mais ainda a compreensão e a leitura por parte da criança do que seria a linguagem escrita e a atribuição de um sentido pessoal que é dado a essa linguagem, pois

No processo de conhecer a cultura escrita, por meio das experiências que vão vivendo, as crianças vão criando para si esse sentido do que seja a escrita. Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, obstaculizamos a formação de um sentido que seja adequado à escrita (Mello, 2012, p. 77-78).

Da mesma forma, para Bakhtin (2016), que inferiu que a língua é a necessidade do homem de se autoexpressar, quando se proporciona à criança contato com a leitura, a linguagem não deve ser considerada somente do ponto de vista do falante, sem levar em conta o outro ouvinte. O papel desse ouvinte não pode ser apenas de compreender passivamente o falante, como quando se ensina a ler, dividindo a fala em orações que, por sua vez, se dividem em composições de palavras e estas em sílabas que se dividem em fonemas. A criança não terá uma ação responsiva se lhe for ensinado apenas fragmentos de um enunciado – sílaba e fonema.

Em suas ações, as crianças reproduziram as vivências de leitura a que estavam submetidas, pois, em geral, as instituições

de educação entendem que podem simplificar o ensino da língua, apresentando às crianças uma letra de cada vez e exigindo que elas memorizem a relação entre som e grafia de cada letra, perdendo o foco do elemento principal que é a mensagem expressa. Vivenciar a leitura apenas a partir de fonemas e sons não possibilita que a criança perceba que a leitura é recheada de valores que regem as relações sociais entre as pessoas.

Por outro lado, verificamos que as crianças demonstram conhecer que o ato de ler tem propósitos explícitos: comunicar, informar e receber uma resposta ao que foi enunciado. Como quando uma criança pegou um livro, sentou-se no chão e iniciou sua leitura, leu uma página, levantou o livro, mostrou, replicando como a professora faz para que as crianças vejam as ilustrações, mudou a página, continuou a leitura demonstrando conhecimento de que a história tem uma sequência, que a história escrita está dizendo alguma coisa. Ela não se prendeu a falar as letras e pronunciar os sons, ela leu direto, usando a ilustração como apoio.

Como também, quando pegam livros no canto da leitura e a fazem como se estivessem contando uma história, foram tantos “aís”, “entões” e “disses” necessários para que pudessem refletir sobre o que as imagens estavam dizendo e não perdessem o fio da história lida/contada, fazendo uso das múltiplas linguagens, linguagens as quais são as condutoras de seus encontros com a cultura, fonte de apropriação das qualidades humanas, como dito por Vygotsky (2010). Foram tantas caras e bocas, davam entonações como a enfatizar o que queriam anunciar, porque perceberam que a entonação é “um dos meios da expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala” (Bakhtin, 2016, p. 48), porque assim é que entendem o

que lhe foi lido e ao ler também lançam mão do mesmo traço.

Bakhtin (2016) afirma que, embora heterogêneos, existe uma diferença essencial entre os gêneros do discurso que para ele são primários – os que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata; e secundários – os que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito. Observamos que as crianças, mesmo não estando em interação com a professora, já perceberam essa diferença quando ao pegarem um livro no canto de leitura, sentam e a apreciam, imitando a forma como a professora lê o livro de histórias para elas, elas dão entonação ao lido, porque já perceberam que o escrito é bem diferente do falado.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenda de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera, obrigatoriamente, o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p. 25).

Como nas situações em que a professora estimula que as crianças escolham livros que querem que sejam lidos para elas. Quando a professora leu o livro *“Era uma vez três velhinhas”*, de Anna Claudia Ramos, escolhido por uma das crianças, fez entonações e as estimulou a participarem da leitura, fazendo suposições e inferências. Foi então quando a primeira criança questionou:

- Meninas disfarçadas de velhinhas? Mas elas são velhinhas. São até avós!

- Sim, são velhinhas, mas cheias de vida. Por isso a autora disse que elas estavam disfarçadas de meninas.

Respondeu a professora e continua a leitura. E foi quando outra criança disse:

- Elas morreram? Morreram porque eram velhas? A minha avó morreu porque ficou doente.

- Sim, elas morreram e foram para o céu. A professora respondeu.

As duas crianças compreenderam o texto lido, a mensagem passada pela autora e dialogaram com ele, questionando, completando e subentendendo-o como conhecido ao trazerem para este diálogo os conhecimentos já adquiridos em suas relações – observando, imitando – mas, também, na mediação feita pela professora, ao ler o texto e responder aos questionamentos feitos por elas. De uma forma ou outra, o ato de ler o livro, mesmo que através dos olhos da professora, se deu em detrimento da cultura histórica e socialmente acumulada, que determina as qualidades humanas no homem.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 1978, p. 272).

Além de perceberem a leitura como uma prática cultural, as crianças significam e dão sentido ao lido, pois o sentido é o “aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida” (Leontiev, 1978, p. 221). Como a situação em que uma criança pegou o livro “*Pai, não fui eu!*”, de Ilan Brenman, no canto da leitura. Ela folheou, analisou as ilustrações, saiu com o livro nas mãos, foi sentar-se em uma mesa e se pôs a ler. Em cada página, ela ficava bastante tempo

analisando as ilustrações e depois se voltava para o texto para criar a história a partir da interpretação que fez das ilustrações. Sua leitura foi se estabelecendo por meio dos conhecimentos que já possuía e da compreensão do lido, mesmo que através das ilustrações.

As ilustrações são importantes aliados das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposta pelo livro (Corsino *et al.*, 2016, p. 26).

A criança estabeleceu um diálogo com o livro e essa prática dialógica entre o leitor e a obra, permeada por muitas vozes, a voz do autor, a voz das ilustrações, a voz do leitor, pode ser a ponte para o que Vygotsky (2019, p. 365) chama de tomada de consciência: “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido”. Em sua atitude leitora, a criança entrecruzou duas linhas essenciais para o seu desenvolvimento leitor: o pensamento e a linguagem que forma o pensamento verbal.

Elas também compreendem que o lido está presente no cotidiano e nas suas relações. Todos os dias, a professora destinava um tempo da rotina planejada para que as crianças escolhessem um livro a ser lido. Essa escolha era sempre um alvoroço, todos queriam escolher. A professora tinha que mediar a escolha para que todos participassem. Em uma dessas situações, cinco crianças escolheram um livro cada e todas queriam que o livro escolhido fosse lido. Como estratégia, a professora levou

a escolha do livro para toda a turma, apresentou cada um dos cinco livros escolhidos e perguntou qual daqueles a maioria queria que fosse lido.

A maioria escolheu o livro “*As doze princesas dançarinas*”, de Jacob e Wilhelm Grimm. A professora iniciou a leitura do livro escolhido e a todo instante era interrompida pelas crianças que interagiam com a leitura, questionavam e teciam suas impressões. Quando a professora leu o texto em que o autor expôs a condição para aquele que não conseguisse descobrir o segredo das doze princesas, o enforcamento, uma criança levantou a mão e perguntou:

– Professora, se ele for enforcado, ele morre?

– Sim. (respondeu a professora)

– Lá no parquinho, toda hora os meninos querem brincar de enforcar. Isso não pode, se não a gente vai morrer, né, professora?

– Essa brincadeira de enforcar o amigo pode machucar, sim. Vocês não devem brincar disso. Tem muitas outras formas de brincar. (respondeu a professora)

Ao ouvir a narrativa da estória, a criança trouxe o narrado para um contexto vivido durante o parquinho. Ela relacionou o lido a uma preocupação que tem diante da ação feita durante as brincadeiras, em sua atitude, a criança, como afirma Corsino *et al.* (2016), estabeleceu inter-relações do lido com histórias vividas e trouxe para o diálogo aquilo que estava tentando conhecer e compreender. Ela apresentou uma atitude responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado no livro com situações cotidianas, estabelecendo uma relação dialógica, segundo Bakhtin (2011). Além disso, como dito por Reyes (2012,

p. 29), “[...] os livros são conversas sobre a vida [...]” e a criança compreendeu bem isso.

3 CONCLUSÃO

A formação de atitudes leitoras advém da interação, do diálogo e da participação ativa da criança quando lhe é possibilitada uma diversidade de leituras e muito contato com diferentes saberes. Esses saberes devem ser mediados por um profissional que estimule o diálogo, a reflexão e a troca de ideias de forma a construir um conhecimento significativo.

Embora exista um discurso social acerca do que é leitura (domínio do código), as crianças da instituição convivem com esse discurso em seu dia a dia e, por essa razão, incorporam em seu pensar sobre o ler algumas dessas concepções. Na maioria das vezes, observamos que as crianças percebiam que o ato de ler implica uma relação dialógica, uma atitude responsiva com o outro, uma interação ativa com o texto, com o mediador e consigo próprio. Ainda sem ter consciência disso, para as crianças, ler implicava lidar com uma língua viva, dinâmica e em constante movimento.

As crianças percebem a leitura como uma prática cultural que é historicamente aprendida e que passa por transformações de acordo com o lugar, a situação, o interesse e a necessidade. Percebem que à medida que ampliam o seu olhar em relação ao entorno e deixam de ver a leitura em si, a partir da sua função social, atribuem sentido ao que leem. Para elas, o ato de ler é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra.

REFERÊNCIAS

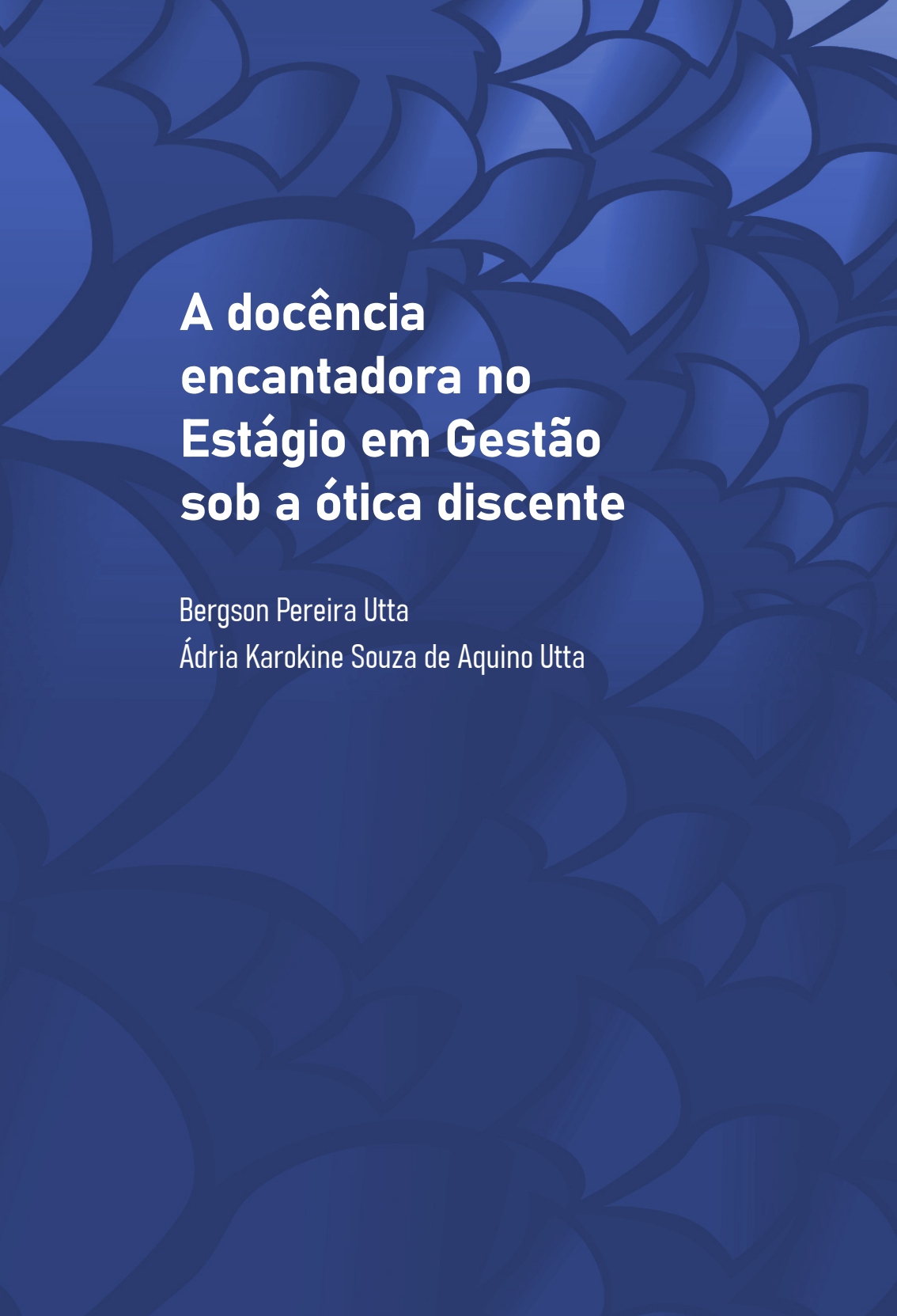
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Vol. 6. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012, p. 75-87.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo, SP: Editora Pulo do Gato, 2012.

VIYGOTSKY, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. II. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2019.



A docência encantadora no Estágio em Gestão sob a ótica discente

Bergson Pereira Utta

Ádria Karokine Souza de Aquino Utta

1 INTRODUÇÃO

Este texto informa sobre nossas experiências interventivas durante a realização do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EGO-EIEF) demarcadas por dimensões da docência encantadora, que aconteceram no IEMA Integral Bilingue (escola pública de Educação Básica gerida pela Secretária Estadual de Educação – SEDUC na cidade de São Luís-MA) em 2024.I.

Esta consiste em uma pesquisa em andamento do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do projeto de pesquisa sob o título *A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR: as representações sociais nas vivências de docentes dos cursos de licenciatura*.

Neste estudo, buscamos responder a seguinte questão norteadora: Quais possibilidades formativas podem ser identificadas quando a docência encantadora é adotada por educadores em seu exercício profissional?

A expressão docência encantadora surge a partir da pesquisa realizada em doutorado sob o título “Constituição da identidade profissional dos docentes encantadores” (UTTA, 2022).

A pesquisa de Utta (2022) destaca que a docência encantadora pode ir se efetivando no movimento de ser docente, de ir sentindo o trabalho educativo pelas relações que são estabelecidas com os pares, e que se efetiva ainda mais quando há reflexão sobre a prática e quando se conhece os sujeitos que dela fazem parte. Diz também que esta é uma combinação de muitas dimensões que engrandece o(a) educador(a), deixando-o(a) mais preparado(a) e desejoso(a) de fazer mais pelo outro, sempre de maneira organizada, confiante e segura, e não de uma maneira

pró-forma. Neste movimento, este/a professor/a vai adquirindo uma consciência com a qual vai avançando para a constituição da sua identidade profissional, engrandecendo-o(a) para o exercício profissional sob uma docência encantadora.

Durante a realização do EST-GOEIEF do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que aconteceu nos semestres letivos 2022.1 até 2023.2, os educadores que estiveram à frente deste componente curricular, buscaram manifestar particularidades de algumas das dimensões que Utta (2022, p. 186) aponta em sua pesquisa, a saber: (1) Diálogo nos encontros educativos; (2) Sensibilidade no fazer docente; (3) O exemplo docente.

Nossos objetivos neste relato de experiências visam: Compreender a docência encantadora e suas possibilidades formativas quando evidenciadas por docentes em seu exercício profissional; Comunicar as marcas da docência encantadora sob o olhar dos estagiários que vivenciaram o estágio em gestão.

A metodologia que empregamos consiste em uma abordagem qualitativa, já que buscamos analisar as percepções subjetivas dos envolvidos nesta proposta, o que inclui suas sensações, opiniões e sentimentos. Esta é também uma pesquisa bibliográfica, já que apresenta “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. A análise dos dados foi otimizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009), buscando realizar inferências sobre o dito pelos sujeitos desta pesquisa.

Neste relato de experiências, organizamos o texto partindo desta introdução, passando por uma reflexão sobre o estágio supervisionado e a docência encantadora como quefazer da prática

profissional docente, e as impressões discentes sobre as vivências deste estágio. Finalizamos com nossas considerações finais.

Concluimos que, quando emergem variados aspectos da docência encantadora na prática educativa docente, os encontros de ensino e aprendizagem se expandem, conduzindo os discentes a viverem experiências que impactam na sua vida profissional e pessoal.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DEMARCADO PELA DOCÊNCIA ENCANTADORA

Entendemos quão importante é o estágio supervisionado na formação inicial docente, já que oportuniza aos discentes vivências e compreensões para a sua futura atuação profissional.

Sobre isso, alguns estudiosos (Ourique & Pozzobon, 2017; Leite & Garcia, 2017) vêm constatando que o estágio é uma instância privilegiada de vivências de interações orgânicas entre teoria e prática, podendo favorecer uma transição reflexiva entre a teoria pedagógica e os problemas que se apresentam no espaço educativo. É também potencialmente educativo, pois poderá renovar as forças dos docentes (supervisores técnicos) e impulsionar as motivações dos estagiários no âmbito da escola, caracterizando-se como oportunidades ímpares para se refletir sobre tudo o que rodeia a escola e seu funcionamento.

O Decreto nº 87497/82 anuncia o estágio como uma atividade de aprendizagem, possibilitadora de vivências em situações reais e práticas ao estudante, relacionadas com o seu futuro cotidiano profissional, ofertada tanto na rede privada quanto na rede pública, coordenado pela instituição de ensino e a instituição que oferece o estágio, dando-se por meio destas o

acompanhamento e a orientação do desenvolvimento dessa atividade. Este é também um componente curricular necessário para a conclusão do curso de licenciatura das instituições de ensino superior, sendo responsabilidade da instituição de ensino que oferece o curso de licenciatura o seu oferecimento, bem como o acompanhamento e orientações.

Para Pimenta (2004, p. 102), o estágio tem por objetivo oportunizar ao “[...] estagiário a realização de atividades nas escolas, com professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilitem a escrita de projetos de intervenção (...)”.

Andrade (2014) também indica que é inegável a desvinculação do estágio de possibilidades de uma aprendizagem significativa para o estudante, já que, quando este se encontra em uma sala de aula, estará atuando em sua profissão, sendo possível visualizar na prática os conteúdos trabalhados, favorecendo sua compreensão e entendimento acerca da prática pedagógica, o que é muito mais interessante para o futuro profissional.

Pimentel & Pontuschka (2014) apontam algumas vantagens que podem ser alcançadas por meio do estágio por todos os envolvidos nesse processo. Segundo elas, para o estudante, o estágio deve servir como um elemento motivador ao estudo, favorecendo o processo de assimilação de conteúdos escolares, estimulando a criatividade e facilitando a passagem da vida estudantil para a vida profissional. Sob outra perspectiva, para a instituição de ensino, o estágio possibilita divulgar a qualidade do ensino da instituição e aperfeiçoar os conteúdos das disciplinas.

Soma-se a todo este ideário o posicionamento de Tracz e Dias (2006, p. 7) sobre quão fundamental é que aconteçam vivências educativas por meio do estágio, pois quando

[...] em sala de aula, o aluno, ao estar atuando em sua profissão, consegue dar mais ênfase, ou seja, consegue visualizar na prática, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o entendimento, o aprendizado, bem como o aproveitamento, se tornam muito mais interessantes para o futuro profissional.

É inegável que a escola se constitui um espaço de conhecimento para o estagiário, possibilitando que diversos papéis sejam exercidos, contribuindo para a sua futura atuação profissional, favorecendo-o para a aquisição e compartilhamento de saberes.

Dentre os muitos estágios que acontecem no curso de Pedagogia de nossa Universidade (UFMA), o estágio em gestão tornou-se uma obrigatoriedade. Particularmente, este estágio surge com o fim das habilitações na formação do pedagogo, momento em que a função de coordenador pedagógico foi passando a ser exercida por outros licenciados, sem prioridade para os pedagogos (muito comum até os anos 1980). Ao mesmo tempo, acredita-se na necessidade da formação docente ter uma base teórico-conceitual e vivências também relativas à gestão educacional, oportunidade em que os licenciandos participam de variadas vivências na escola, como os conselhos escolares, reuniões de pais, acompanhamento dos(as) professores(as) - dilemas comuns da gestão da escola básica.

Nesta perspectiva, conforme Giroux (2001), é fundamental que o caráter intelectual desta etapa formativa seja preservado, oportunizando momentos de reflexão da tarefa docente, não privando o(a) discente do entendimento dos processos que desenvolve.

Neste sentido, Libâneo e outros estudiosos (2003) acreditam que as relações entre a escola, o sistema de ensino e o trabalho de sala de aula, somam-se, conduzindo à compreensão de que

a organização escolar dá certa conformação aos comportamentos, às idéias e às ações de docentes e discentes, e que as formas de organização e gestão acabam exercendo um papel educativo sobre todos(as), o que poderá conduzir os futuros professores a reconhecer e compreender

[...] as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo. (...) Como responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, os professores necessitam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula (Libâneo, 2003, p. 297).

A fim de oportunizar experiências ainda mais valiosas aos discentes estagiários, acreditamos que os docentes que estão a frente destes estágios devem evidenciar compromisso, interesse e motivação na realização desta tarefa ensinante, evidenciando algumas dimensões da docência encantadora (Utta, 2022).

Utta aponta três dimensões da docência encantadora que podem ser impactantes durante as trocas com seus estudantes. A primeira delas é o **diálogo**, pois evidencia o quanto você se importa e se preocupa com os discentes, com as suas necessidades e motivações. Quando dialoga, este evidencia amor, respeito e compromisso, pois isso oportuniza conhecê-los para assim ensiná-los ainda melhor. A segunda é a **sensibilidade**, característica que deve ser exteriorizada por todo docente e deve ser vista como um princípio educativo, pois poderá encantar e inspirar muitos discentes. Por meio de atitudes mais humanas, mais afetivas, cheias de sensibilidade, o educador poderá favorecer o desabrochar da sensibilidade humana, elemento que os

espaços educativos precisam estimular. Quando o docente age com respeito e seriedade, deixa predominar a simpatia e a empatia, tem a oportunidade de favorecer a constituição de relações e ações educativas estimulantes e aprazíveis, despertando nos futuros docentes uma consciência intencional de sua prática também mediada pela sensibilidade. A última dimensão que queremos destacar é o **exemplo docente**. Entendemos que o(a) professor(a) que tem clareza da representação de suas ações, estando sempre comprometido com o que realiza em sala de aula, fazendo-o de maneira ética, reflexiva, planejada e responsável, dá o exemplo e favorece o desenvolvimento das potencialidades nos discentes. Uma postura profissional assim, representado por suas atitudes e a forma de trabalhar, fortalecerão os laços de respeito, confiança e sensibilidade, atitudes fundamentais para o bom desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Na sequência, apontamos alguns relatos dos estagiários que evidenciam as possibilidades formativas de uma prática educativa docente inspirada na docência encantadora.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa

Ao longo de todo o EGO-EIEF, realizamos diálogos com os estudantes no início e no final dos encontros na escola. Nestes momentos, estes sinalavam suas alegrias, entendimentos e a satisfação de viver aquele estágio naquele lugar, com os professores que estavam à frente deste componente. As trocas eram permeadas de sensibilidade, escuta, trocas respeitadas e orientações afetivas. Buscamos dar o exemplo o tempo inteiro, no que concerne a organização, o horário, a maneira de se dirigir às pessoas, a vestimenta, a compreensão quando alguém precisou faltar, colocando-nos realmente no lugar deles.

A fim de registrar suas impressões, solicitamos que fizessem um relatório, e neste, pedimos que apontassem alguns aspectos mais marcantes nas vivências deste estágio. Na sequência, destacamos alguns relatos dos estagiários (usamos as iniciais dos nomes dos estagiários no final dos trechos que foram extraídos do Relatório):

“A experiência com os professores foi sensacional, pois um dos pontos marcantes dos nossos encontros foi a sensibilidade e humanidade nas relações. Interessante que quando fala-se em relacionamento humano já imagina-se que necessariamente tem a humanidade e o certo é que não é bem assim, no entanto, nossos momentos juntos foram marcados de compressão, empatia e sensibilidade. Quando iniciamos o estágio, criou-se um espaço onde podíamos falar, expressar nossas dificuldades, houve interesse e preocupação com nossos horários, nos ouvindo para saber como era nossa rotina, fez toda a diferença e conseqüentemente nos sentimos valorizados por sermos ouvidos, logo a disciplina tomou uma conotação humana e sensível o que aqueceu nossos corações. Em um tempo onde cada um tem apenas se importado consigo encontrar professores que ouvem e se põem em seu lugar torna o relacionamento professor aluno mais fácil e facilita o processo de aprendizagem” (MC – 2022.1).

“Vocês foram muito importantes no processo de construção da aprendizagem da turma, não apenas durante a regência, mas também ao oportunizar aos discentes novas experiências. Hoje sei que ter liberdade não significa ultrapassar a autoridade docente, e que pode sim haver uma relação de cumplicidade entre professores e seus alunos. A afetividade que circundou nossos encontros foi contagiante, Paulo Freire (1996) afirma que o que não se pode obviamente é permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético no dever de ser professor no exercício de autoridade, e isto vocês conseguiram administrar muito bem ao longo do estágio, sempre equilibrando a afetividade com a autoridade” (AM – 2022.2).

“As vivências na escola durante o estágio em gestão foi uma experiência enriquecedora e impactante. Ao interagir com os diversos sujeitos presentes, pude perceber a importância e a complexidade das relações humanas, como também compreender a relevância do diálogo e da construção de parcerias no ambiente educacional. Cada interação foi enriquecedora e deixou marcas indeléveis em minha formação. Essa experiência reforçou a necessidade de valorizar e cultivar parcerias, diálogos e colaborações, visando o fortalecimento de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora” (MM – 2023.1).

“[...] os professores são acolhedores, compreendendo que além de estudantes, somos indivíduos que precisam de apoio e compreensão, sendo crucial para o processo de ensino-aprendizagem. Em cada encontro, a maneira como éramos recebidos, sempre com grande entusiasmo, transmitindo conhecimento e alegria durante o processo [...]. Deste modo, as idas à escola foram tranquilas, especialmente devido à motivação docente [...]. Os aspectos mais marcantes no decorrer deste estágio foram: valorizar as pessoas, compartilhar oportunidades com os outros colegas; as habilidades interpessoais que facilitam as relações humanas, tornando a convivência mais leve e contribuindo com uma postura ética e respeitosa entre as pessoas; planejamento e organização das atividades do estágio [...]” (FL – 2023.2).

“O Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi o estágio que tive melhor experiência até hoje, e não só pelo fato da vivência na escola, mas desde os encontros na UFMA já foram de imediato muito enriquecedores. Os professores são excelentes tanto pela didática e metodologia quanto pela sua empatia e amor pelo trabalho docente. Foi muito edificante esse estágio, principalmente pela forma como tudo foi mediado. Quero destacar a organização, fazendo com que nós não ficássemos perdidos no momento de nossas vivências ali. As entrevistas foram maravilhosas,

pois eu nunca tinha conseguido conversar e obter respostas tão bem apresentadas de uma gestão escolar como essas. Todos os profissionais entrevistados entregaram além do que era pedido, falavam de uma gestão que não é só a que estudamos, mas que envolve muitas outras coisas e muita renúncia principalmente” (VB – 2023,2).

Todos os cinco relatos aqui apresentados sinalizam aspectos das três dimensões que tiveram destaque na prática docente neste estágio em gestão (diálogo, sensibilidade e exemplo docente). Os discentes sinalizam com primazia a sensibilidade dos docentes, a maneira como eram tratados e acolhidos em cada encontro na escola. A alegria, o entusiasmo, o trato humano, são aspectos acentuados por todos/as, o que reforça a sensibilidade como uma dimensão preciosa de um docente encantador, pois atrai as pessoas, quebra o gelo e torna todos muito próximos, o que acaba empregando uma dinâmica que forma os estudantes para o trabalho e para a vida.

Conforme Utta, o docente que se mostra sensível, costuma demonstrar algumas atitudes em sua maneira de se relacionar com os estudantes, sempre que possível, tais como:

- (1) usar a escuta como um meio para favorecer a aprendizagem;
- (2) estabelecer diálogos em todos os encontros pedagógicos;
- (3) permitir ser reconhecido como ser humano;
- (4) oportunizar a livre expressão;
- (5) lembrar que o bom humor ajuda muito;
- (6) deixar suas características positivas o máximo possível em evidência;
- (7) motivar sempre para mudar e melhorar, pois os discentes terão você como exemplo, e;
- (8) ensinar uma educação emocional aos discentes, pois possivelmente se tornarão profissionais ainda melhores (Utta, 2022, p. 232).

Acreditamos que todas estas atitudes são cheias de possibilidades, cabendo a cada docente refletir sobre as ações que

sirvam de arquétipo, usando isso exatamente para motivar e encantar os discentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito inicialmente, esta pesquisa visava relatar experiências vivenciadas durante a realização do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EGO-EIEF) demarcadas por dimensões da docência encantadora. Neste caminho, apresentamos nossa questão de pesquisa: Quais possibilidades formativas podem ser identificadas quando a docência encantadora é adotada por educadores em seu exercício profissional, inclusive em um estágio curricular?

Na mesma direção, nossos objetivos se entrelaçaram com este problema, buscando compreender a docência encantadora e suas possibilidades formativas quando evidenciada por docentes em seu exercício profissional, bem como comunicar as marcas da docência encantadora sob o olhar dos estagiários que vivenciaram o estágio em gestão.

Quando refletimos atentamente nesta questão e nestes objetivos, percebemos o quanto a docência encantadora impactou na formação profissional e pessoal dos estagiários. Estes ficaram muito envolvidos com toda a dinâmica - as trocas, o diálogo, o respeito, a sensibilidade no trato humano, o ouvir, a preocupação com cada estudante, o exemplo docente - tudo servindo para encantá-los e inspirá-los. Seus relatos apontam exatamente para as possibilidades formativas destas vivências. Sentiram e viveram na prática o que é ser valorizado, respeitado, o quanto receber bem, com entusiasmo, alegria, impacta na maneira como o dia começa e se desenvolve.

As ações docentes evidenciadas nestas experiências de estágio, conforme relatado pelos discentes, estreitam a representação dessas ações, evidenciando que o compromisso com que se realiza o trabalho em sala de aula ou fora dela (a exemplo da estágio), fazendo-o de maneira ética, reflexiva, planejada e responsável, favorece o desenvolvimento das potencialidades dos discentes. Uma postura profissional assim, representado por suas atitudes e a forma de trabalhar, poderão fortalecer os laços de afinidade, o respeito, a confiança e a sensibilidade, atitudes fundamentais para o bom desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Tudo isso pode ser inspirador para os estudantes, que passam a ter professores/as assim como seus docentes mais queridos, motivadores, criativos e encantadores.

Por fim, apesar dos impactos da docência encantadora, evidenciadas na prática dos professores que estiveram à frente do Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, acreditamos que é fundamental que estes estagiários e seus professores tenham a compreensão de que a constituição da identidade profissional de um docente, vai efetivando-se quando este reflete sobre a sua própria prática, se percebe e conhece os sujeitos que dela fazem parte, possibilitando-lhe realizá-la de maneira ainda mais consciente e consistente.

Como bem acentua Bicudo (2016, p. 39), estes atos vão possibilitar a “[...] repetição de uma produção real, gestando à auto-evidência da identidade”, que por sua vez, devido à capacidade ilimitada de repetição da auto-evidência, vai constituindo uma cadeia de reverberações, em direção à constituição da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon de. **O estágio supervisionado e a práxis docente**. In: __ Site Pessoal. Revista GUAL, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 47-68, mai. 2014. Disponível em: <<http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BICUDO, M. A. V. Filosofia, Fenomenologia, Psicologia e Ciências: temas importantes para estudiosos da educação matemática. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Andrés Eduardo Aguirre Antúnez. (Org.). **Fenomenologia, psicopatologia e neurociências: e a consciência?** Seminários com Angela Ales Bello na Universidade de São Paulo. I. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016, v. 1, p. 18-30.

GIROUX, H.A. **Stealing Innocence: corporate culture's war on children**. New York: Palgrave Macmillan, 2001.

LEITE, Vanessa Caldeira; GARCIA, Maria Manuela Alves. A relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente. In: **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**.

NÖRNBERG, Marta (ORG.). São Leopoldo: Oikos, 2017.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Por uma experiência possível nas práticas de

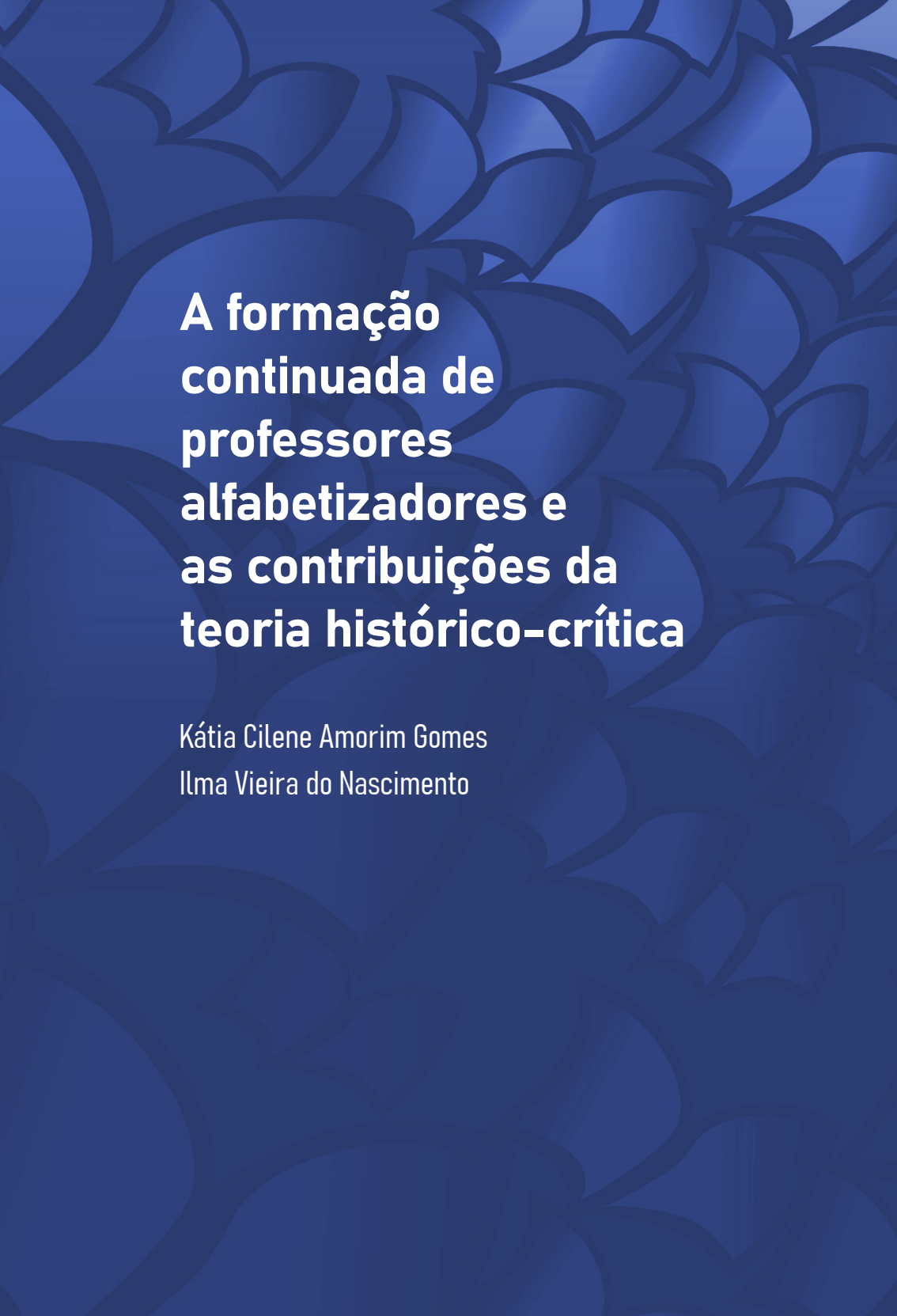
estágio curricular supervisionado. In: **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. NÖRNBERG, Marta (ORG.). São Leopoldo: Oikos, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Lucena Socorro Maria. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRACZ, Marcelo; DIAS, Anderson Nasareno Alves. **Estágio supervisionado: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo**. (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, Paraná, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266465407_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_UM_ESTUDO_SOBRE_A_RELACAO_DO_ESTAGIO_E_O>. Acesso em: 22 de ago. 2022.

UTTA, B. P. **Constituição da identidade profissional dos docentes encantadores**. Orientador: Fredy Enrique González. 2022. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências da Educação Básica. ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) **Estágio supervisionado da formação docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2014, p. 69-112.



**A formação
continuada de
professores
alfabetizadores e
as contribuições da
teoria histórico-crítica**

Kátia Cilene Amorim Gomes

Ilma Vieira do Nascimento

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores alfabetizadores desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação e na evolução das práticas pedagógicas. No contexto da alfabetização, a atualização constante e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos educadores são essenciais para garantir que a leitura e a escrita sejam ensinadas de forma a que façam sentido para os estudantes. Este estudo objetiva investigar como uma formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica pode superar as limitações das práticas pedagógicas atuais e promover uma educação emancipadora e transformadora.

Problematiza-se, neste trabalho, a possibilidade de uma formação continuada, baseada no arcabouço teórico de Demerval Saviani (2021a), superar as limitações das práticas pedagógicas tradicionais e contribuir para práticas mais emancipadoras e transformadoras. Muitos programas de formação enfrentam desafios em transformar a prática pedagógica dos professores, limitando-se a abordagens técnicas, sem considerar a dimensão cultural e histórica da alfabetização.

O estudo delimita-se ao exame das contribuições da concepção teórica-metodológica da Teoria Histórico-Crítica para a formação continuada de professores alfabetizadores.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com seleção, revisão e análise de literatura existente sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a formação continuada de professores e a alfabetização. A pesquisa inclui a análise de textos teóricos, em especial de Saviani (2007; 2009; 2011; 2012; 2021a; 2021b), diante da grande contribuição que esse pesquisador tem proporcionado ao contexto educacional. A coleta de informações ocorreu

por meio da leitura dos livros supracitados como fonte primária e como instrumento de análise do material bibliográfico. Para atingir o resultado apresentado elaborou-se um roteiro de análise para identificar as contribuições epistemológicas de conceitos/categorias, significação, mediação, emancipação.

O texto está estruturado em partes que incluem esta introdução; o desenvolvimento, com a abordagem da fundamentação teórica, dos conceitos centrais da Teoria Histórico-Crítica e de sua aplicação na formação continuada; a metodologia, que descreve a abordagem bibliográfica e a seleção dos materiais analisados; revisão, análise e discussão, em que se examinam os resultados encontrados e suas implicações para a prática pedagógica; e as considerações finais, que sintetizam os achados da pesquisa e propõem recomendações para futuras práticas e estudos.

Os resultados estão pautados na compreensão das maneiras pelas quais a formação continuada fundamentada na Teoria Histórico-Crítica pode transformar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: para além da mera atualização técnica

A Teoria Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani propõe uma análise da educação que considera a interrelação entre aspectos históricos, sociais e culturais. Essa abordagem entende a formação humana e o processo de apropriação e objetivação como resultantes das condições materiais e das relações sociais estabelecidas ao longo da história.

Saviani (2021a) defende que a educação deve ser compreendida como um processo histórico e social, que visa à formação de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica assume que o ato educativo não se restringe à transmissão de conhecimentos ou à mera socialização, mas consiste na mediação sistemática dos conteúdos acumulados historicamente, de modo a proporcionar ao educando o acesso aos saberes científicos, artísticos e filosóficos, indispensáveis para a superação da alienação.

Para Saviani (2007), a educação é uma prática social imprescindível para a constituição do ser humano, cuja singularidade reside na capacidade de produzir e reproduzir as condições de sua existência. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de superar a aparente neutralidade das práticas pedagógicas, considerando-as como instrumentos de intervenção na realidade concreta. Saviani (2021a) argumenta que o ensino deve partir do nível inicial de desenvolvimento dos estudantes, mas sempre orientado por um planejamento sistemático que possibilite avanços qualitativos em direção à apropriação do saber sistematizado. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica articula a teoria e a prática em uma relação dialética, assumindo a contradição como força motriz do desenvolvimento humano e da transformação social.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica avalia de forma negativa modelos educacionais que privilegiam o espontaneísmo ou o tecnicismo, por considerá-los insuficientes para promover uma formação integral e emancipatória. Enquanto o espontaneísmo ignora a necessidade de um planejamento pedagógico que organize e sistematize os conteúdos, o tecnicismo reduz a educação a um conjunto de técnicas desprovidas de reflexões críticas sobre o conteúdo e sua função social. Para superar essas

limitações, Saviani (2009) propõe que a prática educativa se baseie na totalidade histórica e no papel social da escola como espaço para a democratização do saber e a formação de indivíduos conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Saviani (2021a), a formação continuada de professores deve ir além da mera atualização técnica e buscar uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. No contexto da alfabetização, as práticas pedagógicas precisam envolver o entendimento da leitura e da escrita como produtos da cultura e da história que refletem as condições materiais e as relações sociais da época: a formação continuada esteada nessa concepção é fundamental para um fazer pedagógico emancipatório.

A formação continuada de professores é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional dos educadores. De acordo com Gatti (2019), essa formação deve promover a reflexão crítica sobre o próprio trabalho, integrando teorias e metodologias que respondam às demandas educacionais contemporâneas. Essa visão converge com a perspectiva de Saviani (2021a), que destaca a importância de uma formação baseada em fundamentos teóricos sólidos e na apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados, entendendo a prática pedagógica como um processo articulador da teoria e da prática, em uma relação dialética.

Gatti (2019) enfatiza ser a formação continuada um espaço de reconstrução constante do saber docente, permitindo que os professores não apenas reproduzam práticas existentes, mas também sejam capazes de inovar e adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades reais de seus estudantes. Saviani, por sua vez, ressalta que a formação dos educadores deve partir

de uma compreensão das condições materiais e históricas em que a educação ocorre, garantindo que os docentes estejam aptos a identificar e superar as contradições presentes nas ações educativas.

Esses autores concordam que a formação continuada não pode ser limitada a treinamentos técnicos ou cursos fragmentados, mas deve estar inserida em um processo de formação integral que valorize a análise crítica da realidade educacional. Enquanto Gatti (2019) aponta a necessidade de promover a articulação entre os desafios cotidianos e a pesquisa educacional, Saviani (2021a) reforça que essa articulação deve sempre se orientar por um projeto pedagógico que contribua para a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Ou seja, o professor participaria de um curso de formação continuada para atualizar-se profissionalmente, mas também para construir uma práxis pedagógica crítica e transformadora.

A formação fundamentada no viés histórico-crítico oferece aos professores uma visão mais abrangente da alfabetização, destacando a importância de compreender a leitura e a escrita como processos sociais e culturais. Marcelo García (1999) ressalta que a formação deve possibilitar aos professores a construção de uma prática pedagógica que considere a diversidade cultural e os contextos específicos dos estudantes.

Essa concepção de educação, que se deixa dirigir pelo interesse e pela vontade da criança, reiterando o cotidiano, leva à desvalorização do conhecimento produzido socialmente, e tem também como consequência a descaracterização do trabalho do professor, que se vê reduzido a uma espécie de retaguarda do desenvolvimento infantil espontâneo. Defendendo uma visão bastante distinta de educação, Saviani afirma que: “[...] o papel

da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2012, p. 2).

Para ilustrar essa discussão, ao trabalharmos com conteúdos específicos da alfabetização, como as letras, não podemos ficar na mera aparência do processo de codificação e decodificação. Precisamos ir além e explorar como surgiram as letras no conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Por exemplo, as letras que hoje usamos no alfabeto latino têm suas raízes em antigas civilizações, como a Fenícia, em que os símbolos eram inicialmente representações pictográficas de objetos. Com o tempo, esses símbolos foram sendo abstraídos e sistematizados para representar sons, o que levou à criação de um sistema alfabético que pudesse ser utilizado para registrar a fala.

Ao explicar as origens históricas e culturais das letras, o professor expande a compreensão das crianças, revelando que as letras não são apenas símbolos gráficos associados a sons, mas representam um processo de evolução cultural, linguística e social.

Essa prática se contrapõe à visão reducionista que limita o ensino da escrita à correspondência entre letras e sons, uma abordagem comum em métodos fonéticos mais mecânicos. Tal visão desconsidera o valor histórico e cultural das letras como elementos que carregam significados construídos ao longo do tempo. Ao incorporar essa perspectiva histórica, o professor enriquece o processo de alfabetização, promovendo uma visão mais ampla e crítica do conhecimento e fortalecendo o papel das crianças como agentes culturais.

Ao apresentar essas origens para as crianças, o professor revela a “face oculta” do conhecimento, mostrando que as letras

não são meros sinais gráficos, mas produtos de um longo processo histórico e cultural, contrapondo-se à visão reducionista que se limita a associar letras a sons, desconsiderando seu valor social e histórico.

Dessa forma, a educação vai além da simples repetição do cotidiano e estimula uma compreensão mais profunda e crítica do conhecimento, alinhando-se à visão defendida por Saviani de que a escola deve revelar os aspectos essenciais das relações sociais e históricas subjacentes aos fenômenos educativos.

Saviani (2011, p. 119), quando perguntado sobre as perspectivas de implantação da concepção histórico-crítica nas escolas atualmente, responde: “trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre a possibilidade de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico”.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a categoria em análise, ou seja, formação de professores alfabetizadores oferece um caminho mais abrangente e transformador para o desenvolvimento profissional, considerando não se limitar a formação apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas à busca do desenvolvimento pleno do professor, promovendo atitudes reflexivas e éticas. Essa abordagem está alinhada com as teorias educacionais críticas e humanistas, defensoras de uma ótica da educação como uma prática social transformadora.

A compreensão do agir pedagógico, educativo e docente é fundamental para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A partir de uma abordagem epistemológica, essas práticas podem ser analisadas e diferenciadas com base em suas concepções teóricas e metodológicas, refletindo suas implicações para a formação e atuação dos educadores.

De acordo com Franco (2016), a prática pedagógica está situada em um conjunto de ações e estratégias adotadas pelos educadores dentro do contexto escolar, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o conceito epistemológico, a prática pedagógica não é apenas uma repetição de técnicas e métodos, mas um campo de conhecimento que se constrói e se transforma a partir das interações entre teoria e prática. Essa construção contínua exige que os educadores assumam uma postura investigativa e reflexiva sobre suas próprias práticas, reconhecendo as dinâmicas do contexto escolar e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes.

O fazer pedagógico, nessa perspectiva, é compreendido como um processo histórico e social, que não pode ser desvinculado das condições materiais e culturais nas quais está inserido. Franco (2016) destaca que o educador, ao atuar como mediador, desempenha um papel fundamental na ressignificação do conhecimento, possibilitando que ele seja apropriado de maneira significativa pelos estudantes. Essa mediação implica não apenas a escolha e organização de conteúdos, mas também a consideração das realidades e subjetividades dos educandos, promovendo uma prática pedagógica que responda às especificidades de cada grupo e contexto.

Por outro lado, a ação educativa abrange um escopo mais amplo, que inclui a relação entre o ensino e a formação integral do indivíduo, indo além da transmissão de conteúdo. Segundo Franco (2016), a prática educativa requer a criação de condições para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de agir no mundo de forma transformadora, envolvendo a promoção de interações pedagógicas que favoreçam não apenas o domínio técnico ou cognitivo, mas igualmente a

formação ética e cidadã, permitindo que os estudantes compreendam e questionem as estruturas sociais e culturais nas quais estão inseridos.

A autora ainda aponta que a prática educativa deve ser orientada por um horizonte ético e político, cujo objetivo maior seja a transformação da realidade e a superação das desigualdades sociais, o que significa não poder se limitar o educador a um papel neutro ou meramente técnico, antes este deve ser um agente ativo na construção de uma educação comprometida com a emancipação humana. Dessa forma, a prática educativa é vista como um espaço de produção de sentidos e significados, no qual o ensino não se restringe ao conteúdo formal, mas se torna um meio para a formação de sujeitos críticos e engajados com a transformação social.

De acordo com Giroux (1997), a prática educativa deve promover um *locus* de diálogo e interação, em que os estudantes são encorajados a questionar, refletir e se engajar em processos de construção do conhecimento alinhado com suas realidades e interesses.

A prática docente, por sua vez, refere-se às ações concretas e cotidianas dos professores em sala de aula. Essa prática é a manifestação direta da teoria pedagógica em ações educacionais. De acordo com Marcelo García (1999), a prática docente é profundamente influenciada pela formação inicial e continuada dos professores, bem como pelas políticas educacionais e contextos institucionais. A prática docente deve, portanto, ser analisada à luz das necessidades dos estudantes e das exigências do currículo, sempre buscando um equilíbrio entre teoria e prática. A prática docente também é uma arena onde as fragilidades e necessidades dos processos de ensino e aprendizagem

se tornam evidentes, e é por meio dela que os desafios e as inovações pedagógicas podem ser testados e ajustados.

A interação entre prática pedagógica, prática educativa e prática docente evidencia a complexidade do ato de ensinar e aprender, exigindo uma abordagem que vá além de uma visão superficial do processo educativo. Para compreender e aprimorar essas práticas, torna-se essencial adotar uma perspectiva epistemológica que reconheça a inter-relação entre teoria e prática, considerando as condições materiais, históricas e sociais que influenciam a educação. Nesse contexto, as categorias de significação, mediação e emancipação são fundamentais, pois permitem analisar de forma aprofundada os elementos que configuram essas práticas. Essas categorias serão analisadas e explicitadas na próxima seção, mas especificamente na subseção “Resultados e Discussões da pesquisa”, de modo a promover uma educação crítica, inclusiva e transformadora, com práticas alinhadas às necessidades contextuais e à formação plena do sujeito.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica, ancorada na seleção, revisão e análise crítica da literatura relevante sobre a Teoria Histórico-Crítica e sua aplicação na formação continuada de professores alfabetizadores. A seleção dos materiais considerou atualidade e relevância, priorizando autores que aprofundam a Teoria Histórico-Crítica, especialmente Saviani, cujas obras fornecem uma base teórica robusta para este estudo (Saviani, 2007; 2009; 2011; 2012; 2021a; 2021b).

Dessa forma, a coleta de informações ocorreu por meio da leitura dos livros supracitados como fonte primária e como

instrumento de análise do material bibliográfico. Para atingir o resultado apresentado, elaborou-se um roteiro de análise para identificar as contribuições epistemológicas de conceitos/categorias, significação, mediação, emancipação.

O roteiro de análise das contribuições epistemológicas dos conceitos/categorias foi estruturado para compreender a complexidade de cada elemento: significação, mediação e emancipação. A primeira etapa concentrou-se na identificação das bases teóricas que sustentam esses conceitos nos textos estudados, mapeando suas raízes epistemológicas e os contextos históricos que influenciaram sua formulação. Essa análise inicial buscou reconhecer as principais perspectivas teóricas e influências filosóficas que orientam suas abordagens, oferecendo uma visão abrangente do desenvolvimento de cada conceito.

Na sequência, a análise aprofundou-se na significação de cada conceito, tratando-o não como uma definição isolada, mas como parte de uma totalidade dialética que se manifesta nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do pensamento crítico. Essa etapa enfatizou a compreensão dos significados atribuídos aos conceitos e sua relação com o contexto educacional e social.

O passo seguinte foi dedicado à mediação, examinando como os textos descrevem as interações e os processos de comunicação entre sujeito e objeto de conhecimento. A análise das práticas de mediação destacou sua natureza dialética, considerando-a como um processo de transformação que integra dimensões sociais e cognitivas, revelando como a mediação organiza e estrutura as relações pedagógicas.

Por fim, a emancipação foi analisada como um objetivo educacional, explícito ou implícito, associado à construção da

autonomia crítica e à superação das limitações impostas por contextos históricos. Nessa perspectiva, a emancipação transcende a mera aquisição de conhecimentos e habilidades, configurando-se como uma transformação profunda na percepção e atuação do sujeito no mundo.

Ao articular as categorias de significação, mediação e emancipação, o roteiro de análise possibilitou identificar implicações pedagógicas e epistemológicas presentes nas propostas educacionais dos autores estudados. Essas análises, detalhadas na subseção Resultados e Discussões, evidenciam como essas categorias se manifestam nas práticas pedagógicas e nos processos educativos observados.

3.1 Resultados e discussões da pesquisa

A subseção Resultados e Discussões apresenta uma análise das contribuições da Teoria Histórico-Crítica à formação continuada de professores alfabetizadores, com base na revisão das obras de Saviani. A investigação centrou-se nos conceitos de significação, mediação e emancipação, explorando suas raízes epistemológicas e a forma como se manifestam nos contextos históricos, sociais e pedagógicos abordados pelo autor.

A leitura das obras envolveu não apenas a identificação de definições, mas também a compreensão de como esses conceitos se articulam na obra do autor, destacando sua interdependência e a relevância no âmbito da prática educacional. Além disso, foram estabelecidas conexões entre as proposições teóricas e os desafios enfrentados no campo da formação continuada, possibilitando uma visão mais clara da aplicabilidade dos conceitos à formação docente. Por fim, as implicações dessas categorias foram sintetizadas, permitindo identificar

padrões e inferir orientações práticas alinhadas aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

O conceito de significação foi analisado como um elemento central que permeia as práticas pedagógicas, sendo compreendido não apenas como um processo de atribuição de sentido, mas como uma construção coletiva de significados enraizados nas experiências históricas e sociais dos sujeitos. A revisão das obras indicou que a significação é essencial para conectar os conteúdos educacionais às vivências dos educandos, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada. Nesse sentido, os textos de Saviani (2021a; 2021b) destacam que a significação não ocorre de forma espontânea, mas exige intencionalidade pedagógica e um planejamento que articule teoria e prática.

A mediação foi identificada como um processo estruturante das relações pedagógicas, envolvendo a interação dialética entre sujeito e objeto do conhecimento. Saviani (2021a; 2021b) enfatiza que a mediação é uma condição para a construção do saber, pois permite que os educandos transcendam sua experiência imediata e se apropriem de conhecimentos historicamente acumulados. Os resultados da análise destacaram como as obras revisadas apresentam diferentes formas de mediação, incluindo a relação entre educadores e educandos, os materiais didáticos utilizados e os contextos sociais que influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação continuada que contribua para que os professores atuem como mediadores conscientes e reflexivos, capazes de articular as demandas sociais e culturais às necessidades educacionais.

A categoria de emancipação emergiu como um elemento-chave no horizonte das obras analisadas. Segundo Saviani

(2009; 2021a; 2021b), a educação emancipatória transcende a transmissão de conteúdos, almejando a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. A análise revelou que a emancipação é compreendida não apenas como um objetivo educacional, mas como um processo que integra todas as dimensões da prática pedagógica. Dessa forma, os textos estudados apontam que a emancipação está intrinsecamente ligada à significação e à mediação, configurando-se como uma síntese dialética das relações educativas.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a aplicação da perspectiva histórico-crítica à formação continuada de professores alfabetizadores pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e transformadoras. Ao articular os conceitos de significação, mediação e emancipação, é possível criar condições para o desenvolvimento de uma educação que responda às demandas sociais contemporâneas, promovendo a formação integral dos sujeitos e a transformação das realidades escolares.

Embora os resultados apontem para a relevância do viés histórico-crítico, também foram identificados desafios para sua implementação efetiva. Entre eles, destacam-se as condições materiais das escolas, a falta de formação adequada para os educadores e as contradições inerentes aos contextos políticos e sociais em que a educação está inserida. Esses desafios reforçam a necessidade de uma formação continuada que não apenas instrumentalize os professores, mas também os capacite a compreender e enfrentar as complexidades da prática educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo retomam a problemática central e os objetivos propostos, com foco na possibilidade de a formação continuada, fundamentada na Teoria Histórico-Crítica, superar as limitações das práticas pedagógicas vigentes e contribuir para a construção de uma educação emancipatória. Inicialmente, constatou-se que muitos programas de formação continuada se limitam a aspectos técnicos e instrumentais, negligenciando as dimensões culturais, históricas e sociais que configuram o processo educativo.

A metodologia adotada, baseada na análise bibliográfica, permitiu a revisão e interpretação das principais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nos conceitos de significação, mediação e emancipação. Esses conceitos, analisados nas obras de Saviani (2007; 2009; 2011; 2021; 2021a; 2021b), revelaram sua centralidade na formação de professores alfabetizadores, ampliando a compreensão da alfabetização como um processo culturalmente mediado, historicamente situado e socialmente construído.

Os achados deste estudo indicam que uma formação continuada, alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica, não só amplia a possibilidade dos professores refletirem criticamente sobre suas práticas e os contextos em que atuam, mas também fortalece sua função de mediadores entre o conhecimento historicamente acumulado e as experiências vividas pelos estudantes. A mediação, conforme discutido por Saviani, é um processo essencial para que a educação não se restrinja ao domínio técnico, mas se posicione como uma prática cultural, formativa e orientada pela transformação social. Essa Teoria nos processos formativos oferece uma perspectiva renovadora para a

alfabetização, que vai além da simples aquisição de habilidades, buscando a emancipação dos sujeitos no processo educativo.

Os resultados demonstram que a superação das limitações pedagógicas contemporâneas requer a articulação de uma formação continuada que integre os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos para um processo educativo comprometido com a emancipação, essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, reafirma-se o papel estratégico da formação docente como eixo central na consolidação de uma educação transformadora.

A pesquisa conclui que a formação continuada fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica tem o potencial de transformar a educação básica, promovendo uma articulação mais profunda entre teoria e prática contribuindo não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, reforçando a função social da educação como ferramenta de transformação e justiça social.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba

Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

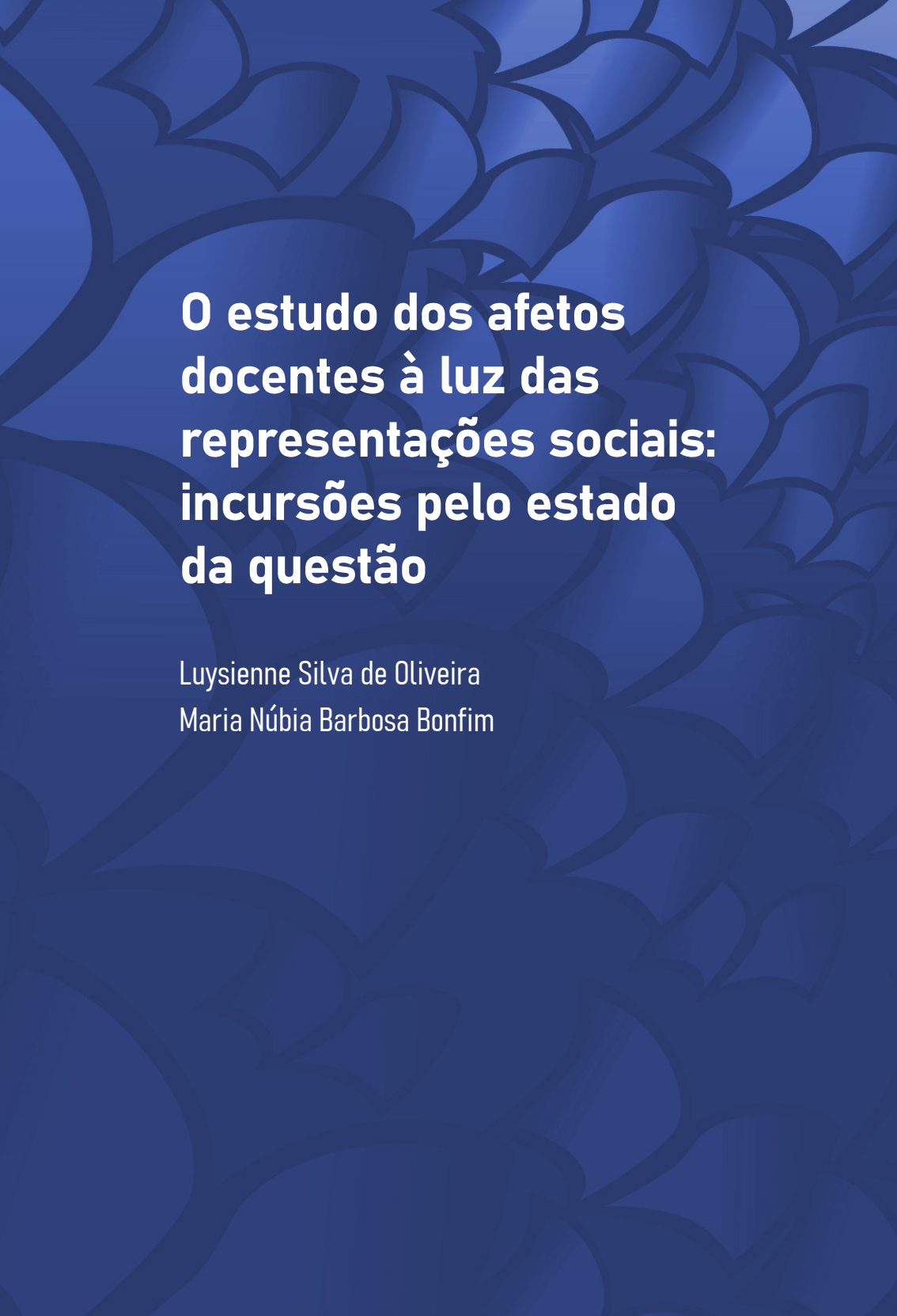
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogos.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. I-II.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. Ed. ver. E ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados 2021b.



O estudo dos afetos docentes à luz das representações sociais: incursões pelo estado da questão

Luysienne Silva de Oliveira
Maria Núbia Barbosa Bonfim

1 INTRODUÇÃO

O estudo das relações afetivas no contexto educativo propõe um olhar atencioso para os vínculos construídos e objetivamente estabelecidos no cotidiano escolar entre os professores e demais atores educativos. Vínculos esses que, por muito tempo, realizaram-se de forma mecanizada a partir de ações educativas historicamente concebidas dentro e fora da sala de aula. As vias afetivas, de certa forma, rompem com esse modelo cartesiano e adotam uma perspectiva mais humana e subjetiva, alinhada às novas demandas sociais.

A Teoria das Representações Sociais na linha de Moscovici, de natureza psicossocial, é entendida e, de certa forma, conceituada como uma forma de conhecimento socialmente elaborado que tem como matéria-prima o senso comum. Nesse sentido, formam-se a partir de dois processos: a ancoragem que classifica, rotula e conceitua as imagens, dando nome às coisas e a objetivação, direcionada de dentro para fora do sujeito, reproduzindo tais conceitos no ambiente social, transformando algo abstrato, conceitual, em algo concreto.

Para justificar esses processos, Moscovici (2015) explica que a palavra Representação significa “imagem/significação”, isto é, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, posicionando esses mecanismos como faces de uma mesma moeda não havendo uma ordem em que aconteça.

Dessa forma, os processos que envolvem as representações sociais mostram-se caminhos propícios para o estudo das manifestações afetivas no cotidiano escolar, visto as relações se darem de forma fluida e as relações construídas serem ao mesmo tempo sociais e dinâmicas.

A partir dessa perspectiva, mergulhar em um estudo dessa natureza e com o rigor científico exigido requer, dentre outras ações, a busca por dados referentes ao que se tem produzido e conhecido sobre a questão de pesquisa. Além dos desdobramentos que esses estudos têm tomado, torna-se importante investigar também onde têm sido produzidos, o aporte teórico que têm por base, as metodologias aplicadas e, sobretudo, os resultados e contribuições que esses estudos oferecem à comunidade acadêmica e científica.

Para tanto, a reunião desses dados torna-se possível através do exercício da realização do que se denomina Estado da Questão, que objetiva “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 7), possibilitando identificar qual a contribuição original da investigação para o objeto/fenômeno em discussão.

A realização desse levantamento se deu na elaboração das bases do estudo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES acerca das manifestações dos afetos de professores do Ensino Fundamental II, no cotidiano de uma escola pública de uma cidade do interior maranhense, a 226 km da capital São Luís.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva investigar trabalhos já realizados acerca do objeto de estudo proposto a fim de relacionar referências, conhecer metodologias possíveis, listar caminhos traçados a partir das estruturas apresentadas. Tais ações podem levar ao amadurecimento sobre a questão de pesquisa e ajudar no traçado de caminhos que possibilitem novas interpretações sobre o objeto em questão.

Metodologicamente, para iniciar o Estado da Questão, definimos a temática geral e desta extraímos termos/palavras centrais a serem utilizadas como códigos de buscas denominadas de descritores (Evêncio e Borges, 2020), ligadas por operadores *booleanos* que informam ao sistema operacional de busca como combinar os termos da pesquisa como AND, OR e NOT que significam, respectivamente, E, OU e NÃO.

A partir do título “*Afetos docentes: o sentir que ocupa espaço na cotidianidade escolar*” demarcamos o DESCRITOR 1 como *afetos docentes / afetos de professores*. O DESCRITOR 2 como *manifestações afetivas - representações sociais* afim de delimitar um pouco mais o objeto, e o DESCRITOR 3 *manifestações afetivas - representações sociais - cotidiano escolar*, visando o encontro de trabalhos mais próximos ao estudo proposto.

Logo após, delimitamos o recorte temporal de 5 anos, que demarca os anos de 2019 a 2023. A decisão por esse marco temporal se dá pela correlação de atualidade do estudo e ainda devido aos muitos acontecimentos neste período que chacoalharam os rumos das produções científicas como a Pandemia causada pela COVID-19, que teve seu ápice nos anos de 2020 a 2022. Neste espaço de tempo, muitas produções mudaram seus focos para um olhar cauteloso sobre a escola e sobre as relações afetivas, dado este percebido a partir da leitura dos títulos e resumos durante a elaboração do Estado da Questão.

Como fontes ou base de busca, foram escolhidos os repositórios de pesquisas onde se encontram estudos de instituições consolidadas, além de eventos e Relatórios de Pesquisa das fundações que fazem parte do universo de estudo das representações sociais como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; o Portal

de Periódico da CAPES, Anais da Jornada Internacional sobre Representações Sociais – JIRS e Relatórios de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – FCC.

Visando mostrar os resultados de forma objetiva e didática, este texto divide-se em 4 partes além da Introdução: a primeira parte apresenta as combinações com os operadores *booleanos* e os descritores na busca por estudos que se relacionem com o objeto de estudo. A segunda parte trata dos achados com esses descritores; a terceira parte traz os resultados e as discussões como respostas às reflexões propostas pelos achados; e a quarta parte abarca as considerações feitas acerca da experiência vivenciada na realização deste levantamento.

Como resultados, indica-se a mostra de como a incursão pelo Estado da Questão colabora significativamente para um olhar mais amadurecido do tema em análise, um aprofundamento das definições do objeto e as marcas de temporalidade com o contexto em que os estudos se inserem.

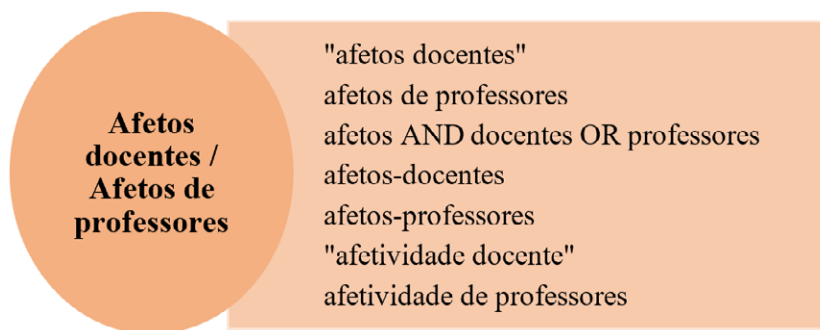
2 COMBINAÇÕES COM OS DESCRITORES E OPERADORES *BOOLEANOS*

Com o objetivo de encontrar estudos próximos à questão da pesquisa, delimitamos os descritores e operadores *booleanos*, as bases de busca e o marco temporal. A partir das escolhas feitas, elegemos os critérios de inclusão e exclusão dos achados a fim de filtrar as informações. Como critério de inclusão, captamos os estudos que envolvem a afetividade docente na educação básica e na formação de professores por ter relações com o objeto e com a Linha de Pesquisa a qual o estudo se vincula. Como critério de exclusão, não consideramos achados os estudos que

se voltam à afetividade na Educação Infantil, visto não integrar o objeto de estudo.

As figuras a seguir ilustram o descritor e os termos cognatos com os operadores *booleanos* que direcionaram os responsáveis aos trabalhos que contribuem com o nosso objeto de estudo, ou seja, fomos inserindo cada uma dessas construções no campo de busca do Responsório a fim de encontrarmos trabalhos com esse primeiro descritor.

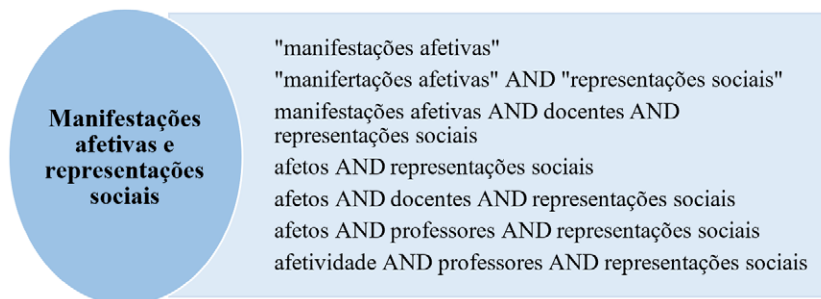
FIGURA 1: Descritor 1 / Termos cognatos e operadores *booleanos* utilizados na busca



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Definido o segundo descritor, fizemos o mesmo processo de manuseio do uso dos filtros com os cognatos e *booleanos*, recorte temporal e área de conhecimento, como mostra a Figura seguinte:

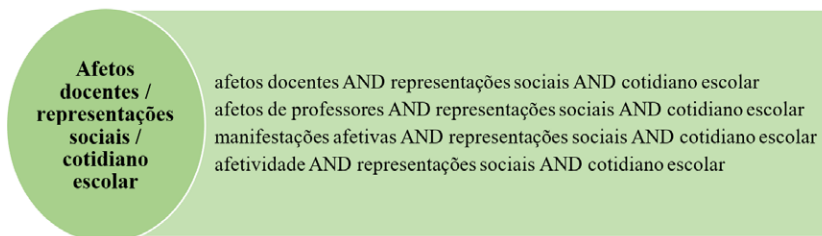
FIGURA 2: Descritor 2 / Termos cognatos e operadores *booleans* utilizados na busca



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Passando ao terceiro descritor, utilizamos na busca os artefatos necessários para o encontro de trabalhos, como fizemos com os descritores anteriores.

FIGURA 3: Descritor 3 / Termos cognatos e operadores *booleans* utilizados na busca



Fonte: Elaboração própria, 2024.

A alternância com esses operadores cognatos e *booleanos* foi importante para a busca em todas as bases de busca visitadas para que pudéssemos alcançar o máximo de trabalhos possíveis acerca do objeto de estudo proposto.

Cabe dizer que foram lidos todos os títulos que apareceram como resultados a partir desses operadores e dos filtros “Área Educação” e “Ciências Humanas”. No decorrer da leitura dos títulos e de acordo com sua afinidade com a pesquisa, íamos lendo os resumos para comprovação de sua ligação com o objeto de interesse e selecionando-os em pastas separadas por base de busca e especificidade do objeto.

2.1 Achados nas bases de busca

A primeira fonte de busca da incursão pelo Estado da Questão se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do recorte temporal escolhido e os filtros que dialogam com a área das Ciências Humanas e Educação. Com o descritor 1 encontramos 5 teses e 8 dissertações que se aproximam da temática proposta, mas que não dialogam diretamente com o objeto proposto.

Nas dissertações que têm como temática central a afetividade, percebemos um desdobramento em vieses educacionais de diversos segmentos, desde a formação de professores até a docência no ensino superior. Nesses trabalhos, notamos que a maioria se direciona à análise da relação entre afetividade e aprendizagem, o que mostra que o exercício laboral docente tem como pano de fundo a subjetividade com base nos afetos sentidos e manifestos na sala de aula e nos demais espaços da escola.

Com relação ao objeto central do estudo, foi possível reconhecer a constante referência a autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Espinosa, que são alguns dos autores que dedicaram seus estudos a reflexões no campo dos afetos (Espinosa e Vygotsky) e à afetividade (Wallon), que consideram

a compreensão do pensamento humano ser possível somente quando se considera a base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente.

As Teses de Doutorado buscaram, de modo geral, a análise dos afetos como sentimentos propulsores do ser humano, no desenvolvimento do seu ser e os impactos dessa subjetividade na construção de sentidos e significados que modificam e dão sentido às suas práticas. Teoricamente, esses estudos definem afeto como a subjetividade capaz de ampliar o ser humano no sentido de vivenciar de forma ampla e profunda as relações de alteridade em que cada pessoa é capaz de afetar e ser afetado pelo outro.

A próxima fonte de busca com o descritor 1 se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD onde foram encontradas 6 dissertações de diferentes regiões brasileiras que abarcaram as questões afetivas de maneira a investigar como os afetos aproximam professores e alunos no ambiente educativo. Importante dizer que nesse Responsório não encontramos Teses que abarcam a temática proposta.

Metodologicamente, as dissertações encontradas trazem diferentes instrumentos. Chama a atenção a riqueza no direcionamento das propostas de coleta de dados em que se faz necessária a inserção do pesquisador no campo de pesquisa e/ou o mergulho nas falas dos entrevistados, visando analisar como estes percebem a afetividade na sua prática e como os afetos interferem nas relações grupais na escola, sobretudo na sala de aula, o que nos mostra uma aproximação relevante do nosso objeto de estudo. Importante dizer que nesse Responsório não encontramos Teses que abarcam a temática proposta.

Seguindo a incursão pelo Estado da Questão, passamos à busca de trabalhos com o DESCRITOR 2: *manifestações afetivas - representações sociais*. A primeira fonte de busca permaneceu o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nessa fonte foi encontrada apenas uma dissertação e nenhuma tese.

O achado por apenas um trabalho se deve, possivelmente, pelo afunilamento dos descritores no que diz respeito ao objeto do estudo. Quando se trata de pesquisas sobre afetos tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, os achados se encontram escassos.

A dissertação encontrada objetiva investigar a estruturação de uma representação social sobre a afetividade. Como universo, traz professores e alunos do Ensino Médio e de uma área do Ensino Superior. No aporte teórico a autora se apoia nos estudos de Moscovici e seus colaboradores como Jodelet (1984, 2001, 2005), Jovchelovitch (2003, 2002, 2008), além de recorrer a outros autores que contribuem para a temática, como Piaget (2014), Rockeach (1973), Schwartz, (2005), Spadoni (2016) que elencam bases analíticas de estudos sobre o afeto e a cognição, importantes também para o nosso estudo.

No segundo Responsório, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, encontramos apenas uma Dissertação de Mestrado e nenhuma Tese de Doutorado com abordagem na temática em questão.

O trabalho encontrado data de 2021 e mostra aproximação com nosso objeto de estudo, visto objetivar compreender como se manifesta a dimensão afetiva de professores de matemática de um Instituto Federal. No entanto, os elementos que levaram o autor a estudar este viés se dão nas representações que se tem acerca do estudo da matemática, isto é, as atitudes em relação

ao ensino da matemática podem interferir diretamente na aprendizagem. O referido estudo, que teve como instrumento uma coleta online e análise a partir de um estudo de caso, apresentou resultados nos quais os professores manifestam afetos a partir de suas crenças pautadas em emoções e em novos meios de mediar o ensino da matemática.

Procuramos ainda trabalhos nos Anais das Jornadas Internacionais Sobre Representações Sociais – JIRS, um evento bianual de grande porte que agrega estudiosos da Teorias das Representações Sociais de todas as áreas.

A busca nos Anais da JIRS foi significativa, visto ser um evento de grande valor para a comunidade científica de modo geral e para os estudantes da Teoria das Representações Sociais de modo específico. Na última edição do evento, ocorrido no Rio de Janeiro em abril de 2023, três Mesas Redondas trouxeram a temática da afetividade. Em uma delas (MR 11), a totalidade dos trabalhos abordou a dimensão afetiva das representações sociais evidenciando uma retomada do interesse pelo estudo do componente emocional, trazendo um aporte teórico-metodológico rico e recente que contribui significativamente não só com os estudos que envolvem esta pesquisa, mas com o avanço das análises a respeito da Teoria.

Outra Mesa (MR 24) tratou de uma temática bem próxima à proposta neste estudo, referindo-se aos afetos manifestos de sujeitos na educação, discutindo a reconstrução do sujeito psicossocial no período pandêmico. Esse estudo desperta-nos interesse visto as contribuições propostas pela discussão teórica trazidas pelos trabalhos vinculados a essa Mesa que “possibilitaram o desvelamento dos sistemas de saberes e dos processos simbólicos destes grupos alvo de investigação” (MR 24 - JIRS

2023). Mesmo o universo pautando-se em estudantes universitários e o foco direcionar para o contexto pandêmico de forma específica, a realização dessa mesa mostra-se expressiva para a temática e para nosso estudo.

A terceira Mesa (MR 17) discutiu as relações de afeto na perspectiva do coletivo, em que se desperta a atenção para alteridade e para a vivência grupal na sua demarcação de gênero, etnia, inclusão escolar e social e convivência dos professores nos espaços escolares. Dentre os trabalhos da Mesa, insere-se o do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais vinculado ao PPGE-UFMA no qual desenvolvemos estudos e pesquisas de natureza científica³, e no evento, discutindo as representações sociais emanadas do trabalho coletivo, direcionando os olhares para a dimensão afetiva possivelmente existente na construção da relação pedagógica. Tivemos também participação com um POSTER intitulado “*Os afetos na construção das representações sociais de professores na vivência da relação pedagógica*” no qual já trazíamos as bases da construção do objeto deste estudo.

Dentro do nosso recorte temporal visitamos ainda os Anais da JIRS, ocorrido em Porto Alegre/RS em novembro de 2019. Neste evento, encontramos dois trabalhos nas Sessões Coordenadas, ambos da mesma autora, Regiane Cristina de Souza Fukui, mas com abordagens diferentes. Um dos trabalhos abarca os afetos enquanto elementos que compõem as representações sociais, e o outro, as possíveis representações sociais que justificam a continuidade da atuação nos trabalhos

3 Pesquisa intitulada *A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as Representações Sociais de Professores Formadores* financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

dos professores. Esses achados contribuíram para o amadurecimento do objeto de estudo com relação à relevância da pesquisa, quando da retomada desse olhar mais aprofundado acerca da subjetividade e das questões afetivas.

Encaminhando-nos para a finalização do levantamento do que se tem produzido acerca do objeto de estudo, iniciamos a busca com o DESCRITOR 3 *manifestações afetivas - representações sociais - cotidiano escolar* que traz o cerne do objeto do estudo, especificando bem suas bases e palavras-chave. Não encontramos, pois, trabalhos nas bases de busca escolhidas para o levantamento.

No entanto, com o terceiro descritor buscamos ainda por dados nos Relatórios de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, através do Grupo de Pesquisa *Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Dentro do recorte temporal, duas pesquisas foram encontradas pautando a subjetividade e a prática docente. O projeto em andamento intitulado “*Olhares psicossociais para a prática docente*”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente através do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realiza-se por meio de vários grupos de pesquisa e objetiva traçar reflexões acerca do cotidiano escolar com foco no trabalho de professores (as).

Fomos ainda nas publicações da Revista FCC (volume 49, nº 174) e encontramos apenas um artigo, que trata da afetividade percebida e sentida, de autoria de Andréia Ostil e Elvira Cristina Martins Tassoni, enfocando as representações dos alunos do ensino fundamental com relação à escola e ao relacionamento com o professor. A pesquisa colabora, pois, para o

campo da formação de professores, ao discutir as relações entre afetividade e cognição.

Para finalizarmos a incursão pelos caminhos do Estado da Questão, visitamos (com todos os descritores) outras fontes como os Anais das Reuniões Nacionais e Regionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) dentro do recorte temporal escolhido, no entanto, não obtivemos achados acerca da afetividade, fortalecendo a relevância do nosso estudo e as contribuições que pode trazer à realidade local da pesquisa e à comunidade científica de modo geral.

2.2 Resultados e discussões da pesquisa

Mergulhar em um estudo de rigor científico requer, dentre outras ações, a busca por dados referentes ao que se tem produzido e conhecido sobre a questão de pesquisa. Além dos desdobramentos que esses estudos têm tomado, torna-se importante investigar também onde têm sido produzidos, o aporte teórico que têm por base, as metodologias aplicadas e, sobretudo, os resultados e contribuições que esses estudos oferecem à comunidade acadêmica e científica.

Para tanto, a reunião desses dados torna-se possível através do exercício da realização de levantamentos como o Estado da Questão.

Essa ação proporcionou a aproximação com o objeto de estudo proposto e com os elementos que estruturam o trabalho científico de forma geral, como as referências utilizadas que, em linhas gerais, apresentam uma base teórica semelhante, o percurso metodológico seguido, os objetivos propostos, os universos pesquisados, as análises e interpretações feitas acerca

de cada problemática, dentre outros elementos que trouxeram reflexões favoráveis para a realização do estudo citado.

No que se refere à originalidade do estudo, o levantamento mostrou os caminhos já tomados e as pesquisas que deixaram uma possível continuidade futura, o que nos permitiu perceber estudos que possivelmente estão por vir e como podemos contribuir para essas investigações.

Outro ponto de igual importância se dá na percepção da forma como os estudiosos das representações sociais relacionam a Teoria com o estudo dos afetos no sentido genético, visto alguns estudos sobre a afetividade perpassarem pelas vias da cognição e também pelas vias de produção genética. Nesse sentido, os estudos apontaram caminhos que nos levaram a refletir sobre aproximações possíveis entre autores da psicologia social e autores do desenvolvimento psicogenético.

Tais desdobramentos da prática do Estado da Questão trouxeram, pois, relevantes informações e contribuições para a realização da pesquisa científica em questão, auxiliando na abertura de caminhos possíveis para a realização do estudo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de busca e compreensão através da produção do Estado da Questão se faz necessário, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), valendo-se da caracterização criteriosa e compreensão crítica de como o tema vem sendo investigado, visto permitir o contorno do objeto de estudo e conduzir todo o percurso da pesquisa, além de delimitar e caracterizar o objeto de investigação de interesse do pesquisador e a consequente escolha das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.

Com a perspectiva de investigar trabalhos já realizados acerca das manifestações de afetos docentes no cotidiano escolar à luz da Teoria das Representações Sociais, realizamos uma busca em alguns Responsórios de Pesquisa no recorte temporal de 5 anos (2019 a 2023).

Para tanto, delimitamos 3 descritores com as possíveis combinações de cognatos com operadores *booleanos* que foram afinando o objeto de estudo proposto. Cada um desses descritores foi explorado nas bases de busca escolhidas para o levantamento.

Com os achados da busca alcançamos os objetivos propostos diante da possibilidade de relacionar referências utilizadas pelos autores desses estudos que nos proporcionou leituras mais aprofundadas e dados e discussões atualizadas sobre o objeto de interesse. Além disso, o levantamento contribuiu no conhecimento de metodologias possíveis e alinhadas ao contexto do trabalho, além de listar caminhos traçados a partir das estruturas apresentadas entre ações acerca do próprio entendimento conceitual sobre os afetos e as manifestações afetivas no cotidiano escolar.

Essas ações facilitaram o amadurecimento sobre a questão de pesquisa e ajudaram no tracejo de caminhos que possibilitaram novas interpretações sobre o objeto em questão, visando não só uma caracterização, mas noções relevantes sobre o objeto dado, não no intuito de esgotá-lo, mas pretensamente na direção de contribuir com o que já se tem descoberto e acrescentar conhecimento ainda não explorados.

Na realização desse levantamento, pudemos ainda adquirir alguns conhecimentos conceituais que nos proporcionou organizar ideias com mais coerência, identificar perspectivas ou

teorias relevantes que permitiu a possibilidade de interpretar e explorar melhor o tema de estudo.

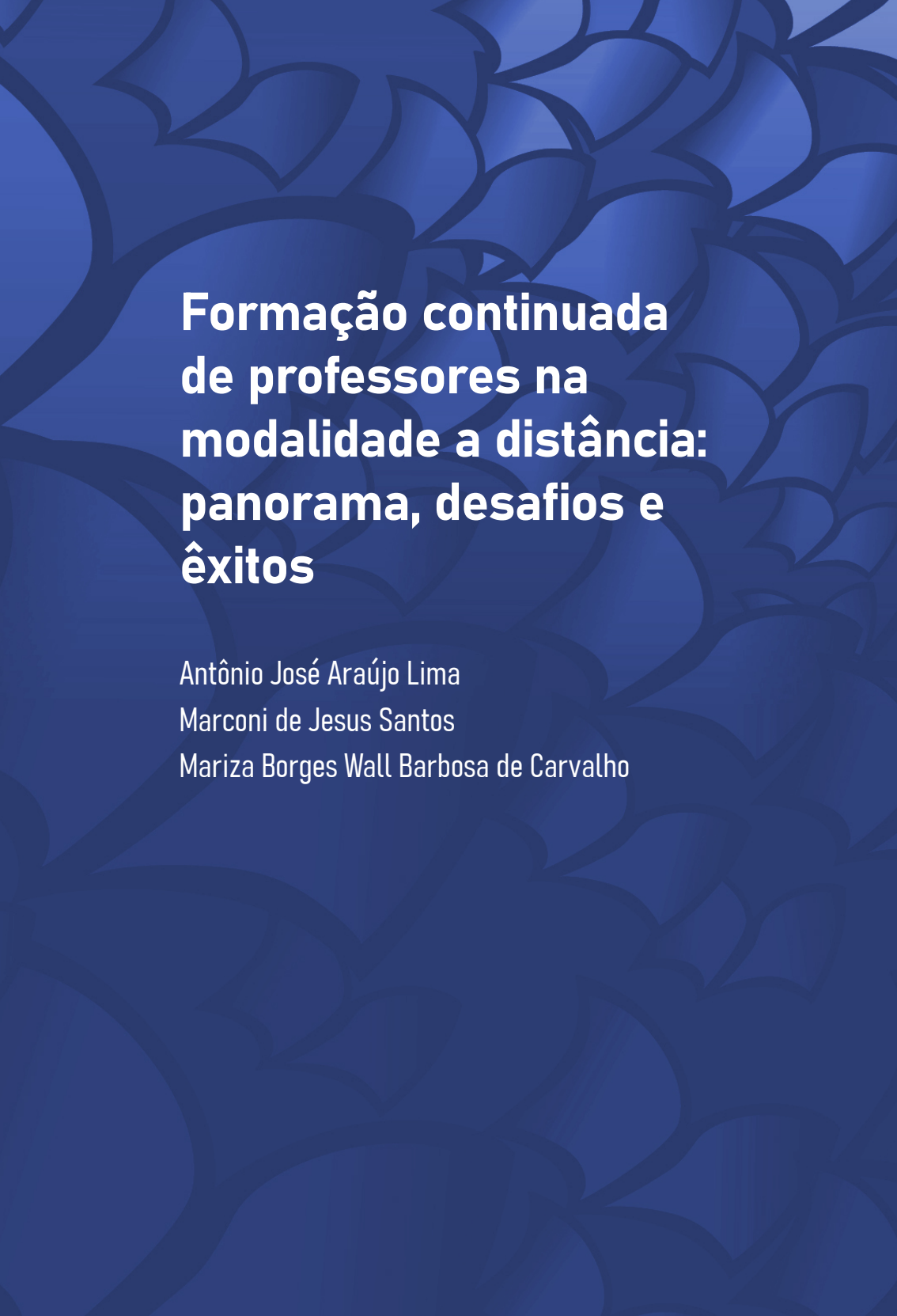
Nesse sentido, esses achados fortalecem, pois, o vínculo com o aporte teórico visivelmente basilar no estudo dos afetos ligados às questões educativas. Os caminhos trilhados pela realização do levantamento se deram como um exercício necessário, visto não só o mapeamento das pesquisas já realizadas sobre o objeto do estudo, mas também o direcionamento do caminho a ser seguido como um fio condutor.

REFERÊNCIAS

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. **O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica**. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió – AL, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social** / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. II. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.



Formação continuada de professores na modalidade a distância: panorama, desafios e êxitos

Antônio José Araújo Lima

Marconi de Jesus Santos

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

INTRODUÇÃO

O objetivo trabalho consiste em analisar a formação continuada de professores na modalidade a distância, identificando as contribuições e os principais desafios dessa modalidade. Assim, a problemática que se coloca é que, embora a formação continuada de professores seja essencial para o aprimoramento da prática docente, a modalidade a distância (EAD) apresenta desafios específicos, como a manutenção do engajamento, a garantia de interações significativas entre os participantes e a adaptação dos conteúdos às necessidades práticas dos professores, fatores que podem implicar na qualidade dos cursos ofertados nesta modalidade.

A educação a distância (EAD) se configura como um novo arranjo social, com especificidades que merecem atenção no cotidiano tanto dos docentes quanto dos discentes. Ao enfrentar novos desafios, o professor tem a oportunidade de construir saberes por meio da experiência e da prática, ampliando assim sua base de conhecimentos essenciais para a docência (Lomba; Schuchter, 2023; Chaquime; Mill, 2016).

Dessa maneira, a formação continuada de professores na modalidade a distância (EAD) se consolida como uma alternativa para o desenvolvimento profissional docente, especialmente em um contexto em que a flexibilidade e a acessibilidade são fundamentais. A EAD permite que os professores, independentemente de sua localização geográfica, possam participar de programas de aperfeiçoamento sem a necessidade de deslocamentos frequentes, conciliando seus estudos com as demandas da prática docente (Rodrigues; Capellini, 2012).

A metodologia adotada nesta pesquisa foi uma revisão bibliográfica qualitativa, com artigos produzidos nos últimos cinco

anos, disponíveis nas plataformas Scielo e Capes. Para fundamentar o escrito, utilizamos como principais autores: Carmo (2021); Carvalho (2021); Lomba (2023); Souza (2024), entre outros.

Sabe-se que a educação a Distância (EAD) é uma modalidade instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que se configura como inovadora no sentido de superar barreiras de tempo e espaço, oferecendo uma aprendizagem flexível e acessível. No entanto, a EAD enfrenta desafios significativos como a qualidade do ensino, a interação entre alunos e professores, e a infraestrutura tecnológica adequada. A formação continuada de professores na modalidade a distância emerge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional docente, promovendo a democratização do conhecimento.

Este texto apresenta inicialmente uma introdução geral sobre a temática; em seguida discute a formação de professores por meio da EaD. Nas considerações finais são abordados os achados da pesquisa, destacando a relevância da formação continuada a distância como ferramenta para a capacitação e atualização docente em um cenário educacional dinâmico, além de apontar os desafios persistentes dessa modalidade de ensino.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O advento das revoluções tecnológicas no final do século XX trouxe consigo uma transformação radical não apenas nos meios de comunicação e na produção, mas também na estrutura social e nas práticas culturais. As tecnologias digitais permitiram a criação de um novo espaço social, modificando

a dimensão física e temporal das relações humanas e introduzindo novas formas de interação. No cenário educacional, esse impacto se reflete na maneira como alunos e educadores se envolvem e aprendem, com a integração crescente de recursos digitais e plataformas online (Azevedo et al., 2023).

Esse contexto destaca a necessidade de examinar a relação entre tecnologias e educação, especialmente considerando as práticas digitais emergentes e os desafios associados à sua adoção. Embora as tecnologias digitais ofereçam oportunidades significativas para enriquecer o aprendizado, elas também levantam preocupações sobre a segurança e o bem-estar dos estudantes, exigindo uma abordagem cuidadosa e informada na sua implementação (Aureliano; Queiroz, 2023).

Em um mundo impulsionado por avanços tecnológicos rápidos e contínuos, a educação está em constante transformação, com as inovações digitais desempenhando um papel central. Escolas e professores estão se adaptando ao novo paradigma digital, focando em melhorar a qualidade do ensino e equipar os alunos com habilidades necessárias para a cidadania no século XXI. No entanto, enquanto as tecnologias oferecem oportunidades significativas para enriquecer o aprendizado, elas também apresentam riscos e desafios que precisam ser abordados. Esse cenário exige uma reflexão cuidadosa sobre como as práticas digitais podem ser integradas de forma eficaz à formação cidadã, garantindo que os benefícios superem os potenciais perigos que podem surgir dentro das instituições educacionais (Melão, 2011; Oliveira; et al., 2024).

À medida que os educadores buscam explorar os benefícios das ferramentas digitais para enriquecer a aprendizagem dos alunos, surgem desafios significativos relacionados à segurança,

privacidade e ética no uso dessas tecnologias. Com o aumento da integração digital nas salas de aula, torna-se essencial realizar uma análise detalhada para estabelecer diretrizes que garantam o uso responsável e eficaz das ferramentas digitais. Isso é imprescindível para promover uma educação cidadã e consciente, que não apenas aproveite as vantagens das inovações tecnológicas, mas também proteja os alunos contra os riscos potenciais associados ao ambiente digital (Lima; Araújo, 2021).

No ciberespaço, um ambiente comunicativo totalmente integrado pela linguagem digital, a distribuição de conteúdos em forma de palavras, imagens e sons ocorre em escala global, permitindo que novos bens culturais se espalhem rapidamente e sejam apropriados por indivíduos em diversos locais. Esses indivíduos adaptam e personalizam esses bens culturais de acordo com suas próprias identidades. A principal característica distintiva dessa nova forma de comunicação é a velocidade com que os conteúdos são disseminados e transformados, o que cria desafios significativos para a análise desses movimentos culturais. A rapidez da circulação e a constante evolução dos conteúdos dificultam a compreensão e a avaliação dessas dinâmicas culturais em tempo real (Carmo; Franco, 2019).

Diante do novo contexto das interfaces tecnológicas, essas ferramentas podem se transformar em recursos didáticos valiosos para diferentes níveis e contextos educacionais. É essencial que essas tecnologias sejam integradas às práticas educativas sem negligenciar a importância da mediação humana no acesso ao conhecimento. Assim, a educação no formato tecnológico e digital deve adotar uma abordagem pedagógica que incorpore a cultura digital, destacando a flexibilidade, a abertura, a interlocução, o intercâmbio, a complexidade, a criação e a colaboração.

Em vez de se concentrar apenas em resultados imediatos, é fundamental que a prática educativa valorize os processos, as trocas e os relacionamentos estabelecidos entre os participantes do processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais enriquecedora e interativa (Carmo; Franco, 2019).

Nesse sentido, a Educação a Distância (EAD) representa uma abordagem inovadora para a aprendizagem e capacitação no âmbito da formação continuada docente, superando barreiras de tempo e espaço que podem limitar o acesso a determinados tipos de conhecimento. De acordo com Rybalko *et al.* (2023), essa modalidade permite que o aprendizado ocorra de forma flexível, embora, em alguns casos, os desafios associados à distância e ao tempo possam criar obstáculos significativos para o processo educacional. Isso destaca a necessidade de uma análise cuidadosa para garantir que todos os aspectos da EAD sejam acessíveis e eficazes para os alunos.

No Brasil, a Educação a Distância é regulamentada pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Esse decreto estabelece que a EAD é uma modalidade educacional onde a mediação didático-pedagógica é realizada através de tecnologias de informação e comunicação. Estudantes e professores interagem e desenvolvem atividades educativas em diferentes locais e horários, refletindo a flexibilidade e a adaptabilidade da EAD no cenário educacional brasileiro (Costa *et al.*, 2014).

A expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil, com mais de 4,5 milhões de brasileiros matriculados em 2024, suscitou preocupações sobre a eficácia das tecnologias educacionais. O crescimento dessa modalidade despertou um interesse global na garantia da qualidade dos materiais e tecnologias utilizados (Netto; Giraffa, 2010). O avanço tecnológico, impulsionado pela

popularização da internet, contribuiu para um aumento expressivo na adesão aos cursos online, evidenciado pelo Censo da Educação Superior (2024) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC). Um marco importante foi observado na Rede privada de ensino, onde, o número de ingressantes em cursos EAD superou o de estudantes em cursos presenciais, sinalizando uma mudança significativa nos padrões educacionais do país (Correia-Neto; Valadão, 2017).

Embora a Educação a Distância (EAD) tenha se consolidado como uma opção viável para muitos brasileiros em busca de conciliar estudos com outras responsabilidades, ainda enfrenta desafios significativos no país. Questões como a qualidade do ensino, a acessibilidade digital e a interação entre alunos e professores são cruciais e demandam uma discussão mais aprofundada para melhorar a efetividade da modalidade. A infraestrutura tecnológica adequada também é um ponto crítico, pois a falta de recursos e suporte técnico pode comprometer a experiência de aprendizagem e limitar o potencial de democratização da educação que a EAD promete (Rybalko *et al.*, 2023).

Além disso, a qualidade das instituições de ensino superior é essencial para o sucesso da EAD, impactando diretamente a experiência educacional dos alunos. A flexibilidade oferecida pela EAD permite que indivíduos com restrições de tempo e recursos tenham acesso a oportunidades educacionais, mas é fundamental que as instituições garantam uma estrutura administrativa robusta, um formato de aula eficiente e uma plataforma de ensino confiável. Somente assim a EAD poderá cumprir seu papel na democratização do acesso à educação e superar os desafios que ainda persistem (Rybalko *et al.*, 2023).

Um dos fatores fundamentais para assegurar a qualidade no ensino a distância é a presença de um quadro de professores qualificados. Esses profissionais precisam não apenas de um conhecimento profundo em suas respectivas áreas, mas também de habilidades específicas relacionadas ao percurso da aprendizagem e às metodologias do ensino online. Professores bem capacitados desempenham um papel essencial na facilitação do aprendizado e no engajamento dos alunos, garantindo que o processo educacional seja eficiente e adaptado às necessidades dos estudantes (Viana *et al.*, 2024).

Além disso, as instituições de ensino devem implementar estratégias que assegurem a qualidade do ensino a distância com o mesmo rigor aplicado aos cursos presenciais. Isso envolve investimentos significativos em infraestrutura tecnológica, desenvolvimento de conteúdos educacionais de alta qualidade, e a oferta de suporte técnico tanto para alunos quanto para professores. A avaliação contínua do desempenho dos cursos e a realização de melhorias quando necessário são fundamentais para manter a excelência no ensino a distância, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e fortalecendo a educação no país (Rybalko *et al.*, 2023).

O avanço do ensino a distância no Brasil é claramente evidente, conforme os dados do Censo de Ensino Superior. Em 2009, a modalidade de educação a distância representava apenas 16% das novas matrículas no Ensino Superior. Contudo, esse número cresceu de forma significativa, alcançando 49,7% em 2024. Esse crescimento acentuado demonstra a crescente aceitação e preferência por essa forma de ensino ao longo dos anos (Viana *et al.*, 2024).

Assim, a subida expressiva na procura por cursos de educação a distância não apenas altera os padrões de ensino, mas também responde às novas demandas da sociedade moderna. A flexibilidade e acessibilidade proporcionadas pela EAD tornaram-na uma opção atraente para muitos alunos, facilitando o acesso à educação superior e contribuindo para a democratização do ensino no país (Viana *et al.*, 2024).

Nesse sentido, a expansão das interfaces tecnológicas transformou as ferramentas digitais em recursos didáticos capazes de enriquecer diferentes níveis e contextos educacionais. De acordo com Carmo e Franco (2021), é fundamental que a educação digital não negligencie a mediação humana, adotando uma abordagem pedagógica que incorpore a cultura digital e promova uma aprendizagem mais interativa e colaborativa. Assim, a Educação a Distância surge como uma modalidade inovadora, superando barreiras de tempo e espaço e oferecendo uma aprendizagem flexível, embora enfrente desafios significativos, como a acessibilidade e a qualidade do ensino.

Os desafios enfrentados ainda na atualidade são a qualidade do ensino, a interação entre alunos e professores e a infraestrutura tecnológica adequada (Rybalko *et al.*, 2023), entre outros mostrados no Quadro abaixo. A presença de um corpo docente qualificado é essencial para o sucesso da modalidade, pois esses profissionais devem possuir tanto conhecimento em suas áreas quanto habilidades específicas para o ensino online. Além disso, as instituições de ensino precisam garantir uma estrutura administrativa robusta e uma plataforma de ensino confiável para manter a qualidade e eficácia do ensino a distância (Crucina *et al.*, 2024).

Quadro I: Desafios da educação a distância

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	CARACTERÍSTICAS
Acesso à Internet e Tecnologia	Muitos alunos não têm acesso a internet de qualidade ou dispositivos adequados para participar das aulas online, o que limita sua capacidade de aprendizado (RYBALKO, 2023).
Capacitação de Professores	Professores precisam se adaptar às novas tecnologias e adquirir habilidades específicas para o ensino a distância, o que pode exigir treinamento adicional (RYBALKO, 2023).
Interatividade e Engajamento dos Alunos	Manter os alunos engajados e motivados em um ambiente virtual pode ser desafiador, especialmente para disciplinas que exigem atividades práticas e interação constante (RYBALKO, 2023).
Avaliação da Aprendizagem	Garantir a integridade acadêmica e a eficácia dos métodos de avaliação em ambientes online é necessário para manter a qualidade do ensino e assegurar resultados justos (RYBALKO, 2023).
Infraestrutura e Suporte Técnico	Investimentos em infraestrutura tecnológica e suporte técnico são necessários para proporcionar uma experiência de aprendizado satisfatória tanto para alunos quanto para professores (VIANA et al., 2024).
Padronização dos Cursos	A falta de uniformização no desenvolvimento e organização do material didático pode comprometer a eficácia do ensino e criar inconsistências na experiência dos alunos. (CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017)
Preconceito no Mercado de Trabalho	Apesar da crescente adesão à EAD, alguns recrutadores ainda têm resistência em contratar profissionais formados nessa modalidade, prejudicando a aceitação no mercado (VIANA et al., 2024).
Utilização Eficaz das Ferramentas Digitais	A exploração e aproveitamento de plataformas virtuais, fóruns, bibliotecas digitais e videoaulas são essenciais para garantir a eficácia da EAD (RYBALKO, 2023).
Capacitação do Corpo Docente	É fundamental que os professores desenvolvam competências digitais e estejam aptos a utilizar eficazmente as ferramentas e plataformas de ensino a distância (DUTRA et al., 2024).
Compromisso e Organização dos Estudantes	A modalidade EAD exige que os alunos sejam autônomos e disciplinados, gerenciando seus estudos de forma independente e mantendo o foco (VIANA et al., 2024).
Elaboração de Cronogramas Adaptados	Cronogramas devem ser adaptados às necessidades da EAD para assegurar que as particularidades da modalidade sejam consideradas (SILVA; PAIVA, 2023).
Acessibilidade	Dificuldades de acesso à internet e equipamentos eletrônicos adequados podem prejudicar a participação efetiva nas aulas e atividades (MACEDO, 2021).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Quadro 1 apresenta os principais desafios enfrentados pela Educação a Distância (EAD) no Brasil. A EAD tem se mostrado uma alternativa valiosa para muitos que buscam conciliar estudos com outras demandas da vida moderna, mas ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre os principais desafios estão o acesso à internet e a tecnologia, a capacitação dos professores, e a manutenção da interatividade e engajamento dos alunos. A falta de infraestrutura tecnológica adequada e o suporte técnico insuficiente também são pontos críticos que precisam ser abordados para garantir uma experiência de aprendizado eficaz. Além disso, questões como a padronização dos cursos e o preconceito no mercado de trabalho adicionam complexidade à situação, exigindo soluções bem planejadas e adaptadas às necessidades da educação a distância (Sardi; Carvalho, 2022).

Além dos desafios mencionados, a EAD também enfrenta dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem e ao compromisso dos alunos. As instituições precisam desenvolver métodos de avaliação que assegurem a integridade acadêmica e a eficácia do ensino online. A autonomia dos alunos é fundamental e a modalidade exige que eles gerenciem seus estudos de forma independente e disciplinada. O desenvolvimento de cronogramas adaptados às particularidades da EAD e a utilização eficaz das ferramentas digitais são essenciais para superar as limitações da modalidade. Enfrentar esses desafios requer uma abordagem colaborativa entre instituições de ensino, professores, alunos e órgãos governamentais, com o objetivo de aprimorar a qualidade da EAD e garantir que ela continue a ser uma solução viável e acessível para a Educação Superior no Brasil (GOMES, 2013).

Segundo Carmo e Franco (2019) no contexto da Educação a Distância, o docente enfrenta desafios únicos que exigem um conjunto diversificado de competências. Primeiramente, a competência didático-pedagógica se destaca como essencial, pois envolve o domínio não apenas da disciplina a ser ministrada, mas também das diversas metodologias de ensino adaptadas ao público adulto. Nesse sentido, o docente precisa ser capaz de mobilizar conteúdos e selecionar materiais didáticos que promovam uma aprendizagem eficaz, explorando diferentes possibilidades de ensino para engajar e motivar os alunos. A habilidade de aplicar tecnologias educativas de forma eficaz é igualmente pertinente, pois estas permitem criar práticas pedagógicas que fomentam o diálogo, a interação e a colaboração entre docentes e alunos. Além disso, o domínio das plataformas educacionais utilizadas nos cursos é indispensável para orientar os alunos, garantindo que eles superem dificuldades técnicas e aproveitem ao máximo os recursos oferecidos.

Assim, Carmo e Franco (2019) explicam que outra competência fundamental é a linguística, que abrange tanto a habilidade de redigir e compreender textos escritos com clareza e precisão, quanto a capacidade de preservar relações interpessoais saudáveis no ambiente virtual. A competência em linguagem social complementa esse aspecto, sendo vital para a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem que favoreça a comunicação aberta e eficaz entre discentes e docentes. Essa habilidade é essencial para criar um espaço virtual acolhedor, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias e colaborar uns com os outros, contribuindo para uma experiência educacional enriquecedora. Além disso, a compreensão das diferentes formas de aprendizagem e a capacidade de explorar

essas possibilidades no meio online são fundamentais para atender às necessidades variadas dos alunos, oferecendo uma educação personalizada e inclusiva.

Para além dessas competências acima citadas, Carmo e Franco (2019) abordam as competências intercultural e tutorial como indispensáveis para o docente que atua na Educação a Distância. A competência intercultural envolve a habilidade de trabalhar com a diversidade cultural dos alunos, respeitando e valorizando suas especificidades, o que é determinante em um ambiente de aprendizagem globalizado. Assim, a competência tutorial refere-se à capacidade do docente de se adaptar a novas situações, aceitando sugestões e orientações para melhorar continuamente sua prática pedagógica. Esse processo de adaptação contínua é vital para que o docente se mantenha atualizado e preparado para enfrentar os desafios de um cenário educacional em constante evolução, garantindo uma formação de qualidade para os alunos em ambientes virtuais.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o processo de ensino começa com uma reflexão cuidadosa e a elaboração de objetivos claros, incluindo a estruturação dos conteúdos e o desenvolvimento de ideias que permitam estabelecer paralelos tanto dentro da disciplina quanto em uma perspectiva interdisciplinar. O docente desempenha um papel central ao transformar esses conteúdos, realizando a seleção e organização dos materiais didáticos e escolhendo cuidadosamente analogias, metáforas, exemplos, demonstrações e explicações que melhor se adaptem às características dos estudantes. Esse processo deve considerar as concepções prévias, os preconceitos, os erros conceituais, as dificuldades, as linguagens, a cultura, as motivações, a classe social, o sexo, a idade, as capacidades, as atitudes,

os interesses e o autoconhecimento dos alunos, garantindo uma abordagem pedagógica que seja inclusiva e eficaz (Lomba; Schuchter, 2023).

Diante dessa nova realidade, é essencial refletir sobre os caminhos para desenvolver uma aprendizagem que atenda às exigências do trabalho atual dos docentes, especialmente aqueles que iniciam como tutores online em cursos de Educação a Distância. É necessário que esses profissionais encontrem ou reconstruam sua identidade profissional para se tornarem mais flexíveis às mudanças inerentes à modalidade de ensino a distância. A experiência e os conhecimentos adquiridos na educação presencial podem não ser suficientes para o novo contexto educacional em que estão inseridos, exigindo uma adaptação significativa às novas demandas (Fettermann; Tamariz, 2021; Dutra *et al.*, 2024).

Assim, a renovação dos saberes docentes se revela essencial para organizar rotinas de trabalho como tutor em cursos de graduação a distância, que integram diversos discentes em tempos e espaços distintos, mediadas pela tecnologia e pela comunicação digital. É fundamental compreender que os saberes docentes são construídos ao longo do tempo, resultando das memórias e vivências dos professores ao longo de suas trajetórias profissionais, e que esses elementos contribuem significativamente para a organização de suas práticas pedagógicas (Gomes *et al.*, 2019).

Nesse sentido, os saberes docentes são variados e complexos, pois se originam de uma combinação de cultura pessoal, acadêmica, experiência prática, e conhecimento didático e pedagógico, aplicados para garantir a interação e a integração dos alunos em um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem. Esses saberes são intrinsecamente ligados a cada docente,

refletindo características físicas e emocionais individuais que influenciam seu processo de formação e atuação profissional (Carmo; Franco, 2019).

Assim, ao identificar os aspectos formativos dos profissionais da educação, é essencial considerar tanto suas capacidades intelectuais quanto humanas, necessárias para desempenhar o novo papel de orientação dos estudos e da aprendizagem dos alunos. Esse papel envolve não apenas ensinar os alunos a interagir com a coletividade, mas também refletir sobre a prática pedagógica e as produções de conhecimento, conceber e realizar novos cursos conforme a demanda, organizar os conteúdos de maneira didática e pedagógica, e adaptá-los aos suportes técnicos de rede disponibilizados aos alunos. Além disso, é fundamental definir bases conceituais sólidas que sustentem propostas pedagógicas coerentes com a educação a distância (Alves; Sousa, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação continuada de professores na modalidade de ensino a distância, investigando suas contribuições e os principais desafios associados a essa abordagem. Como questão de pesquisa, postulou-se que, embora a formação continuada de professores seja essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, a modalidade a distância apresenta obstáculos específicos, como a manutenção do engajamento dos docentes, a promoção de interações significativas entre os participantes e a adaptação dos conteúdos às demandas práticas dos professores, aspectos que podem impactar na qualidade dos cursos oferecidos.

A metodologia adotada permitiu verificar que a formação continuada de professores a distância configura-se como uma ferramenta viável para a capacitação e atualização docente, especialmente em um contexto educacional em constante transformação. Esse modelo destaca-se pela flexibilidade e acessibilidade, proporcionando a educadores de diferentes regiões, inclusive aquelas mais remotas, a oportunidade de aprimorar continuamente suas competências e conhecimentos.

Contudo, para que a formação continuada a distância alcance seu pleno potencial, torna-se imprescindível enfrentar desafios como a personalização do aprendizado e a qualidade das metodologias adotadas. Assegurar acesso a tecnologias adequadas e promover a inclusão digital, sobretudo em regiões com limitações estruturais, são medidas fundamentais para garantir a efetiva participação dos docentes nesse processo de capacitação.

REFERÊNCIAS

ALVES, S, T. A. S.; Sosa, R. P. Formação para a docência na educação online. In: **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E DE. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023.

AZEVEDO, A. DA C.; et al. A revolução digital: como a tecnologia transformou a sociedade. **Revista FT. Ciências Humanas**, Volume 27, Edição 129, 2023.

BASSOLI, F.; Lopes, J. G. S.; César, E. T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um

centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 817–834, out. 2017.

CARMO, R. DE O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e210399, jan. 2019.

CARMO, R. De O. S.; Franco, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e210399, jan. 2021.

ARVALHO, H. P De.; et al. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021.

COSTA, V. M. F.; et al. Educação a distância x educação presencial: como os alunos percebem as diferentes características. **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distancia**, Florianópolis. 2014.

CORREIA-NETO, J. DA S.; Valadão, J. DE A. D. Evolução da educação superior a distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, vol. 10, núm. 3, pp. 97-120, 2017.

CHAQUIME, L. P.; Mill, D. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, p. 117–130, jan. 2016.

DUTRA, I. T. L.; et al. O impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. **Revista FT. Ciências Humanas**, Volume 28, Edição 133, 2024.

FETTERMANN, J.; Tamariz, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 1, p. 13–22, mar. 2013.

LIMA, M. F DE.; ARAÚJO, J. F. S. DE. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 2021.

LOMBA, M. L. D. R.; Schuchter, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41068, 2023.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, n. 73, p. 262–280, maio 2021.

MAGALHÃES, L. K. C. De.; Azevedo, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015.

MELÃO, D. H. M. R. Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. **Educação, Formação e Tecnologias**, 04(02), 89-107, 2011.

RYBALKO, A.; et al. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023044, 2023.

RODRIGUES, L. M. B. Da C.; Capellini, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 615–628, out. 2012.

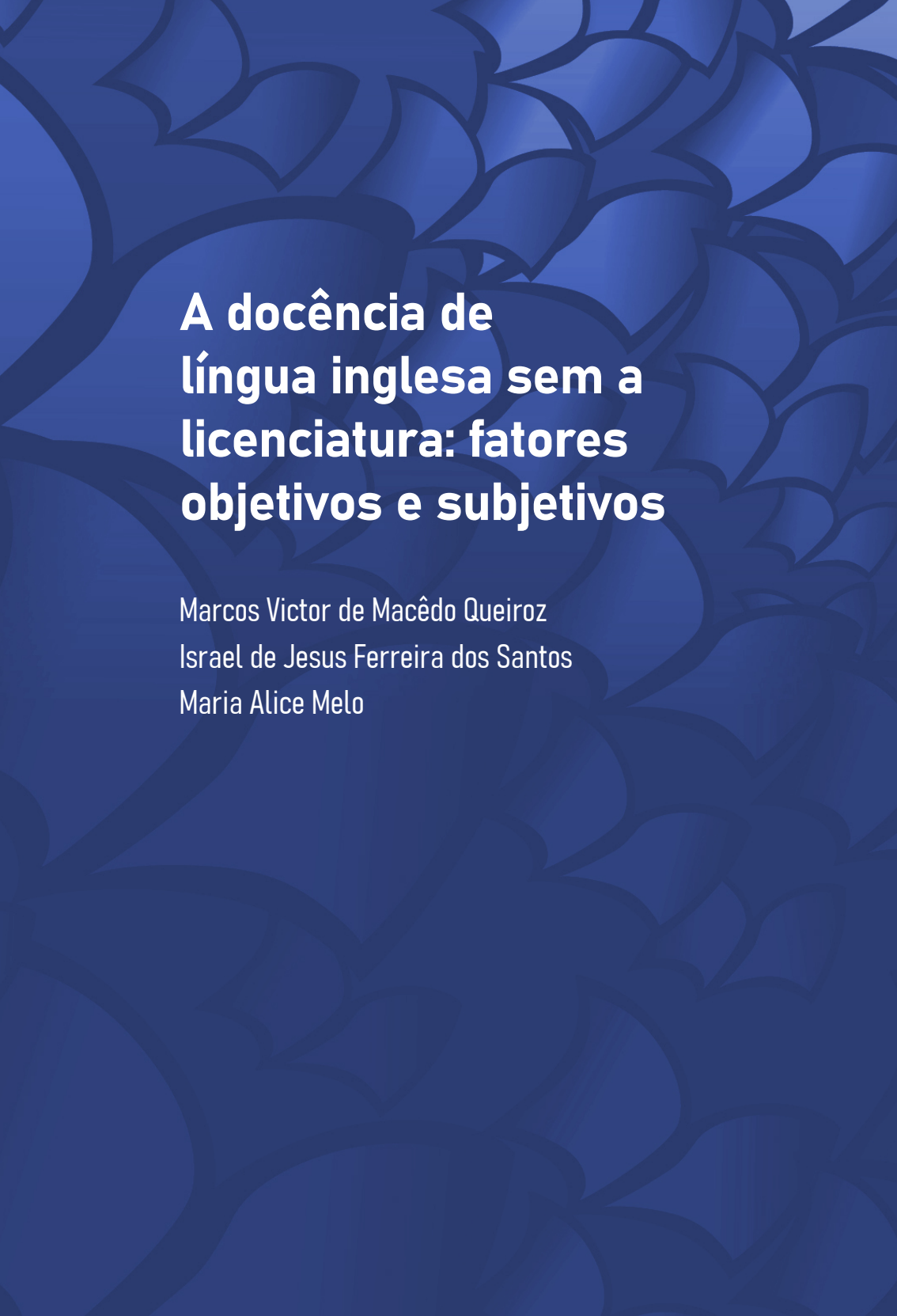
SARDI, R. G.; CARVALHO, P. R. DE. A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. e48799, 2022.

SOUZA, G. O De.; et al. Mídias digitais para a educação do século XXI: interações de ensino e aprendizagem. **Revista FT. Educação**, Volume 28, Edição 133, 2024.

RYBALKO, A.; et al. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.2, p. e023044, 2023.

SILVA, R. A.; Paiva, M. C. L. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023021, 2023.

VIANA, A. De S.; et al. Os desafios da educação a distância no ensino superior. **Revista FT. Educação**, Volume 28, Edição 134, 2024.



A docência de língua inglesa sem a licenciatura: fatores objetivos e subjetivos

Marcos Victor de Macêdo Queiroz

Israel de Jesus Ferreira dos Santos

Maria Alice Melo

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, uma recorrente impressão que se tem acerca da profissão docência da língua inglesa é que o melhor ou o mais adequado professor de inglês é aquele que tenha fluência no idioma. Característica essa que é, ainda, mais valorizada caso tenha sido resultado de alguma vivência tida em um país anglófono. Por conta desse prestígio, no Brasil popularizou-se, sobretudo nas mídias digitais, principalmente nos aplicativos *Youtube* e *Instagram*, escolas virtuais, canais e perfis de nativos anglófonos, mais popularmente conhecidos como “gringos”, que vieram para o Brasil e passaram a atuar como professores ao ensinarem o seu idioma materno.

Observou-se, pois, acerca dessa característica de prestigiar o “Inglês fluente e/ou nativo” que ela é, geralmente, o primeiro requisito exigido nas vagas de emprego para professores de Inglês nas instituições de ensino da iniciativa privada, como escolas de ensino básico, escolas de idiomas e em instituições de Ensino Superior que ofertam o Inglês para fins específicos em algum dos seus cursos. Por outro lado, enquanto nessas instituições esse requisito se faz de essencial importância para a obtenção da vaga de professor de Inglês, nas instituições públicas de ensino esse requisito já não é tão recorrente, uma vez que a forma de ingressar na carreira da docência da língua inglesa nas instituições públicas de ensino se dá, geralmente, por concurso público, em cujos requisitos são outros que não essencialmente a fluência, como a área de formação e a titulação, por exemplo.

Em decorrência dessa exigência tornou-se perceptível que há no mercado de trabalho desta área uma supervalorização de parte dos saberes docentes específicos em relação aos saberes docentes pedagógicos. Isto é, a fluência em língua inglesa como

parte dos saberes específicos para a docência é supervalorizada em detrimento a outros aspectos necessários para a profissão, como os aspectos pedagógicos e metodológicos de ensino, por exemplo. Essa supervalorização dos conhecimentos específicos da língua inglesa faz com que seja possível encontrar nas instituições de ensino brasileiras, principalmente nas de iniciativa privada, como as escolas de idiomas, profissionais de outras áreas ou ainda qualquer pessoa que tenha fluência em língua inglesa e disposição para ensiná-la, atuando como professores de Inglês.

Embora esse fenômeno pareça ocorrer mais frequentemente na esfera da educação da iniciativa privada, também na educação pública se registra um histórico deste fenômeno. Um estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE para o British Council 5 (A organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais) sobre o ensino da língua inglesa na educação pública brasileira, publicado em 2015, revelou que cerca de 55% dos professores de Inglês das escolas públicas nacionais não possuíam formação na área. Isto significa que àquela data, cerca de mais da metade desses professores da educação pública brasileira, espaço que tecnicamente disporia de maior criteriosidade para admissão à carreira de docência da língua inglesa, não possuía a devida formação para atuar na área. Revelando, assim, uma falha no ensino da referida língua e um comportamento de desvalorização da profissão docente.

Outros dados que ratificam essa desvalorização têm sido fornecidos pelos censos escolares que desde os primeiros aos mais recentes, ao coletarem dados sobre a adequação da formação docente nos diferentes níveis da Educação Básica registraram

no ano de 2022, por exemplo, um percentual de inadequação na formação do corpo docente da área de língua estrangeira de 43,3% no Ensino Médio; e 43,6% e 34,4% respectivamente nos anos iniciais e finais Ensino Fundamental. Portanto, sendo o ensino de língua estrangeira a área, dentre as demais licenciaturas, a que apresentou maior percentual de profissionais sem a formação específica para a docência. Estes dados, ainda que possam não representar tão fidedignamente a atual realidade do perfil profissional dos docentes e docentes de língua inglesa da esfera pública do ensino brasileiro, corrobora, em um âmbito geral, para um histórico de desvalorização dessa profissão, pois estes profissionais e seu ofício (docência) não são tratados com seriedade pelo ente público, uma vez que advém dele o poder de regulamentar juridicamente, fiscalizar e incentivar o exercício da profissão.

Isto posto, fica claro que o ente público não se faz eficaz nestes três aspectos para com a profissão docente e mais especificamente com a docência de língua inglesa, mesmo sendo ela uma necessidade latente ao desenvolvimento socioeconômico do país que mesmo sendo uma das maiores economias do globo ainda se caracteriza como uma nação emergente no contexto de mundo globalizado.

Essa notável ineficácia do poder público para com esses profissionais da educação se concretiza, por exemplo, quando se permite, por falta de legislação específica ou brechas legais, a contratação para a docência de língua inglesa ou qualquer outra área da docência, de profissionais sem a formação específica para a docência, que é a licenciatura ou habilitações específicas.

Essa modalidade de contratação reitera o contexto histórico de desvalorização da educação e conseqüentemente da

docência, que foi instituído no Brasil desde sua colonização, uma vez que abre as portas do mercado de trabalho de uma profissão regular (docência) a profissionais que vivenciam a profissão docente como uma ocupação. Relegando, assim, a docência a um patamar de informalidade visto que permite tanto ao profissional licenciado quanto ao não licenciado atuarem na mesma profissão.

Nossa preocupação com esta problemática é genuína, pois durante nossas observações, notou-se que o comportamento profissional desses “professores” não licenciados se revelou, por vezes, preocupante, na medida em que o “notório saber” advindo de suas vivências no “exterior” de algum tipo de formação para o ensino de Inglês como cursos de curta temporada ou de conversação oferecidos por escolas de idiomas, por exemplo, não eram equivalentes à licenciatura ou educação formal, além de não suprirem o conhecimento específico (em sua completude), não supriam nem o pedagógico, nem o metodológico que são imprescindíveis para a docência.

Os referidos conhecimentos, também conhecidos como “saberes docentes”, assim como consta na literatura acerca do tema e que vamos explorar nos tópicos seguintes, são somente adquiridos na formação docente dos cursos de licenciatura, que é a única formação docente válida para exercício da profissão, assim como determina e exige a Lei das diretrizes e bases da educação brasileira.

Ponderamos, pois, que tal fenômeno consiste em um comportamento preocupante e digno de investigação, e assim atentando para esta problemática, a qual estes pesquisadores observaram em seus espaços de atuação e sob a hipótese de que dominar somente parte dos saberes docentes específicos, nesse

caso a fluência em língua inglesa, não é suficiente para exercer adequadamente a profissão docente e, portanto, para promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e promotor de mudanças, foi que surgiu a necessidade de desenvolver esta pesquisa.

2 OS SABERES DOCENTES

É comum o pensamento acerca da docência de que “quem sabe, sabe ensinar”. No entanto, o ato de ensinar na esfera da docência funciona de forma bem mais complexa, uma vez que esta, assim como qualquer outra profissão formal, exige aspectos formativos próprios que validam à profissão um caráter profissional e mercadológico.

De acordo com Cunha (2010, p. 51 *apud* Junges; Behrens, 2016, p. 214) “[...] não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm de ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime”.

Reconhecendo, pois, que o “se” da citação de Cunha (2010) não é uma hipótese, mas sim uma realidade, visto que a docência é reconhecida como profissão formal pela Lei das diretrizes e bases da educação brasileira (Lei Nº 9.394/96), podemos citar as produções de Pimenta (2000) e Tardif (2008) acerca destes saberes e conhecimentos próprios da profissão docente. Os autores postulam que há diferentes tipos de saberes necessários para exercer a docência.

Segundo Tardif (2008) estes saberes são: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, em cujo primeiro traduz-se naqueles conhecimentos acerca das

ciências da educação (e ao que nos referimos nos questionários da pesquisa como “conhecimentos pedagógicos” com o intuito de melhor compreensão dos respondentes).

Destaca-se que o autor afirma, também, que este saber é transmitido pelas instituições de formação de professores na formação inicial ou continuada. O que tomamos aqui como endosso à necessidade da formação específica inicial para exercer a docência, como sendo as licenciaturas.

Os saberes disciplinares, ainda de acordo com Tardif (2008), são aqueles selecionados e ofertados nas grades curriculares dos cursos de formação de professores das universidades (saberes aos quais nos referimos tanto na Introdução deste texto como nos questionários aplicados aos grupos focais como “conhecimentos específicos”, com a finalidade de melhor compreensão do leitor e dos entrevistados).

Para Pimenta (2000), o conceito dos saberes disciplinares é consonante com o de Tardif (2008) uma vez que para a autora eles são postulados como o conhecimento que diz respeito à área de atuação do professor. Sendo, portanto, os conhecimentos disciplinares específicos investigados, entendidos nesta pesquisa como aqueles sobre a língua inglesa.

Ainda na denominação de Tardif, os conhecimentos curriculares podem ser traduzidos como a prática pedagógica do professor em relação à aplicação do currículo, dos objetivos e da ideologia da escola, ou da instituição de ensino em que trabalha. Aqui entendemos estes saberes como sendo parte constituinte fundamental da postura profissional docente, ou seja, a característica que mais o aproxima do “ser profissional”.

Dando continuidade à linha de pensamento do autor ora abordado, têm-se que os saberes experienciais são aqueles,

como propriamente sugere o nome, os saberes advindos da experiência.

Não obstante, ter o caráter experiencial não significa, pois, que venham prontos, mas sim que são saberes que requerem e promovem contínua reflexão e aprendizagem ao compasso que se constroem.

Para Junges e Behrens (2016, p. 216) “A experiência docente, desde que refletida, amplia e refina os conhecimentos advindos da teoria.” Mais uma vez podemos com este posicionamento das autoras, reforçar a importância da formação inicial específica para o exercício da docência, pois não há como ampliar e refinar a teoria pela experiência sem se ter a primeira, o que pode implicar um impedimento do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, apresentadas algumas das contribuições das autoras, a fim de demonstrar, brevemente, a literatura na área pesquisada, bem como o suporte teórico adotado para esta discussão e para tentar desconstruir o “quem sabe, sabe ensinar” acerca da profissão docente, apoiamo-nos nestes postulados, também, para defender que os quatro tipos de saberes são completos e essenciais, mesmo que em graus distintos para o ser e para o fazer docente.

Ao compasso da apresentação das contribuições das autoras supracitadas, vimos, também, apresentar as postulações de Nóvoa (2009) que lança mão de elementos sobre as disposições/competências do “bom” fazer docente. Mas que, no entanto, ora nos interessará em específico por apenas um desses aspectos, que é a “cultura profissional docente”.

Segundo o autor, nas palavras de Junges e Behrens “O professor precisa ter conhecimento pleno do conteúdo que leciona,

para conduzir os alunos à aprendizagem, bem como deve conhecer a cultura de sua profissão, compreendendo os sentidos da instituição escolar onde atua, da sua profissão e procurar aprender com seus pares” (Nóvoa, 2009, *apud* Junges; Behrens, 2016, p. 216). Ou nas próprias palavras do autor, ao discorrer sobre a “cultura profissional”, uma das cinco competências as quais ele julga necessária para o bom fazer docente, Nóvoa (2009) afirma que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes.” E ainda considerando as contribuições do autor, Nóvoa (1995, p. 96) afirma, também, que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”.

Destes excertos destacamos em favor do que defendemos o “conhecimento pleno do conteúdo que leciona”, pois compreendemos aqui que todas as nuances sobre a língua inglesa necessárias para bem ensiná-la são adquiridas, somente, no curso de preparação para docência, não sendo, portanto, o ato de bem falar a língua suficiente para bem ensiná-la.

Destacamos, ainda, a importância do “conhecer a cultura de sua profissão / integrar-se na profissão”, pois torna-se de certa estranheza e credibilidade que um profissional alheio à experiência da formação inicial docente, ou que exerça a docência como uma profissão secundária, possa compreender a cultura da profissão, bem como possa atribuí-la a seriedade necessária e que um profissional propriamente da área atribuiria.

Ainda levando em conta as considerações de Tardif em relação ao que tange “o fazer docente”, o autor aponta que “O docente, além de se apropriar de um conjunto de pressupostos

como referência norteadora de sua prática, precisa saber lidar com um cotidiano complexo e dinâmico” Tardif (2008, *apud* Junges; Behrens, 2016, p. 216).

Afirmação esta que junto ao que aponta Junges e Behrens (2016, p. 217): “entende-se que o “saber ensinar” é algo específico da profissionalidade docente, pois mesmo outros profissionais que dominem o mesmo conteúdo podem não saber fazer com que alguém o aprenda.” Demonstram com clareza a complexidade da docência, bem como os “pré-requisitos” para o fazer docente, e o ponto de vista aqui adotado e já discutido no tópico primeiro. Assim, tendo retomado as principais ideias discutidas, partimos ora para a descrição do caminho metodológico da pesquisa na etapa em que traduzimos a parte teórica em prática, como se vê a seguir.

3 METODOLOGIA

A partir das reflexões anteriormente expostas, decidimos iniciar nossa investigação na qual definiu-se como problema de pesquisa a seguinte proposição: investigar quais os possíveis fatores objetivos e subjetivos que contribuem para a atuação docente em língua inglesa sem a formação específica, isto é, sem a licenciatura em Letras Inglês ou com a respectiva habilitação em língua inglesa.

Na sequência, para auxiliar a responder o problema de pesquisa, definimos no presente artigo os objetivos mais específicos que foram: apresentar os fatores objetivos que influenciam na inserção da docência em língua inglesa sem a formação específica; identificar os fatores subjetivos que perpassam a prática docente em língua inglesa; apontar possíveis implicações da

atuação sem a formação específica na prática docente em língua inglesa.

Quanto à metodologia, adotou-se como princípio investigativo o método de pesquisa bibliográfico e, na sequência, o de campo, em cujos instrumentais de pesquisa e coleta de dados foram formulários virtuais aplicados via *Google Forms* com perguntas semiestruturadas que culminaram na construção de quadros e gráficos para a exposição dos achados.

A execução dos objetivos citados ocorreu de forma que se preconizou esta investigação em uma escola de idiomas da rede privada e em uma instituição de Ensino Superior que oferta Inglês para fins específicos em um de seus cursos de graduação, ambas situadas na zona leste da cidade de Teresina-PI. As instituições foram escolhidas pelo fato de o pesquisador já ter trabalhado nelas, dispor de certa facilidade de acesso a elas e boa comunicação com seus dirigentes.

Além de contar, para a pesquisa, com profissionais que trabalhavam nestas duas Instituições, e a fim de alcançar um retrato mais fidedigno sobre a temática abordada, incluiu-se na pesquisa outros indivíduos que se encaixavam no perfil pesquisado, que foram selecionados por este mesmo motivo e por já terem tido contato com o pesquisador por conta da área de atuação profissional em comum.

Quanto aos instrumentais de pesquisa adotados (os questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas), foram aplicados a dois grupos de indivíduos que participaram da pesquisa: profissionais que atuaram ou atuam como professores de língua inglesa (alguns nas instituições há pouco citadas) e com alguns coordenadores das mesmas instituições.

4 ACHADOS

Na primeira sessão do formulário aplicado aos professores, a sessão que requeria dados para delinear o perfil socioeconômico do grupo, com a finalidade de melhor inferir quais as características dele, revelou um perfil em cuja maioria dos profissionais era composta por indivíduos do sexo masculino (4 de 5). O grupo registrou uma faixa etária com idades de 26 a 54 anos. Todos eles eram de nacionalidade brasileira e naturalidade teresinense. A maioria deles reside na cidade de Teresina, com exceção de um deles, que reside em outro estado (São Paulo).

Em relação ao estado civil dos entrevistados, dois deles são casados e tem um ou mais dependentes, uma é divorciada e tem um dependente, enquanto os outros dois entrevistados são solteiros e sem dependentes. Sendo os casados e divorciados os indivíduos de maior faixa etária. Descobriu-se, também, que os indivíduos solteiros não são eles próprios seus principais provedores de recursos ou provedores de recursos de suas famílias, ao contrário dos outros indivíduos com prole ou dependentes.

Embora essas informações sejam bastante descritivas e já possibilitem esboçar um perfil socioeconômico dos professores de Inglês entrevistados e que não têm a licenciatura, cumprindo, portanto, o objetivo da sessão, ainda se faz necessário a adição de outros dados que estão mais à frente descritos para uma melhor contextualização do perfil com o problema. Assim, seguimos para a descrição da sessão 2 do mesmo formulário.

Iniciou-se esta seção interrogando os respondentes sobre o status de atuação como professor de Inglês. Sabendo-se que alguns não atuavam mais na área, o objetivo era descobrir qual a motivação para tal. A seguir temos o Quadro com as respostas

dos professores que não trabalham mais como professor de Inglês ao item I.I da questão 1⁴.

Quadro 1: Motivações

Respondente 01	Saí da última escola que trabalhei porque fui chamado em um concurso do Estado para atuar na minha área de formação (arquitetura).
Respondente 02	Estou deixando a escola no final do ano para por ter encontrado oportunidade de trabalhar na minha área.
Respondente 03	Me mudei de cidade e precisei sair do emprego anterior.

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

Pode-se perceber nas respostas transpostas para o Quadro 01 que os profissionais têm preferência por suas áreas de formação. O que pode sugerir a atuação na docência de língua inglesa como um emprego temporário. É ainda importante ressaltar, como pode-se observar no Quadro 02 que as áreas de formação destes profissionais são bem distintas da docência:

Quadro 2: Área de Formação

Respondente 01	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo
Respondente 02	Tecnologia em Hotelaria, Bacharelado em Desenho Industrial
Respondente 03	Bacharelado em Odontologia.
Respondente 04	Contador e Consultor
Respondente 05	Administração de empresas e tecnologia em radiologia

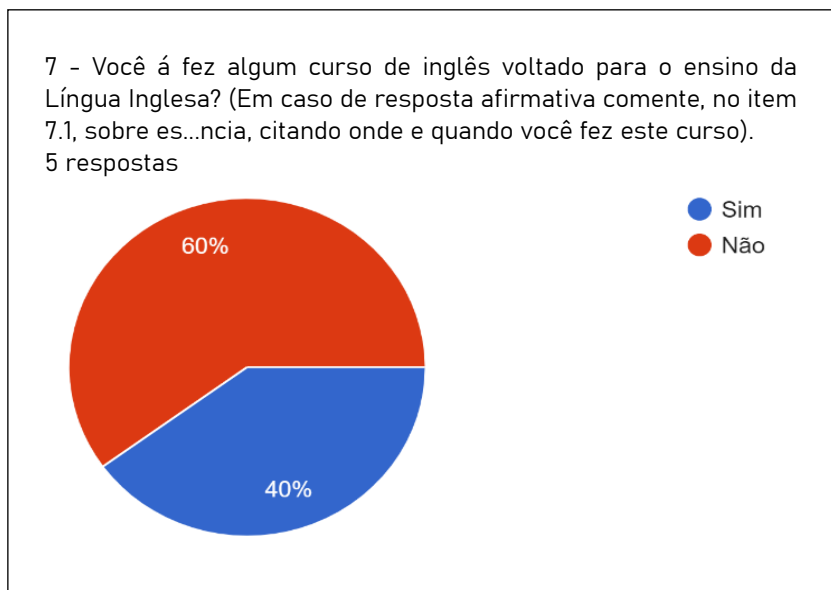
Fonte: Pesquisa direta, 2022.

4 As perguntas que requeriam alguma resposta mais subjetiva foram divididas em subitens a fim de criar um campo para a resposta do entrevistado. Este ajuste foi uma adaptação necessária para passar o questionário feito inicialmente no formato Word para o aplicativo Google Forms.

O que pode sugerir escassez de trabalho nas suas áreas e/ou o que se aproxima mais da discussão abordada, que há menos criteriosidade para admissão à carreira docente de língua inglesa na iniciativa privada, uma vez que se constatou também que nenhum destes profissionais já trabalhou antes na educação pública.

A investigação da seção continuou acerca da formação para o ensino de língua inglesa. O Gráfico 1 e o Quadro 3 mostram que a maioria da amostra não teve alguma experiência de instrução ou formação para o ensino da língua inglesa (60% = 3 e 40% = 2), já o Gráfico 2 e o Quadro 4 revelam que a maioria da amostra já teve alguma outra experiência com a língua inglesa, mas não a nível formal e/ou instrutivo para o ensino da língua.

Gráfico 1: Experiências



Fonte: Pesquisa direta, 2022.

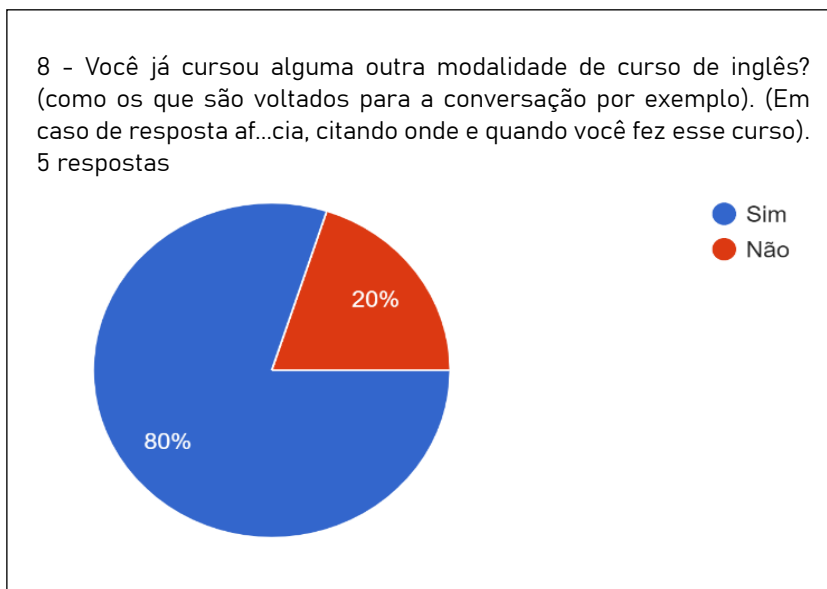
Era uma vez três velinhas”, de Anna Claudia Ramos

Quadro 2: Exemplos de Experiências

Respondente 01	Recebi diploma de fluência em inglês, e na primeira escola que trabalhei recebi formação para ensino da língua pela Oxford.
Respondente 02	Apenas o curricular do ensino médio.
Respondente 03	---
Respondente 04	KIng Street College London UK, Cambridge and IB InternationalBaccalaureate
Respondente 05	Só participei de treinamentos e oficinas

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

Gráfico 3 – Outras experiências



Fonte: Pesquisa direta, 2022.

Quadro 4 – Comentários

Respondente 01	Comecei a estudar em curso de inglês aos 10 anos, fiz curso por 7 anos. Iniciei na SKILL e me formei pelo SENAC.
Respondente 02	Na escola em que trabalhei em SP fiz cursos oferecidos internamente para os docentes, com investimento coparticipativo, de LanguageAwareness e preparação para certificação CPE Cambridge.
Respondente 03	Sim! Estudei língua inglesa a minha vida toda. Fiz curso de ensino do idioma desde o nível básico ao avançado, me mais de uma instituição, tendo concluído o curso de conversação avançada no idioma (Yázigi, Centro de Línguas e Cultura, SENAC) em 2017.
Respondente 04	Inglês para profissões
Respondente 05	Sempre priorizei cursos que abordavam todas as competências

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

Destacamos com a explicitação destes dados que os respondentes não têm, formalmente, os saberes disciplinares defendidos por Tardif (2008) como parte dos saberes necessários para o exercício da docência. O que pode, se considerando o caráter essencial destes saberes, indicar algum déficit na prática docente destes profissionais, e, portanto, no ensino da língua.

A fim de investigar a respeito das motivações dos profissionais para trabalharem com a docência da língua inglesa, passou-se a delinear a pesquisa com perguntas mais direcionadas para este enfoque. Descobriu-se que todos os profissionais, embora tenham ou tivessem a docência como sua principal ocupação, têm também (concomitante ao exercício da docência) um segundo emprego/ocupação, por motivo de complementação da renda, onde ganha mais neste emprego secundário, ou pela docência, mesmo sendo a principal ocupação, ser completar a renda secundária.

Um outro fator citado foi o amor à profissão. Ambas as justificativas sugerem que o profissional que atua na docência de língua inglesa não é bem remunerado. O que, conseqüentemente, havendo hipótese da diferenciação de remuneração entre profissionais formados e não formados, pode sugerir, também, uma preferência mercadológica pautada no lucro por profissionais sem a licenciatura.

Além disso, quando questionados sobre o interesse em trabalhar em outra área que não a docência, todos os entrevistados expressaram o desejo de mudar de área sob as justificativas de preferência pela área de formação e por uma área com melhor rentabilidade, carga horária de trabalho e benefícios. Ainda continuando nessa linha investigativa, o Quadro 05 apresenta as motivações que levaram os profissionais a entrarem nessa área:

Quadro 5 – Motivações

Respondente 01	Durante minha graduação tive a oportunidade de participar de um intercâmbio nos Estados Unidos, onde cursei 2 semestres da minha graduação em arquitetura em uma universidade americana. Quando voltei, com meu diploma do curso, mas a experiência do ano fora, fui convidado por uma escola de inglês para atuar como professor, inicialmente em aulas de conversação e em seguida recebi treinamento próprio da escola para dar aulas para os outros níveis.
Respondente 02	Sempre foi uma alternativa de trabalho em momentos de dificuldade profissional, seja por transição de carreira, maternidade ou mudança de cidade/estado.
Respondente 03	Sempre gostei do idioma e, por tê-lo estudado desde criança, acabei obtendo um desempenho muito bom ao longo dos cursos de formação. Como consequência, após a conclusão, a escola me convidou para tentar uma candidatura como professor e acabei ingressando na instituição.
Respondente 04	Interesse e necessidade
Respondente 05	Fui recomendado e tentei. Foi difícil quebrar algumas resistências e medos mas me tornei muito bom

Fonte: Pesquisa direta, 2022.

É importante ressaltar, principalmente pela questão da cultura profissional a que Nóvoa (1995) se refere, que as respostas dos profissionais registram ora um caráter apelativo, no sentido de que citam aderirem à carreira por necessidade e não como opção, e ora um caráter descomprometido, numa espécie de “apenas tentativa”.

Com esse excerto podemos de já confirmar algumas de nossas hipóteses iniciais e demonstrar a assertividade de nossa discussão e observação. Os dados coletados revelaram como motivações objetivas: fatores como a falta de criteriosidade para admissão à carreira docente, e a falta de legislação específica regulamentando a profissão. Quanto aos fatores subjetivos, apontou como motivação ao ingresso na docência a possibilidade de um trabalho de caráter temporário em alternativa à falta de oportunidade em uma área de maior rentabilidade ou de outra na formação primeira do sujeito que se propõe a atuar na docência, e ainda, a possibilidade de um trabalho que compusesse uma renda complementar.

No entanto, ressaltamos que devido a extensão da pesquisa, não a exporemos na íntegra, mas somente alguns dos elementos mais importantes dela. Ficando, por hora, de fora, alguns elementos do formulário aplicado aos professores e os formulários aplicados aos coordenadores das Instituições.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo, cuja motivação para seu desenvolvimento partiu da observância de uma questão problema do cotidiano e espaço de trabalho docente dos pesquisadores, destacando-se, sobretudo, na área da docência de língua inglesa, campo de formação e atuação de um dos pesquisadores, objetivou descobrir

as motivações objetivas e subjetivas da atuação docente em língua inglesa sem a formação específica (licenciatura), bem como suas implicações no processo de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos da educação.

A investigação ocorreu sob a hipótese de que há, em alguns campos de trabalho dos profissionais desta área, como as instituições de ensino da Rede privada, uma supervalorização de parte dos saberes disciplinares (neste caso a fluência na língua inglesa) em detrimento dos demais aspectos constituintes deste saber e dos demais saberes necessários para o exercício da profissão docente como postula Tardif (2008). Hipótese essa que foi confirmada segundo a análise dos dados coletados.

Percebeu-se também que o fenômeno observado pode implicar em um déficit no desempenho e exercício da profissão docente pela falta dos saberes docentes necessários para o exercício da profissão e que só são aprendidos na formação para a docência de nível superior (licenciatura), além de corroborar para a desvalorização da profissão e dificultar a constituição/consolidação de uma cultura e identidade profissional docente.

Assim, esta pesquisa se faz relevante por contribuir para a literatura específica sobre esta temática, por possibilitar a melhor compreensão dos problemas e incoerências acerca da docência (de língua inglesa), por e para promover discussão a respeito dos espaços dos professores(as) e professores(as) de língua inglesa licenciados, bem como incentivá-los a lutar por dispositivos legais que assegurem seu espaço de trabalho e promovam, assim, melhoria na sua profissão e no ensino-aprendizagem (da língua inglesa).

REFERÊNCIAS

BAHURY, Michelle de Sousa; SANTOS, Naiara Sales de Araújo; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **“Sei falar inglês, logo posso ministrar aulas”**: a construção identitária do docente de inglês na contemporaneidade. – Curitiba: Appris, 2018. 147p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** / [Walter Garcia, Jacques Therrien, Marieta Lúcia Machado Nicolau]. São Paulo. Cortez, Brasília: SENEb, 1991. – (Cadernos SENEb; 3).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. **Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

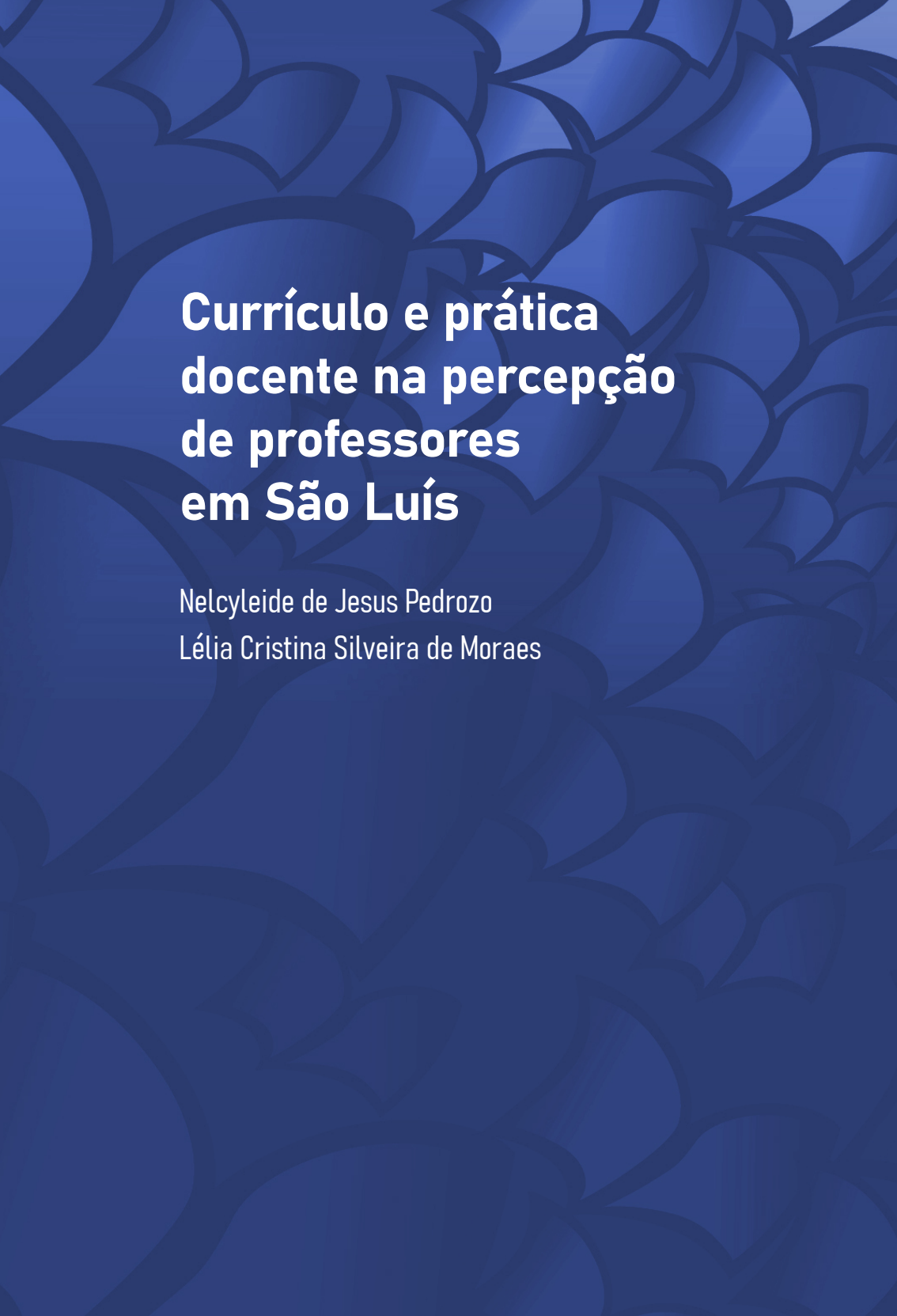
_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

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

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam - / Pesquisa Nacional Unesco**. – São Paulo: Moderna, 2004.



Currículo e prática docente na percepção de professores em São Luís

Nelcyleide de Jesus Pedrozo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um dos dados de uma pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, cujo objetivo foi de analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo escolar da Rede municipal de ensino de São Luís/MA, na visão dos professores. Para tanto, objetivamos neste recorte analisar a percepção dos professores da Rede municipal de ensino de São Luís sobre a relação entre o currículo e a prática docente. Este estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo estudo bibliográfico, documental e de campo. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada com os 17 (dezesete) sujeitos participantes da pesquisa (professores dos anos finais do Ensino Fundamental). A escolha dos professores dos anos finais se deu a partir de que a BNCC gerou mudanças notáveis na forma como as disciplinas foram organizadas. Assim sendo, duas escolas foram investigadas, sendo uma localizada no Núcleo Rural, e a outra, no Núcleo Centro. A escolha das escolas se deu por dois motivos:

1º O Núcleo Rural apresenta o maior número de escolas da Rede municipal de ensino de São Luís.

2º O Núcleo Centro foi selecionado por ser o núcleo onde são realizadas as formações continuadas dos professores da Rede municipal de ensino de São Luís, assim, tornou-se essencial conhecer este espaço.

Os dados coletados foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O referencial teórico desta pesquisa constitui-se das contribuições de autores como: Bigode (2019), Carneiro (2019), Jucá (2020), Sacristán (2000),

entre outros. Para este estudo apresentamos algumas concepções sobre currículo, sobre as perspectivas de alguns autores, dentre eles: Apple (2011), Arroyo (2013), Sacristán (2013), Saviani (2020), Silva (2015), e Young (2014). Em seguida, apresentamos a percepção dos professores da Rede municipal de ensino de São Luís sobre a relação entre o currículo e a prática docente, recorte utilizado para discussão neste texto.

2 CURRÍCULO: percorrendo algumas concepções

Não se torna uma tarefa fácil elencar as concepções sobre o currículo devido a complexidade e à diversidade de pensamentos na área educacional. No entanto, como ponto de partida, iniciamos com a afirmativa de Apple (2011). Segundo o autor:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, de que algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2011, p. 71).

Ademais, essa primeira afirmativa já apresenta que o currículo é uma construção cultural e social influenciada por diversas forças e contextos, além de que reflete as escolhas de determinados grupos influenciadas por interesses de poder. Além de partir de um amplo conjunto de conhecimentos que são selecionados em vez de outros, o que torna tal seleção disputada e que engloba o controle e domínio e conseqüentemente o poder de decisão.

Já Sacristán (2013, p. 17) define o currículo como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Logo, a definição de Sacristán (2013) sobre currículo enfatiza a natureza seletiva e que o currículo não é apenas um aglomerado aleatório de informações, ao contrário, considera objetivos pedagógicos e valores sociais. Assim, pode-se compreender que currículo pode nos remeter a ideia de disciplinas escolares e o que compõe cada uma no processo de escolarização do indivíduo.

Por outro lado, é necessário compreender que o currículo é constituído das teorias curriculares. A esse respeito, Michael Young (2014, p. 201) já contextualizava essa proposição de uma teoria do currículo ao afirmar que “o objeto da teoria do currículo deve ser o currículo - o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade, ou na escola”. Assim, Young argumenta que o foco das teorias curriculares deve ser o próprio currículo e isso pode ser observado na análise do que é excluído ou incluído no processo educacional, além disso, deve ser levado em conta o contexto, o que pode ser relevante para uns, mas para outros não, e isso permite contextualizar o currículo de acordo com os interesses, características e necessidades específicas dos alunos e da comunidade onde está inserido. Portanto, cada currículo tem uma história específica, moldada por movimentos sociais e políticas educacionais que apresentam o currículo como uma construção dinâmica. Michael Young (2014, p. 201) enfatiza que o currículo sempre é:

Um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimentos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa de escolarização.

Essa ideia de “conhecimentos poderosos” refere-se ao conhecimento que capacita os alunos e que não apenas memoriza fatos e isso proporciona que os alunos tenham caminhos para pensar criticamente e considerar alternativas em várias áreas do conhecimento. Desse modo, a ideia de que o autor Michael Young (2014) apresenta nos faz refletir sobre que tipos de conhecimentos poderosos são disponibilizados ou negados aos alunos. São essas possibilidades que tornam o currículo tão poderoso nas mãos daqueles que determinam o que será transmitido de geração para geração e como isso irá se tornar novos conhecimentos. Arroyo (2013, p. 104) nos faz entender sobre isso ao afirmar que “currículos no movimento do mercado revelam movimentos de marcha a ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/adolescente, jovem e adulto sujeito de direitos, não mercadoria”. Essa afirmação de Arroyo ressalta a importância de políticas educacionais que reconheçam e respeitem os direitos individuais dos alunos, além da necessidade de oferecer a educação com um aprendizado significativo, logo deve-se ter a preocupação com o currículo e seu papel no contexto educacional, uma vez que a educação é um direito fundamental e não deve ser tratada como mercadoria sujeita às leis do mercado.

Assim, compreende-se que o currículo não é estático e o seu processo de seleção pode ser influenciado por uma variedade de fatores, refletindo as controvérsias inerentes à educação. Em resumo, as escolhas curriculares são contextualizadas e evoluem de acordo com as mudanças na sociedade. Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 15), explicita que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Dessa forma, as formas de seleção permitem compreender quais diferentes perspectivas são consideradas nas tomadas de decisão dos conhecimentos que serão considerados essenciais. Desse modo, o currículo não é neutro e muito menos não tem um objetivo, ao contrário, seu objetivo sempre perpetuará a relação de poder com os demais conhecimentos e suas necessidades. Outrossim, é fundamental reconhecer que o currículo é uma construção social complexa, pois pode ser usado como uma ferramenta que pode moldar as gerações futuras, seja para a preservação de valores tradicionais, seja para a manutenção de estruturas sociais e na preparação dos indivíduos para papéis específicos na sociedade. Talvez seja por isso que se torna um mecanismo de disputa por aqueles que insistem em determinar que tipo de indivíduo deve se formar e principalmente se esse indivíduo corresponderá aos anseios da sociedade vigente. Partindo deste pressuposto, Saviani (2020, p. 08) realiza a seguinte reflexão sobre o currículo “[...] em ato de uma escola não

é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: educação das crianças e jovens”.

Nesse sentido, ao entender o currículo como parte intrínseca ao funcionamento da escola, percebemos que ele não é separado da prática educativa, pois inclui não apenas o conteúdo ensinado, mas também os métodos de ensino, a relação professor-aluno e a cultura escolar como um todo. Desse modo, pode-se perceber que o currículo é o planejamento da aprendizagem que tem por objetivo que os alunos incorporem os conhecimentos produzidos pela humanidade. No entanto, não basta planejar o saber sistematizado, é preciso que tenha também as condições de transmissão e para isso a escola precisa assumir o papel de mediadora desse conhecimento.

Além disso, as disputas no campo curricular são tomadas de uma força que relaciona a vida ao trabalho, tornando esta como verdade absoluta e onde o indivíduo não consegue ver outras possibilidades além do que lhe são impostas. Dessa forma, quando o currículo é distorcido por influências ideológicas ou políticas, limita que os alunos possam ser capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, e isso quando combinado a políticas educacionais inadequadas cria disparidades educacionais, contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais.

Observamos que apesar de diferentes concepções sobre o currículo, todas destacam a relação de poder que o currículo detém, logo, torna-se um instrumento poderoso nas mãos daqueles que o direcionam. Portanto, o “currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas” (Moreira; Silva, 2005, p. 8). Desta

maneira, o currículo não é imparcial, pois reflete as visões de mundo daqueles que o desenvolvem e implementam, logo, não é apenas um instrumento educacional, mas também um veículo poderoso de influência social e cultural onde essas relações de poder podem direcionar o currículo para diferentes formas de representação e de controle, por isso, o currículo também se torna um meio de transformação e de busca para uma educação mais democrática.

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE SÃO LUÍS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE

Os professores da Rede municipal de ensino de São Luís, ao serem questionados sobre como compreendem a relação entre o currículo e a prática docente expressaram posições distintas. Assim, a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), foi possível apreender quatro categorias de análise a partir das respostas obtidas, a saber: *Obedecer*, *Difícil*, *Interrogação*, *Flexibilização*. A seguir apresentamos detalhadamente como essas categorias refletem as diferentes formas de compreensão por parte dos professores.

3.1 As perspectivas encontradas

Com base nos dados obtidos, a primeira categoria encontrada destaca que 67% dos professores do Núcleo Rural compreendem que a relação entre o currículo e a prática docente deve ser de **obediência** ao que determina o currículo, assim como 46% dos professores do Núcleo Centro ressaltam a mesma relação. Destacamos as falas da professora de Ciências e da professora de Filosofia e Ensino Religioso do Núcleo Rural:

Uma vez que a gente precisa desse currículo, como eu te falei, está nele, estão as informações a respeito dos conteúdos, por série e a gente precisa de certa forma obedecer né, para que dentro da própria rede, a gente possa fazer um trabalho uniforme, ou seja, todos falando a mesma língua, todos trabalhando sempre o mesmo conteúdo. (Professora de Ciências)

Necessária né, porque eu tenho que, a minha prática ela tem que ser pensada de acordo com o que é estabelecido no currículo, né. Eu preciso estar de acordo com aquilo que é definido, eu preciso que a minha prática as minhas atividades sejam planejadas a partir do currículo. (Professora de Filosofia e Ensino Religioso).

Por essas narrativas, fica nítido que ao obedecer ao currículo, as professoras destacam que conseguem organizar a sua prática docente segundo os mesmos conteúdos a serem trabalhados por outros professores. Esse entendimento de obediência garante a ideia de seguir o currículo oferecido como sendo o certo a ser trabalhado, pois não é de interesse do professor estar distante do que lhe é imposto como correto. Para Sacristán (2000, p. 178):

Os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem localizar-se teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até ao de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e a sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa.

Nessa direção, o professor pode desempenhar um papel de mero executor do currículo, sem questionar ou contribuir para os objetivos educacionais, ou pode ser mais independente e ativo nesse processo de demanda dos seus alunos. Essa diversidade de ações chama a atenção para a importância do papel frente às novas mudanças curriculares.

A segunda categoria encontrada é a **Difícil** relação entre o currículo e a prática docente. Para essa categoria, destacou-se 9% dos professores do Núcleo Centro e 16% dos professores do Núcleo Rural. Iniciamos apresentando um excerto da fala do Professor de Matemática do Núcleo Centro:

[...]Aí vem a questão que eu faço, até debato com os colegas, eu não deixo de trabalhar os conteúdos que estão lá, na sala de aula determinados, eu trabalho, mas fazendo um trabalho de resgate dos conteúdos que a gente chama de pré-requisitos para aqueles assuntos. Discordo de quem deixa de trabalhar é... os conteúdos para aquela série/ano e fazer só conta de somar, subtrair multiplicar e dividir, eu discordo totalmente (Professor de Matemática).

O relato do Professor de Matemática destaca que a sequência curricular é desafiadora, pois a realidade encontrada é de alunos com diferentes níveis de conhecimento. Para Bigode (2019, p. 137), “a associação conteúdo/série, característica dos programas tradicionais dos anos de 1930 até os anos 1980, tomou de surpresa a comunidade de educadores e pesquisadores, que considerava que essa abordagem já tivesse superada”.

Vincular conteúdo a uma série específica pode resultar em conhecimentos superficiais ou em uma abordagem de ensino que não leva em consideração as diferenças individuais dos alunos. Ainda sobre essa dificuldade de relacionar o currículo e a prática docente, apresentamos o que o Professor de Educação Física do Núcleo Rural relata:

Às vezes ela não é como tá na teoria, a gente às vezes não consegue passar porque na teoria ela é muito bonita, ela é perfeita e na realidade ela às vezes não proporciona que a gente consiga passar esse currículo da forma que tá na parte teórica e a gente as vezes tem

improvisações e, mas, eu acho assim que não tem como passar tudo né, porque muitas vezes, o currículo é feito por pessoas que não tem a vivência prática e a prática ela é diferente, agora ajuda né, a parte teórica ajuda muito mas, a gente não consegue passar cem por cento da teoria na prática. Então é uma coisa que só, que a gente não consegue pegar o teórico e por cem por cento na prática (Professor de Educação Física).

O Professor de Educação Física destaca que, muitas vezes, o currículo é elaborado por pessoas sem vivência prática. Por isso, a necessidade de improvisação e adaptação é uma realidade, principalmente por não existir condições ideais para que a prática docente seja realizada. Nesse ponto, “no terreno das incoerências se sobressai a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de Educação Física anunciada” (Neira, 2019, p. 177). A falta de um alinhamento curricular à prática docente contribui para uma abordagem descontextualizada e que não atende principalmente as especificidades da Educação Física na prática educacional.

A terceira categoria encontrada foi a **Interrogação**. Essa categoria é enfatizada por 27% dos professores do Núcleo Centro, enquanto no Núcleo Rural não houve menção a essa categoria. Para exemplificar os dados encontrados, apresentamos o excerto do Professor de Ciências do Núcleo Centro:

{Silêncio}. O que eu posso te dizer é que a minha prática ela tá sempre interrogando esse currículo, é, porque por exemplo, às vezes você tem, uma proposta curricular, mas essa proposta curricular ela muitas vezes não tá muito contextualizada com a realidade daquela escola, por exemplo, eu trabalho em três escolas dentro da mesma rede de ensino, são três realidades completamente diferentes, então por vezes tem isso, você precisa pensar como você vai trabalhar um determinado tema que você de algum modo

acredita ser relevante de ser trabalhado, que tá ali na proposta curricular mas ao mesmo tempo aproximando da realidade dos teus estudantes que são estudantes completamente diferentes entre os outros, de cada uma dessas escolas. Acredito que é uma ferramenta importante, é, para a gente problematizar o que a gente faz em sala de aula, mas eu não acredito que a gente tenha que tomar o currículo como algo que está engessado e que a gente seja um mero executor da nossa prática, por exemplo, está dito assim, então faça assim, não. Eu acredito que está colocado como uma diretriz, mas nós precisamos problematizar, interrogar e muitas vezes até criar espaços dentro desse currículo para abrir brechas para aquilo que o currículo não coloca como prioridade de ser discutido em sala de aula e que a gente entende que é por conta do que emerge a partir da nossa prática do cotidiano escolar (Professor de Ciências).

Percebemos com as colocações do Professor de Ciências que alguns pontos merecem a nossa atenção. Inicialmente, ele destaca a diversidade das três escolas em que trabalha, pois todas fazem parte da Rede municipal. No entanto, possuem realidades distintas e isso ocasiona uma certa dificuldade em contextualizar o currículo padrão com as realidades específicas de cada escola. O segundo ponto que merece destaque é quando o Professor de Ciências enfatiza que ele não pode ser apenas um executor passivo do currículo, e sim um problematizador e questionador desse currículo. Ao partir das necessidades específicas dos seus estudantes, ele precisa incluir as lacunas que encontra nesse currículo. Conforme Pacheco (2001, p. 101):

O professor é o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planejado.

O professor apresentado como protagonista pode personalizar o currículo de acordo com as particularidades de seus alunos, permitindo, dessa forma, alinhar as diversidades existentes à sua sala de aula. Para Nascimento e Borges (2022, p. 155), “o professor é aquele que comanda a sua prática pedagógica, desde o planejamento à execução de atividades, tendo por base o diagnóstico dos seus alunos”. O professor desempenha um papel ativo no processo educacional e sempre é colocado na posição de garantidor do sucesso da aprendizagem dos seus alunos. Contudo, há que se pensar em garantir formações continuadas que possam contribuir para que esse sujeito tenha condições de desenvolver o seu papel dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A quarta categoria encontrada é a **Flexibilização**, presente na fala de 18% dos professores do Núcleo Centro e na fala de 17% dos professores do Núcleo Rural. Apresentamos como exemplo as falas do Professor Educação Física e do Professor de Filosofia do Núcleo Centro:

A relação ela é direta no sentido de que aquele currículo que veio para mim, eu vou adaptá-lo, eu não vou fazer aquilo tudo que está ali, [...] então o currículo ele tem que ser seguido? Tem, mas existe uma trajetória, um trajeto que ele depende muito de quem tu encontra na sala de aula, nosso público é muito eclético na Rede Municipal, então quando esse público se expõe na sala de aula, quando ele se coloca dentro da sala de aula, porque em primeiro lugar é muito difícil se colocar, e aí a gente tem muita carência de leitura e de escrita que até a compreensão do que tá se querendo fazer em sala de aula, muitas vezes é difícil, o que tá ali não entra muito no mundo dele porque ele não se apropriou daquele conhecimento. Então o currículo na minha prática ele é completamente desconstruído e reconstruído novamente a cada aula, porque não tem como simplesmente colocar ele em uma caixa e pega aí, faz. É isso (Professor de Educação Física).

Ao analisarmos a fala do Professor de Educação Física, compreendemos que a menção de “um público eclético na Rede Municipal” ressalta a diversidade existente na sala de aula e exige ajustes no currículo para torná-lo relevante para os alunos. Além disso, o professor enfatiza a impossibilidade de seguir o currículo de uma forma padronizada, o que reflete a compreensão de que o currículo deve ter uma natureza dinâmica e adaptada ao processo de ensino.

A narrativa do Professor de Educação Física coaduna com o que a autora Jucá (2020, p. 110), ao analisar os desdobramentos da autonomia no trabalho docente, encontrou e chamou de “estratégias docentes como atos de preservação da autonomia, que são desenvolvidas a partir da prática pedagógica do professor”. Ao adaptar a abordagem de ensino, o professor visa atender às necessidades individuais dos alunos. A menção de um currículo flexível também é possível observar na fala do Professor de Filosofia:

{Silêncio}. Em relação a Filosofia que já tem uma discussão bem grande né, eu acho que, que assim... tem uma dificuldade muito grande por parte dos alunos de lidar com certos conceitos e que muitas vezes a gente precisa abrir mão do currículo pra conseguir é..., trabalhar algumas competências, porque a Filosofia ela tem essa proposta de ser, que lida muito mais com competências como uma atividade de pensar e questionar, e de, enfim, de aprender a trabalhar com conceitos do que essa coisa de você trabalhar um conjunto de, enfim, uma história das ideias filosóficas. Então, eu acho que isso é uma questão que muda de acordo com a faixa etária dos alunos, porque a gente está aqui no fundamental e assim a gente tem uma, uma, um currículo que segue a BNCC e eu percebo que muitas vezes, a gente realmente tem que sacrificar algumas coisas do currículo pra conseguir que os alunos consigam trabalhar essa questão da atividade, do conteúdo e de você conseguir o filosofar. Muitas vezes é preciso relativizar um em

detrimento do outro, priorizar um em detrimento do outro, eu acho que é isso (Professor de Filosofia).

O Professor de Filosofia destaca as dificuldades dos alunos em lidar com certos conceitos filosóficos e isso faz com que o professor de Filosofia tenha que sacrificar partes do currículo para que o aluno desenvolva as habilidades filosóficas essenciais e garanta o seu desenvolvimento cognitivo. Outrossim, a disciplina de Filosofia, especialmente no Ensino Fundamental, exige uma adaptação criativa, de modo que o professor tenha que constantemente estar olhando para o currículo e reorganizando-o a fim de que o objetivo da aprendizagem não seja perdido.

Nas palavras de Carneiro (2019, p. 224), “quando a Filosofia entra na escola pela porta da frente, os responsáveis pela disciplina assumem seu desenvolvimento didático enfrentando as dificuldades próprias ao contexto escolar”. Isso implica que os professores tenham que desenvolver estratégias para superar os desafios típicos do contexto escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, os professores entrevistados do Núcleo Centro e do Núcleo Rural destacaram em suas falas diferentes percepções sobre como compreendem a relação entre o currículo e a sua prática docente. Essa diversidade de perspectivas revela que o currículo é percebido como algo que deve ser seguido e cumprido, pois é o direcionamento que os professores possuem para a sua prática docente. Porém, ao mesmo tempo, os professores encontram uma certa dificuldade em segui-lo, já que a própria diversidade dos alunos implica que o professor,

muitas vezes, tenha que repensar sobre como alinhar a teoria à prática. Isso pode exigir do professor uma postura questionadora das orientações curriculares na busca de uma abordagem crítica e personalizada.

Os professores ainda reconhecem que o currículo deve ser flexibilizado, pois deve garantir os ajustes necessários para atender às características individuais dos alunos e das próprias condições específicas do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, torna-se importante compreender que as relações de poder sobre o currículo e conseqüentemente sobre a prática docente, nos fornecem uma análise crítica e demandam a consciência dos indivíduos e o seu papel de mudança na sociedade, promovendo uma educação equitativa e busquem por práticas pedagógicas inovadoras em que os alunos não sejam apenas receptores passivos, tenham um papel ativo na sua formação e transformação e que o currículo seja como uma ferramenta para desafiar as estruturas de poder existentes e não coadunar com elas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; Tadeu, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Edições 70, 1977.

BIGODE, Antonio José Lopes. Base, que Base? O caso da

matemática. 123-143. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Filosofia de base: o ensino filosófico em um currículo fragmentado. 221- 233. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

JUCÁ, Wellyna Gonçalves. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte/Quixadá-Ceará. 2020. Disponível em: <https://www.uece.br/maie/pesquisa/dissertacoes/dissertacoes-2020/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 8. ed.- São Paulo, Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; BORGES, Wendla Mendes Silva. O diálogo entre a implementação da BNCC, a formação continuada de professores e as tecnologias digitais no cotidiano de uma escola de São Luís. **Revista Educação e Emancipação.** São Luís, v.15, n. 3, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20560/11532>. Acesso em: 30 out.2023.

NEIRA, Marcos Gracia. BNCC na educação física: caminhando para trás. 159- 179. IN: CÁSSIO, Roberto; CATELLI Jr. Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e práxis.** Porto: Porto Editora, 2001.

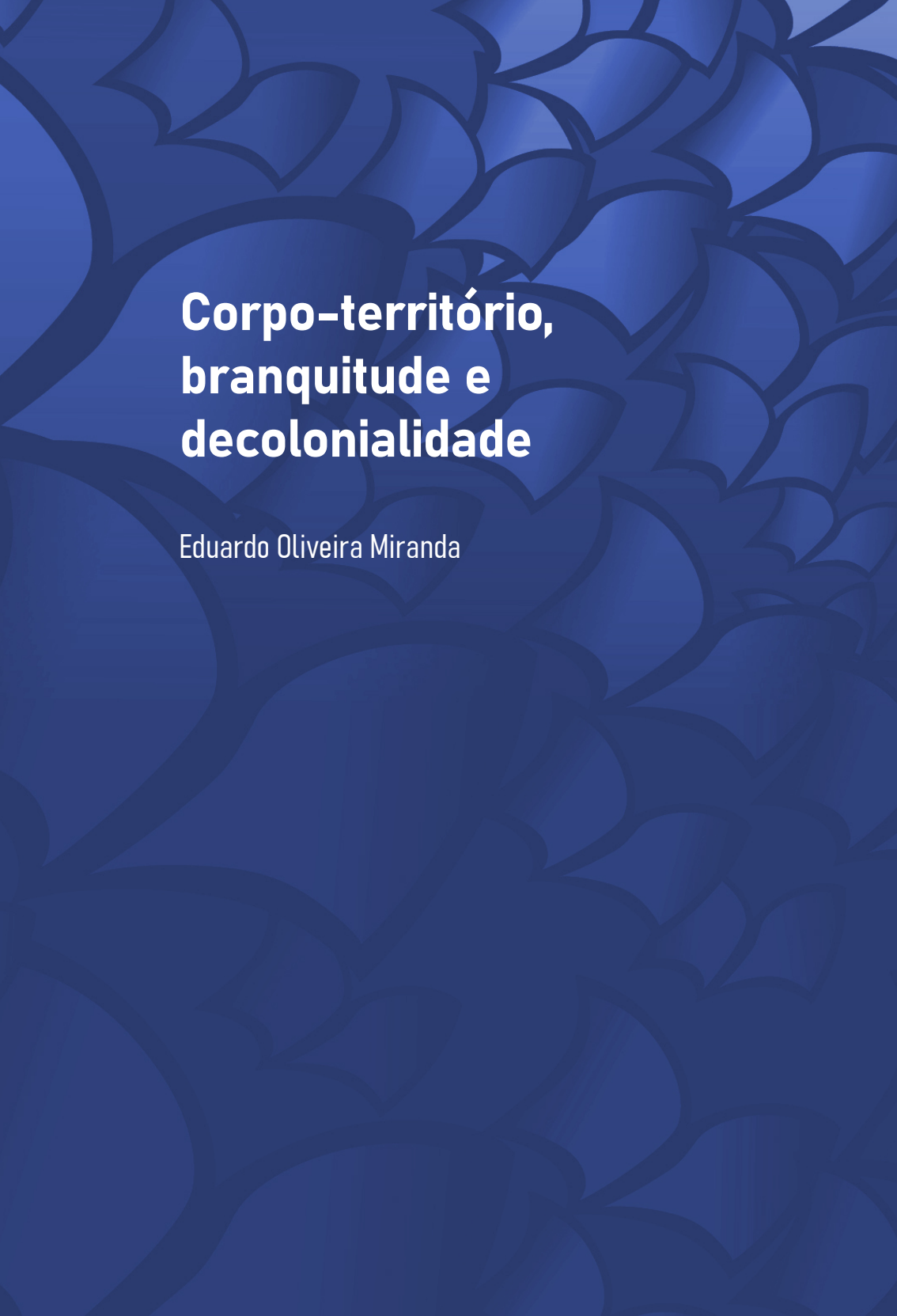
SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo** – uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Artmed Editora, Porto Alegre, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44. n.151, p. 190-202, jan/mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar.2023.



Corpo-território, branquitude e decolonialidade

Eduardo Oliveira Miranda

Com o abebê em mãos, início a escavação: Ora iê iê ô⁵

*“Na mão o abebê dourado representa as funções mitológicas do orixá (Oxum)”
(Lody, 1975, p. 13).*

Peço a benção a Oxum para socializar com vocês como venho utilizando o abebê da rainha das águas doces no ato de decolonizar o meu corpo-território. Escolher caminhar pela decolonialidade exige um trabalho de olhar para si, encontrar de frente os nódulos coloniais impregnados em nosso ser, incrustados em nossas pupilas, imobilizando o aflorar das cosmo-percepções viáveis no encontro com as diferenças.

Muitas pessoas me questionam: como decolonizar as nossas existências? De que forma podemos decolonizar nossas práticas e a nossa relação com o mundo? Por muitas vezes busquei responder com a precisão da ciência positivista que tudo sabe e nunca deixa lacunas nas afirmações. Estava equivocado quando sempre respondia sobre o decolonizar a partir do externo, do Outro. Somente depois de ter acesso aos saberes filosóficos do abebê de Oxum é que invertei o espelho para o meu próprio corpo-território na busca de efetivar uma política de autocuidado, onde o “espelho deve ser um instrumento de intervenção na realidade, nunca pode ser uma ferramenta de intensificação do ego” (Nogueira, p. 94, 2017).

Com isso, o abebê de Oxum, neste texto, tem contribuído para problematizar a heterossexualidade compulsória e suas

5 Saudação a Oxum.

consequências na constituição das corpos desviantes da norma cis-hétero. A proposição da pedagogia do abebê evidencia duas possibilidades interdependentes: olhar para si e ao mesmo tempo visualizar todo o contexto em torno de si. Neste sentido, quando trago o abebê para decolonizar o meu corpo-território, mesclo o campo da identidade/subjetividade com as políticas da não existência LGBT+. Ou seja, o espelho reflete intersubjetividades as quais são costuradas na interação com as outras corpos, bem como com os dispositivos do biopoder/racial, de gênero e sexualidade. Oxum nos ensina que se aprisionar ao ego é uma armadilha que favorece as colonialidades, posto que a organização do sistema da Modernidade exige uma inclinação para a individualidade e conseqüentemente uma leitura desfocada das demandas coletivas.

Neste cenário, aprendi com o abebê que precisava olhar para o espelho e compreender o meu atual corpo-território não heterossexual (subjetividade) e na circularidade deste movimento tensionar por qual motivo busquei performatizar uma existência adestrada pelo sistema político heterossexual (refletir sobre o que nos rodeia). Por isso, decidi escrever este texto na tentativa de socializar com vocês que estou em busca de reencontrar uma das possibilidades que tive que encobrir na infância: o meu corpo-território-viado/bixa.

O encobrimento como projeto civilizatório

Os suleamentos desse texto criam ramificações que convergem para a compreensão do corpo-território-bixa. Para tal, optamos por seguir os postulados da perspectiva decolonial, o que desde o início exige a criação de uma gramática conceitual própria das epistemologias criadas e recriadas na Amefricanidade

Ladina⁶ e que visa confrontar o legado das caravelas. Ou seja, para chegarmos ao constructo do corpo-território-bixa se faz imprescindível uma abordagem sobre o mito da Modernidade.

Alguns teóricos apontam uma série de elementos que corroboram para a defesa de que a chegada das caravelas pautou a ênfase na criação do Novo Mundo, o qual deveria tecer suas territorialidades a partir dos valores civilizatórios europeus. Mas, como a Europa se constituiu como o centro do mundo e se demarcou como o Velho Mundo? E deixo outra provocação: o que a minha condição de homem, afrodescendente, cisgênero e viado⁷ tem a ver com o Velho e o Novo Mundo?

Dialogar sobre as provocações acima é um convite para se debruçar na história oficial e ao mesmo tempo exercitar uma outra lupa, uma outra interpretação sobre os dados históricos. Em seu livro *“1492: o encobrimento do outro (a origem do mito da Modernidade)”*, Dussel (1993) aponta um cenário extremamente elucidativo de como a filosofia e demais campos das ciências foram utilizadas para titularizar o centro da produção do conhecimento na Europa. Entre estes filósofos, o Hegel se configura juntamente com Kant como os expoentes no trato com a legitimação eurocêntrica em detrimento de outras partes do globo.

6 Na escrita deste texto vamos revezar entre América Latina e América Ladina proposta por Lélia Gonzalez, pois ambas as tipologias reverberam discussões políticas para repensar as colonialidades e as possíveis insurgências.

7 Assim como a Megg Rayara de Oliveira (2017, p. 17), utilizarei “ao longo deste trabalho o termo ‘viado’ e não ‘veado’ por ser assim utilizado pelas pessoas quando se referem, de forma depreciativa, aos homossexuais masculinos, especialmente os mais afeminados”. O que não me impossibilita de transitar na escrita pela expressão “gay”.

Dessa forma, “1492” é um momento situacional do surgimento da Europa, a qual só se coloca nessa condição ao ter a certeza de que o Mundo Novo existe e que ele não representa o espelho do Ser filosófico defendido por Heidegger e muito menos se aplica a alteridade desenvolvida por Habermas. É justamente a formatação da periferia que batiza as terras dos povos Maias, Astecas, Incas, Tupinambás, Pataxós, entre tantos outros povos originários que estabeleciam com a terra mãe uma relação de bem-viver. Em contrapartida, a Modernidade declarava uma concepção de mundo desenvolvimentista e, com essa ideologia, justificava-se a tomada exploratória das novas terras ao desterritorializar as suas epistemologias originárias para instaurar uma outra e única experiência possível: o etnocentrismo europeu.

Esta teia do etnocentrismo engendrada pela Europa, com destaque para Portugal e Espanha, chegam ao Novo Mundo com a concepção de imaturidade definida por Kant: “[...] A preguiça e a cobardice são as causas pelas que grande parte da humanidade permanece gostosamente nesse estado de imaturidade”⁸. Tal compreensão confere às novas terras atributos incivilizados e que só poderão alcançar a maturidade com o desenvolvimentismo advindo do Velho Mundo, o que engloba uma concepção de que todos os elementos da América Latina são categorizados como objetos, coisificados à espera da Razão e do Deus transportados pelas caravelas.

A partir disso, a Modernidade não se pauta única e exclusivamente em questões geográficas a lá Cristóvão Colombo. Após a certeza de que a “descoberta” da América Latina não se tratava

8 Kant (1784) *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*

de uma parte desconhecida da Ásia e que os corpos nus encontrados nas expedições de Colombo significavam um Outro ao corpo europeu, é que se reforça a engenhosidade colonial da conquista das corporalidades. E o que meu corpo-território-viado tem a ver com este contexto histórico? Para responder estas e tantas outras questões relacionadas aos campos do gênero e da sexualidade, recorreremos às pesquisadoras Maria Lugones (2008) e Ochy Curiel (2013).

Mas, antes de avançarmos, reforço que esta primeira seção se faz de extrema necessidade para compreendermos por qual motivo as existências latino americanas, desde 1492, passaram a obedecer um sistema-mundo que rege a economia, a educação, o ecossistema, a biodiversidade, as corporalidades, os a(fê)tos, entre tantas outras particularidades que dão sentido à cultura de um grupo étnico. Sobre os a(fê)tos, buscarei intensificar a tinta argumentativa neste elemento constitutivo da nossa espiritualidade e que historicamente recebem maior atenção do mito da Modernidade.

Ademais, é a partir dessas mulheres que consigo identificar a lacuna dos corpos-territórios não heterossexuais ao ponto de questionar: por qual motivo os estudos decoloniais ainda não pautam com intensidade as existências viados/bixas/homossexuais/gays? Ou por um outro viés: por qual motivo nós, viados/bixas/homossexuais/gays, da América Latina, dos centros universitários, optamos em maior escala em compreender nossa corporalidade com o auxílio da Teoria *Queer*? Seria a abordagem Decolonial um campo desfavorável aos estudos das a(fê)tividades não heterossexuais? Então, preciso saber como a minha atual corporalidade dialoga com o mito da Modernidade eurocêntrica. E vislumbro que ao debruçar

sobre os a(fé)tos, construídos desde as caravelas, encontrarei muitas respostas sobre os des-a(fé)tos criados e direcionados ao corpo-território-bixa.

Escavar o encobrimento

Na minha condição de educador, que por muitos anos trabalhou na Educação Básica pública, e que escolheu a decolonialidade como perspectiva de combate às opressões, fica evidente como a comunicação na educação pode converter conflitos em diálogos e, oportunizar outros conhecimentos. Neste sentido, a todo tempo que investigo o campo da Modernidade, realizo um esforço a mais no sentido de criar uma prática pedagógica que chegue até a sala de aula e consiga explanar no cotidiano das educandas os traços das colonialidades.

É impossível ler “1492” e não olhar para a minha condição de educador da Rede pública de ensino e, infelizmente, constatar que ainda estamos legitimando um currículo que tal qual à Modernidade aliena e estrutura politicamente, por um viés de domesticação, as vidas dos educandos e educandas. Contudo, neste texto, antes de propor alguma prática em sala de aula verifico que questões das minhas intersubjetividades precisam ser trabalhadas, ou melhor, precisam passar por um processo que venho chamando de *escavar o encobrimento*. Para pensar essa perspectiva teórica, construo uma analogia a partir da chegada de Cristóvão Colombo na América Latina, onde ao se deparar com outros corpos afirmou para si e aos seus superiores tratar-se de uma terra pertencente às Índias e que toda a biodiversidade estava a serviço do modelo civilizatório da Europa. É nesse momento que se inicia, no campo da Modernidade Latina, o

encobrimento das possibilidades não heterossexuais, que em outras palavras aparece na obra de Dussel (1993).

Cristovão Colombo demarcou, ao acessar o Novo Mundo, pontos cruciais para garantir a credibilidade filosófica de Kant e Hegel. Vale ressaltar que, para o sistema mundo modernidade/colonialidade, não existia a diferença entre homens e natureza, ambos se caracterizam como primitivos, preguiçosos, com imaturidade e impossibilidade de transformação por valores próprios, como pontuou Kant, e cabia a Europa se determinar como a centralidade absoluta e a partir disso dominar, explorar e encobrir o Outro.

Destarte, como se estabelecem as possibilidades de gênero e sexualidade em um sistema-mundo que se inscreve totalitário e universal? São compreendidas como o Outro do europeu e disponíveis para desterritorializar seus valores civilizatórios para assumir os ideais subjetivos, simbólicos e materiais dos colonizadores. A analogia com Cristóvão Colombo se pavimenta com a seguinte afirmação: para as caravelas só existia uma via para compreensão de gênero e sexualidade e todas as outras possibilidades são encobertas, soterradas, silenciadas. Por isso, “penso, logo sou heterossexual”.

Daí, *escavar o encoberto* é um ato político, ancestral e contra colonial, pois a cada camada do entulho colonial que se retira, o corpo-território subalternizado vai se aproximando de repertórios civilizatórios, espirituais e existenciais negados na sua constituição originária. A cada placa, cimentada pelas caravelas, que conseguimos rachar ao meio, causa uma fragilidade na hegemonia do legado da Modernidade. O ato de escavar o encoberto é decolonial pelo fato de proporcionar uma transgressão subjetiva, por retirar os engessamentos dos nossos corpos, por

trocar a nossa lente de leitura do mundo, por nos oportunizar o protagonismo de experiências por e a partir dos nossos sentidos. *Escavar o encoberto* proporciona ao subalternizado repensar o seu não lugar no sistema-mundo. O não lugar, a fronteira, é uma zona implantada na vida dos subalternizados, é um espaço de instabilidade e total desconforto, onde a todo instante realiza-se um ciclo pela busca de uma aceitação que sempre está na forma que a outra pessoa te enxerga: meu igual ou o meu inimigo. Escavar o encoberto vai criando vasos, sulcos e “grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas” (Walsh, 2017, p. 31).

Nesse cenário, as colonialidades do poder entrega às corporalidades subalternizadas uma construção simbólica e subjetiva eurocêntrica e, portanto, uma imposição violenta tanto ao corpo-território desviante. É assim que me sentia quando acobertava a minha condição sexual, negava os meus desejos em relação aos outros corpos masculinos, fugia do meu lugar situacional de homem gay. Desterritorializava-me do meu corpo-viado para tentativas temporárias em reterritorializar no campo da heterossexualidade. Contudo, tais tentativas sempre me deslocavam para um lugar de des-a(fé)to com a minha própria existência. Vivía em um constante desterro, já que rejeitava a homossexualidade, buscava uma inserção na heterossexualidade, porém, sem aceitação das corporalidades normativas. A minha performance, trejeitos, expressões sempre ultrapassaram o meu frágil acobertamento.

No fim das contas, o encobrir do meu corpo-território-bixa produziu e ainda produz des-a(fé)tos múltiplos que variam por onde transito e de que forma a minha performance consegue ser visualizada nas representatividades do sistema

heteronormativo. Nós LGBT+ ainda, em graus distintos, vivemos em uma autovigilância que é fruto de uma assimilação das caravelas aos ideais das práticas religiosas cristãs, sobretudo, o catolicismo que como afirma Menezes (2017).

Vamos nos ater ao fato de que um corpo ao encontrar uma outra corporalidade e ambas constituírem uma experiência, um atravessamento de corpos, se cria uma outra dimensão com a expansão do “conhecimento, as experiências, os saberes que não mais cabe no território anterior, com isso, troca-se de pele para potencializar o ciclo formativo da vida” (Miranda, 2020, p. 32). Soma-se aos encontros das corporalidades o fator religião, aqui identificado com a “fé” cristã que, como evidenciou Menezes (2017), englobou as experiências amorosas, os encontros sexuais, as trocas de energia entre pessoas do mesmo sexo como um pecado abominável e sistematicamente corroborou para a ampliação da homofobia.

Nesse bojo, a “fé” cristã se introjetou como um dos tentáculos do sistema-mundo da Modernidade e por mais de 500 anos tem sido utilizada como arcabouço para condenar, perseguir, destruir e encobrir corpos não heterossexuais. Por isso, ao insistir na utilização do a-(fé)to, repercute uma problematização: como a heterossexualidade tem afetado o seu Outro-LGTB+? Há séculos, nós LGBT+ somos alvos das cruzadas, inquisições e da Modernidade Latina e nesse panorama de violências e apagamentos a Bíblia aparece como a verdade absoluta, como aponta Megg Rayara Oliveira (2017). Assim como a Megg Rayara Oliveira, concordo que a forma com a qual a Bíblia foi utilizada pelos colonizadores demonizou os corpos-viados, infernizaram as vidas dos meus ancestrais LGBT+, nos adoeceram, no privaram da felicidade, do gozo da vida e nos entregaram e ainda

propagam des-a(fê)tos sobre as nossas existências. Contudo, se de um lado a política do encobrimento teve o seu êxito, do outro a política do aquilombamento também buscou microestratégias de sobrevivências, de fortalecimentos coletivos e criação de territorialidades insurgentes. Se as caravelas entregaram aos subalternizados o desterro das experiências, o aquilombamento cria caminhos para a ruptura com as subjetividades da Modernidade.

O desterro idealizado pela colonialidade é tão bem articulado que o corpo-território subalternizado dificilmente se percebe reproduzindo uma existência que não atende aos seus desejos e referenciais ancestrais. Por conta disso, o corpo-território subalternizado se aliena em uma perspectiva de vida, de ser e saber que são entregues desde o seu nascimento e as construções cognitivas se delineiam por uma incansável tentativa de assumir uma identidade que não atende aos valores civilizatórios dos seus ancestrais, mas que também não se apropria na originalidade aos marcos civilizatórios das caravelas.

E como reescrever essa zona do desterro/fronteira? Quais estratégias a decolonialidade nos indica para pensar outras existências? Ao discutir com vocês sobre o *escavar o encobrimento*, vislumbro como uma das possibilidades de ruptura com as colonialidades. Óbvio que requer uma prática transgressora, um diálogo com a diferença, uma referência que leve ao subalternizado repensar a sua condição de existir nas fronteiras e desvelar que este desterro é um ponto de estratégias políticas para articular insurgências epistêmicas.

Então, quando a Catherine Walsh (2001) fala sobre as gretas e os outros modos de produzir a vida, também é um convite para romper com a perpetuação do desterro colonial. Trago

um exemplo implicado do meu corpo-território-viado que, após anos insistindo em uma conjuntura heteronormativa, se fortaleceu no encontro com outras corporalidades LGBTQ+ e iniciou a tecitura de uma rede de rejeição das colonialidades, já que compreender as nossas existências através das gretas teve como consequências a materialidade de existências dissidentes e divergentes da heterossexualidade. Apesar do meu exemplo ser a partir de uma realidade específica, convido os corpos subalternizados a exercitarem andar ao lado dos seus e das suas semelhantes, bem como de outras facetas das subalternidades, mesmo que você não pertença a todos os marcadores de opressão, apesar de que na conjuntura política somos todos e todas alvos das colonialidades.

Se localizar nas gretas é assumir a ruptura do laço de dominação do poder hegemônico. Portanto, se ater ao escavar o encobrimento estamos assumindo que “*Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente*” (Walsh, 2017, p. 31). Esta colocação de Catherine Walsh impulsiona o desvelar dos encobrimentos e evidencia como decolonizar os nossos corpos perpassa por assumir que por dentro das fronteiras, no chão dos aquiolombamentos, estamos nos fortalecendo e reverberando nossas ações no âmbito das políticas públicas, como podemos verificar nas eleições parlamentares de 2020, onde 30 pessoas transexuais foram eleitas por voto popular. Óbvio que ainda é um número irrisório, mas não insignificativo, ao passo que a presença dessas parlamentares se constitui como uma das ações decoloniais por dentro do Sistema Político Heterossexual (Curiel, 2013).

Portanto, a presença do corpo-território-bixa/viada/trans, comprometido com as pautas das diferenças em espaços de

disputas por políticas públicas significa um tensionamento na perspectiva civilizatória da cisgeneridade hétero-patriarcal. O pacto da branquitude heterossexual passa a ser contestado, interpelado e o que eles mais temem: suas existências são lidas sobre as luzes do identitarimos. O sistema político heterossexual se pauta universal e, a partir disso, se nega em aceitar que a estrutura sistêmica e organizacional do mundo das colonialidades só existe por meios de referenciais identitários do homem branco, cristão, capitalista, heterossexual.

Ou seja, a nossa presença não heterossexual em espaços de controle das políticas públicas tem por objetivo disputar o poder para extinguir a dominação e exploração das corporalidades subalternizadas. Se as caravelas nos ensinaram que o mundo deve ser regido por quatro elementos estruturantes, como aborda Lugones, queremos sulear estes quatro pilares e exigir que todos sejam reescritos com as nossas a-fé-tações. Só compreendemos o pilar quando ele faz jus ao chão que está fincado, e ao longo da colonização da América Latina o chão tem sido constantemente ferido para sustentar um mastro que não cuida e ainda torna ilegítimos os desejos da base da pirâmide necro-capitalista.

Ainda sobre os escritos de Dussel (1993), o autor aponta que em 1519 um militar com ordens para conquistar e dominar o atual território de Cuba e do México, se encontrou com alguns embaixadores de civilizações mexicanas. O contato inicial se deu de uma forma amigável, mas em seguida os militares europeus provocaram um conflito para estimular uma luta com os embaixadores, estes se recusaram a degladiar por não fazer parte das suas ocupações oficiais, e “foram despachado violentamente como ‘efeminados’” (Dussel, 1993, p. 45). Os efeminados

de hoje somos eu e todas as outras corpos não heterossexuais. Continuamos a rechaçar a violência sanguinária, pois nos organizamos, nos aquilombamos, aprendemos como a casa grande se estrutura e, mesmo das nossas gretas/fronteiras/desterro, pensamos protoformas políticas decoloniais.

REFERÊNCIAS

CURIEL, Ochy. **La Nación heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación**. Colombia: Brecha Lésbica, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro (a origem do “mito da modernidade”)**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LODY, Raul Giovanni. **Cadernos de folclore - afoxé**. Rio de Janeiro: Funarte, 1976.

MENEZES, Cynara. **Ser gay é pecado?** 2017. Disponível em: <https://cebi.org.br/direitos-humanos/ser-gay-e-pecado-a-evangelica-opinio-de-liderancas-cristas/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

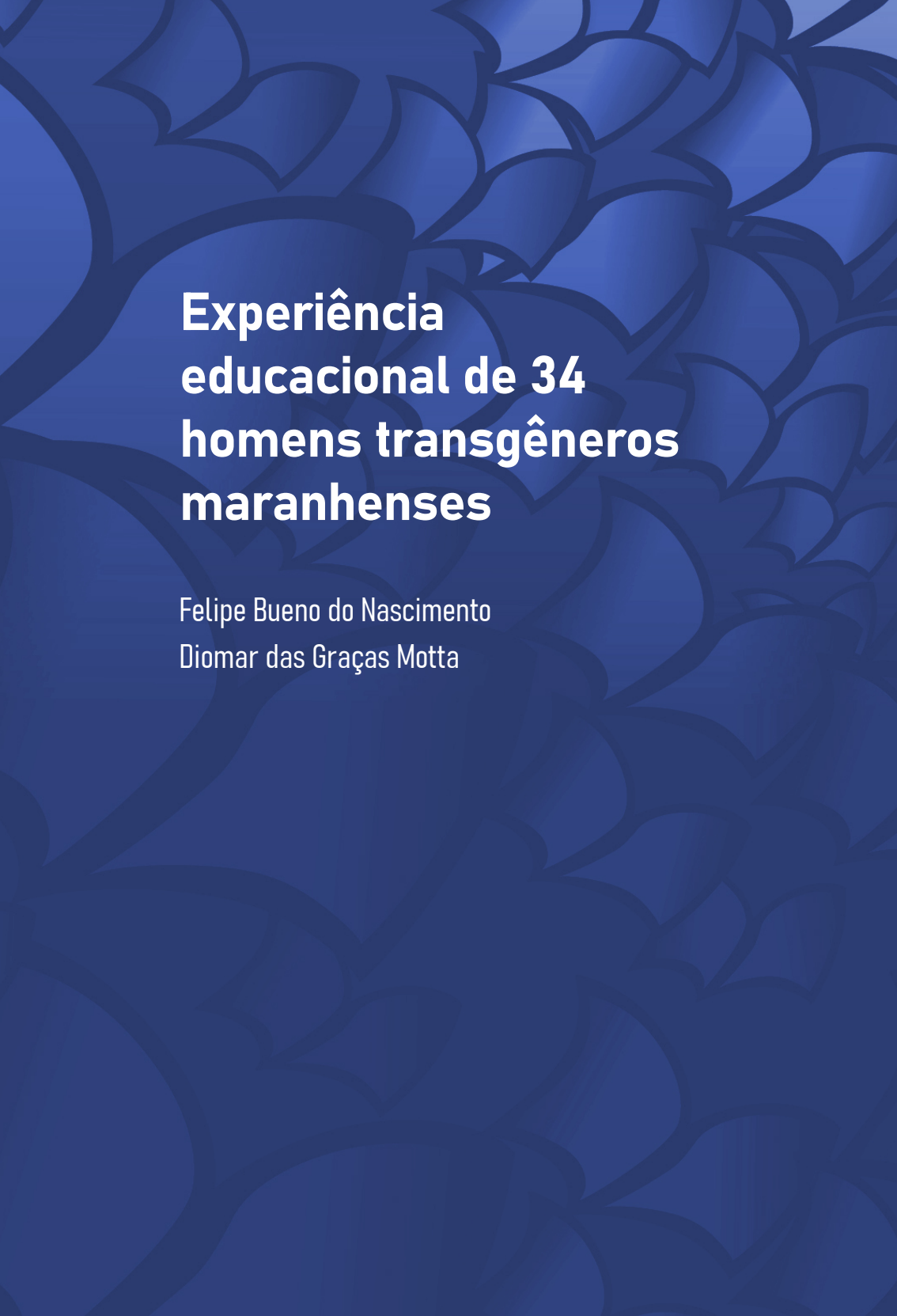
MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território & Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

NOGUEIRA, Renato. **Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.



Experiência educacional de 34 homens transgêneros maranhenses

Felipe Bueno do Nascimento

Diomar das Graças Motta

1 INTRODUÇÃO

Homem transgênero é aquele que ao nascer, baseado em seu sexo biológico, foi definido socialmente como mulher, mas que não se identifica com essa definição, e sim, como homem. Ou seja, é o sujeito que nasce com vagina, útero e ovários e, portanto, é percebido pelas outras pessoas como sendo alguém do sexo feminino, mas que, no entanto, percebe a si mesmo como alguém do sexo masculino, discordando da expectativa social para seu corpo.

De forma bastante equivocada, muitas pessoas ainda pensam que a transexualidade é uma doença mental, mas isso não procede. Em 2012, a Profa. Dra. Jaqueline Gomes de Jesus, psicóloga e uma das maiores referências nos estudos sobre pessoas trans, afirmou: “Entende-se que a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno” (Jesus, 2012, p. 9). Esse foi um apontamento coerente, humano e vanguardista, pois na época dessa afirmação, a transexualidade era, de fato, classificada como uma doença mental. No entanto, em maio de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a retirada dos “transtornos de gênero” do capítulo de doenças e distúrbios mentais da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11).

Sendo assim, o processo de transição de gênero é um movimento humano que não tem relação com nenhum tipo de patologia, mas que está relacionado com a forma de expressão de cada indivíduo dentro deste contexto social dominado pela lógica binária de gênero.

Nesse processo de identificação, a maioria dos homens transgêneros opta por mudanças físicas e documentais em busca da adequação de seu corpo e identidade social para aquela na qual se reconhece. Entretanto, há aqueles que por uma série de razões, farão poucas ou mesmo nenhuma alteração. Cada pessoa viverá a transgeneridade da sua maneira, dentro das suas possibilidades.

Outros termos que existem para designar um homem transgênero são: homem trans, transhomem, transexual masculino, homem transexual, transmasculino, transmasculino não binário, ou ainda, os termos em língua inglesa *transman* e *FTM* (*Female To Male*) que, no caso do último exemplo, significa “de feminino para masculino”.

No Brasil, os estudos acadêmicos sobre transexualidade iniciaram em meados da década de 1980, apresentando um aumento significativo de produções desse tipo na última década (2013-2023). Mas, especificamente, sobre o aspecto educacional das pessoas trans, a primeira tese de doutorado sobre o tema foi defendida só em 2012. Trata-se do estudo “Travestis na escola: assujeitamento e resistência a ordem normativa”, elaborado pela Dra. Luma Nogueira de Andrade, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. A professora Luma é travesti, a primeira a se tornar doutora no Brasil, evidenciando o fato de que, no país, o primeiro trabalho acadêmico que se debruçou a estudar a relação de pessoas trans e a sua experiência educacional só teve origem quando uma pessoa trans finalmente alcançou o nível de doutorado.

Entretanto, 13 anos após a defesa de Luma, a educação de pessoas trans segue sendo uma temática pouco explorada pela academia, em especial a educação de homens transgêneros, uma

vez que estes são excluídos dos estudos até quando se tratam de estudos específicos sobre pessoas trans. Ou seja, mesmo quando há o desenvolvimento de trabalhos sobre pessoas trans, em geral o público estudado envolve as mulheres trans e travestis. Os homens trans não são sequer citados em mais de 56% dos estudos sobre pessoas transgênero. Inclusive, na área da educação, quando há um estudo com participantes trans, em média são chamados dois homens trans por trabalho. Já as mulheres trans são cinco. Esses são dados do levantamento realizado por Bueno e Motta (2024).

Araújo e Almeida (2021, p. 1) realizaram uma ampla investigação sobre produções acadêmicas acerca da transexualidade: “muitas das pesquisas se relacionam ao contexto das travestilidades e transexualidade feminina, não evidenciando as experiências dos sujeitos transmasculinos como protagonistas de suas histórias escolares.” Ainda de acordo com os autores, nas regiões norte e nordeste não havia estudos sobre a educação de homens trans.

Diante do exposto, objetivando conhecer as experiências educacionais de homens trans maranhenses (um estudo inédito) optamos por abranger o maior número de participantes possível. Assim, dentre os 54 que foram convidados a participar, obtivemos resposta de 34. Localizamos os participantes do estudo em um grupo de *whatsapp* denominado “Homens Trans do Maranhão”. Esse grupo virtual serve de ponto de encontro para discussões regulares sobre as necessidades de cada um acerca dos tópicos referentes à transição. Para acessar o grupo, o homem trans deve estar em acompanhamento em um dos dois ambulatorios trans do estado.

No Maranhão, as pessoas trans podem realizar acompanhamento clínico em dois locais: No Ambulatório Sabrina

Drummond (ASD) da rede da Secretaria de Estado da Saúde (SES) ou no Ambulatório de Sexualidade do Hospital Universitário da UFMA (HU-UFMA). Em ambos é possível realizar consultas com assistente social, psiquiatra, psicólogo, ginecologista e endocrinologista. De acordo com o estudo de Pereira (2024), 124 pessoas trans já passaram ou ainda passam por acompanhamento multidisciplinar no ambulatório do HU-UFMA. Dados do estudo de Bueno e Motta (2024) indicam que no ASD, 174 pessoas trans são atendidas regularmente. Somando os dois locais, 298 pessoas trans maranhenses já foram atendidas nesses espaços, onde a profissional que os recebe inicialmente é a assistente social.

Além de fornecerem dados sobre sua situação educacional e profissional, os 34 participantes deste estudo responderam a pergunta “Como foi sua experiência educacional sendo um estudante transgênero?”. Suas respostas foram organizadas e analisadas a partir da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Contexto dos participantes do estudo

Os participantes deste estudo são 34 homens transgêneros maranhenses, cuja idade média é de 29 anos (o mais jovem tem 20 anos e o mais velho 42). Alguns não residem atualmente no Maranhão, mas todos realizaram sua trajetória educacional neste estado.

A maioria realiza o acompanhamento de saúde para o processo de transição de gênero pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Apenas 3 fazem o acompanhamento de forma particular.

Sobre a escolaridade, todos os 34 homens transgêneros maranhenses que participaram deste estudo já completaram o Ensino Médio. Essa é uma informação importante, uma vez que, de acordo com dados de 2024 da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), apenas 30% das pessoas trans completam essa etapa de ensino. Sendo assim, entre os participantes, 13 concluíram o Ensino Médio e pararam de estudar (38% desta amostra), 14 estão cursando ou já concluíram o Ensino Superior (41%), 5 estão cursando ou já concluíram uma especialização (13%) e 2 estão fazendo mestrado (6%).

As instituições de ensino por onde passaram estão majoritariamente concentradas na capital, São Luís. São pessoas que estudaram nas escolas da Rede pública municipal e estadual. Sobre os estudos de nível superior, frequentaram (ou ainda frequentam) a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), a Universidade CEUMA (UNICEUMA), o Centro Universitário Santa Terezinha (CEST), o Centro Universitário Estácio de São Luís (ESTÁCIO), e a Faculdade Anhanguera. Ou seja, a experiência educacional aqui avaliada perpassa por essas instituições.

Atualmente suas ocupações são: padeiro (1), açougueiro (1), barbeiro (1), mecânico industrial (1), garçom (1), jovem aprendiz (1), microempreendedor individual (1), auxiliar de veterinário (1), fotógrafo (1), serigrafista (1), desenvolvedor de *software* (1), cirurgião dentista (1), professor (1), cientista da computação (1), vendedores (2), motoristas de aplicativo (2), psicólogos (2), servidores públicos (3) e estudantes (7). Quatro estão desempregados.

Um dos participantes que está desempregado contou que não consegue emprego justamente por ser uma pessoa trans:

“Faço bicos e trabalhos informais. Mesmo com a tal passabilidade cis e os documentos ok, a transfobia institucional é mais forte. Hoje busco trabalhos braçais e de quase nenhum contato com o público. Estou tratando de um quadro depressivo em decorrência desses últimos dois anos de privação de continuidade de trabalho formal, insegurança alimentar e de moradia. Espero melhorar. Espero e quero vencer.”

2.2 Dados sobre a experiência educacional dos participantes

Cinco dos 34 participantes (15% do total) responderam que não vivenciaram a transgeneridade no âmbito educacional, pois iniciaram seus processos de transição de gênero após a conclusão da última etapa de ensino ao qual estiveram vinculados. Para 14 participantes (41% do total), foi uma experiência tranquila, de respeito e acolhimento. Já para os outros 15 (44% do total), ocorreu o inverso, ou seja, foi/é uma vivência marcada pela transfobia.

Neste ponto é preciso atenção, pois quando um homem transgênero responde que não vivenciou sua transgeneridade enquanto estudante, precisamos estar atentos para não interpretarmos essa informação ao contrário, como se ele tivesse vivido normalmente como uma garota cisgênera durante aquele período. Afinal, até que uma pessoa se compreenda enquanto trans, ela passa por um longo processo de autoconhecimento, marcado por tentativas de expressão da sua identidade de gênero que são, em geral, rapidamente censuradas pelas pessoas ao seu redor. Logo, pensar no processo educacional deste grupo de sujeitos como algo isento de preconceitos e discriminações é

um erro, pois o fato de terem se identificado enquanto pessoas trans após a saída da escola ou da universidade não significa que não tenham se deparado com violências, especialmente aquelas relacionadas ao gênero e a sexualidade, naqueles espaços.

Procurados para esclarecimentos adicionais, os cinco responderam que mesmo quando não se entendiam enquanto pessoas trans, sofreram com o sexismo, o machismo e a homofobia, afinal, eram socialmente lidos enquanto meninas/mulheres, mas mantinham comportamentos (interpretados pela lógica binária de gênero como) masculinos, sendo então coagidos a encaixar-se no ideal feminino das instituições por onde estudaram. Observa-se que ainda que o entendimento dos próprios estudantes não tivesse alcançado a possibilidade da transição, a sociedade já os percebia como dissidentes e, na figura da instituição educacional, operava para “consertá-los”. É o que a professora Megg Rayara Gomes de Oliveira, em uma discussão semelhante, afirma: “Antes de qualquer coisa, eles próprios eram discursos”. Seus corpos já estavam sob vigilância (Oliveira, 2020, p.97).

Curiosamente, a palavra “tranquila” foi utilizada pela maioria dos 14 participantes que relataram viver e terem vivido uma experiência educacional sem transfobia. Por outro lado, os 15 participantes que vivenciaram a transfobia na escola e/ou universidade, apresentaram uma diversidade de termos para contar como se sentiram: isolado, reprimido, ignorado, desrespeitado, invisibilizado, excluído, violado, violentado, ameaçado, ridicularizado, inferiorizado, incompreendido, coibido, controlado e transgredido.

Tranquilidade remete àquele sujeito que está longe de perturbações e inquietações, ou seja, o sujeito que está em paz.

Algo que é direito de todos, mas usufruído apenas por uma parcela dos participantes deste estudo, levando os demais a uma realidade de dificuldades que os empurrou (e ainda empurra) para fora do ambiente educacional.

É preciso pontuar que essa tranquilidade é produzida a partir de dois caminhos: No primeiro caminho, o aluno transgênero foi reconhecido como tal e respeitado por isso. Ele contou quem era e foi acolhido. João⁹, de 24 anos, relatou:

“Me descobri trans no final do Ensino Médio. Foi bem tranquilo, algumas pessoas me ajudaram e me apoiaram. O ambiente escolar que eu vivia era bem acolhedor, a escola tinha implementado apoio psicológico e foi através dele que tive a oportunidade de conhecer uma ótima psicóloga que me ajudou a me conhecer como um homem trans. Foi também através dela que pude conhecer o ambulatório¹⁰.”

No segundo caminho, o aluno transgênero não é reconhecido, ou seja, as pessoas de seu contexto não sabem que aquela pessoa é um homem trans, logo, apenas o interpretam como mais um homem cisgênero, sem lhe causar transtornos, afinal, desconhecem sua condição. Anderson, de 35 anos, contou:

“Faço faculdade em um local onde ninguém me conhecia. Como meus documentos já são todos retificados, não contei para ninguém que sou transmascuino. Então eles não me incomodam, não sabem da minha identidade. É bem tranquilo por causa da passabilidade.”

De acordo com Júlia Naomé Costa Rodrigues, mulher trans, Mestre em Psicologia pela UFMA e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História pela mesma instituição, passabilidade é o termo que se entende como a leitura social do sujeito,

9 Todos os nomes utilizados para os participantes são fictícios.

10 Ambulatório Sabrina Drummond.

no caso de pessoas trans, no quanto uma pessoa transgênero (transexuais e travestis) passa por cisgênero, ou seja, quando a pessoa trans é lida pela sociedade como se fosse cisgênero – o quanto é “passável”. Em uma análise mais complexa, a passabilidade pode ser, inclusive, uma armadilha para a pessoa trans, mas em geral “configura uma das formas, senão a principal, de fugir da realidade de agressões. Onde aqueles que a alcançam gozam de maior liberdade, conseguem frequentar lugares e acessar direitos...” (Rodrigues, 2023, p. 28 e 29).

Compreender o conceito de passabilidade é importante para perceber que essa suposta tranquilidade que alguns participantes disseram sentir nos espaços educacionais, pode ser apenas uma máscara frágil daquela realidade, motivada pelo desconhecimento da presença de uma pessoa trans ali. Máscara essa que, se cair, tem potencial de modificar todo cenário de aceitação. No entanto, é indiscutível que a passabilidade agrega valor social àqueles que são reconhecidos como trans, pois favorece o respeito de sua identidade de gênero, principalmente se o corpo trans em questão apresentar uma expressão de gênero binária, ou seja, no caso dos transmasculinos, parecer de forma física e gestual com um homem cisgênero.

De toda forma, entre aqueles que são assumidamente transgêneros, houve participantes que informaram que foram e são respeitados nas escolas e nas universidades. Assim como houve participantes que relataram o contrário. Analisando suas respostas, tanto para o caso em que foram acolhidos, como para o caso em que foram excluídos, foi possível observar que há três elementos envolvidos para que uma coisa ou outra ocorra, são eles: a) A própria pessoa; b) A instituição; c) Os professores e colegas.

O primeiro elemento diz respeito a própria pessoa, pois refere-se a sua capacidade de lidar com o próprio processo de transição de gênero, uma vez que, pessoalmente, este é um processo satisfatório de encontro consigo mesmo, mas socialmente é carregado de estigmas, o que por sua vez, a expõe a violências de todo tipo. Com isso, a pessoa trans passa a sentir medo constante, baseado na expectativa de como será recebida pelos outros, se será respeitada ou se será atacada. A Teoria de Estresse de Minorias, proposta por Ilan Meyer, explica essa dinâmica e o seu poder de impacto na saúde mental de grupos minoritários (Meyer, 2003).

Neste caso, o preparo emocional é fundamental, pois é o que vai determinar a postura da pessoa trans perante os demais. Por exemplo: José, de 34 anos, um dos participantes deste estudo, informou que abandonou o seu curso universitário por causa de suas crises de identidade:

“Na UFMA, em 2008 cursei 2 períodos de Letras/Inglês e abandonei. Na época, não tinha maturidade e nem direcionamento de ninguém mais experiente, então em uma das crises depressivas de identidade, larguei o curso.”

Outro participante informou frequentar regularmente as aulas do seu curso de nível superior, mas sempre com medo de sofrer transfobia, o que dificulta a sua interação com os colegas e professores e a capacidade de aprendizagem, uma vez que está sempre atento e tenso para “não parecer feminino”. Por outro lado, há aqueles que adotaram uma postura diferente, tal como Brenda^{II}, um homem trans de 36 anos:

II Há alguns homens transgêneros que optam por manter o nome de batismo, mesmo este sendo considerado um nome feminino pela sociedade na qual estão inseridos. É o caso de Brenda, participante deste estudo.

“Sou um homem trans que usa o nome de registro. Mesmo sendo a única pessoa trans da sala, sempre foi tranquilo. Como eu sempre me posicionei em todos os lugares que vou, não tive nenhum problema em relação a mim.”

Observa-se então que a forma como cada homem trans lida com a sua transgeneridade, impacta na forma como se fará presente (ou não) nos espaços educacionais, o que nos leva a perceber a importância do acompanhamento psicológico no processo de transição de gênero, tema bem discutido nos estudos de Fuchs, Hining e Toneli (2021) e Vieira *et al.* (2020).

O segundo elemento que está envolvido na experiência educacional de estudantes transgêneros refere-se à instituição de ensino, ou seja, como ela recebe estes alunos no que diz respeito ao uso de nome social, aos sistemas institucionais (portal do aluno, e-mail discente, organização de dados em geral), às cerimônias, às retificações de informações dos alunos, fornecimento de diplomas, históricos e uso dos banheiros.

Os participantes que disseram ter tido uma boa experiência com esses aspectos institucionais, foram aqueles oriundos de escolas, faculdades e universidades particulares maranhenses. Para estes, os sistemas funcionaram de forma rápida e sem constrangimentos. Assim que solicitaram, foram prontamente atendidos.

Já os participantes que relataram o oposto, ou seja, grande dificuldade para realizar qualquer procedimento burocrático referente à sua identidade foram aqueles oriundos de escolas e universidades públicas, com destaque para a UFMA, que foi alvo de cinco denúncias em forma de resposta, todas com o mesmo conteúdo, informando o descaso da instituição com as necessidades de pessoas transgênero. Citamos uma delas que resume o que foi informado nas demais:

“Na UFMA, onde cursei Licenciatura em Computação e Informática, passei dois anos aguardando a aprovação do meu nome social no SIGAA. Cansado de esperar, acabei desistindo e retifiquei meus documentos. Assim, solicitei, pela Central de Atendimento do DTED, as alterações no sistema. Durante esse processo, embora tenha conseguido um novo e-mail institucional, um novo login no SIGAA e no próprio AVA, acabei perdendo todo o meu progresso no AVA porque trocaram os acessos, mas não os dados das disciplinas, trabalhos, fóruns, entre outros. De certa forma, me senti prejudicado porque agora não posso mais acessar nenhuma informação do meu percurso acadêmico, nem para consulta ou revisão. Ainda estou aguardando a colação de grau. Como não tinha um diploma de Ensino Médio retificado na última colação, mesmo com todos os outros documentos atualizados, fui informado de que seria utilizado o nome morto durante a cerimônia, então decidi esperar” (Mário, 27 anos).

As respostas dos participantes do nosso estudo indicam que, nas instituições públicas de ensino maranhenses (e em especial na UFMA, a maior delas no Maranhão), o descaso com os ajustes documentais de pessoas trans é generalizado. A dinâmica é estabelecida da seguinte forma: o aluno transgênero solicita determinada ação da instituição e precisa insistir indo pessoalmente de setor em setor para suplicar que a sua demanda seja atendida. Neste trajeto, passa por constrangimentos constantes. Quando finalmente algo tem resposta, ela é incompleta.

O direito ao uso de nome social é garantido na UFMA desde 2015, através da Resolução nº 242 do Conselho Universitário da Instituição. Entretanto, Mário esperou por dois anos, até desistir. Quando enfim teve seu nome inserido no sistema, perdeu as informações com toda sua trajetória acadêmica. Após isso, recebeu uma justificativa infundada sobre o uso do seu nome

morto¹² durante a Cerimônia de Colação de Grau. Seu nome já era retificado, não haveria razão para uso de nenhum outro nome senão aquele que ele informava. Com isso, até hoje não concluiu o curso. Fica evidente a transfobia institucional produzida pela UFMA, mas também presente em outras instituições públicas maranhenses que compõe este estudo.

O terceiro elemento que está envolvido na experiência educacional de estudantes transgêneros refere-se a sua relação com professores e colegas. Para 10 participantes, estes foram e são aliados importantes. Para outros 12 participantes, ocorreu o inverso, ou seja, foram atacados por essas pessoas. Neste caso não houve distinção entre instituições públicas ou privadas. Em todas foram mencionados casos de acolhimento e transfobia.

“Sofri preconceito de uma professora do próprio curso de Psicologia. Eu já usava nome social na faculdade, mas ela insistia em me chamar pelo nome morto. Meus colegas chegavam a corrigir ela, mas não adiantava. Isso não acontecia só dentro da sala, mas nos corredores também. Quando queria me chamar, gritava pelo meu nome morto. Ela nunca me chamava pelo meu nome. Isso me constrangia, eu me sentia perseguido, ela não me respeitava de forma alguma” (Lucca, de 30 anos, Neuropsicólogo formado pela Universidade CEUMA).

“Na escola, os professores faziam piada comigo na frente de todos. Trocavam meus pronomes. Debochavam, riam alto, e depois terminavam dizendo que era apenas a sua opinião. Os colegas faziam igual. Desisti de estudar e só peguei meu certificado do Ensino Médio quando anos depois fiz o ENCCEJA” (Bernardo, de 28 anos. Após o Ensino Médio nunca mais voltou a estudar).

12 Nome morto é como algumas pessoas trans chamam o seu nome de batismo, aquele que existia antes da troca para o nome social ou a retificação. A expressão “morto” denota algo que morreu, logo, não pode mais voltar.

Os ataques dos professores e colegas contra os homens trans participantes deste estudo se concretizaram no uso deliberado do nome morto, na troca proposital dos pronomes (tratam os homens trans com pronomes femininos) e através de “piadas” e comentários constrangedores sobre a identidade de gênero destes. O objetivo de quem age assim é um só: deslegitimar a identidade e com isso retirar a humanidade das pessoas trans, humilhando-as direta e publicamente. Essa é uma prática transfóbica já conhecida, pois de acordo com Berenice Bento (2006, p.25) “Se a sociedade divide-se em corpos-homens e corpos-mulheres, aqueles que não apresentam essa correspondência fundante tendem a estar fora da categoria do humano.”

Silva (2017, p.12) afirma que “sendo o nome um dos mais importantes atributos da pessoa natural, tem-se que o nome não pode ser, para seu portador, motivo de vergonha ou desonra”. Quando professores e colegas não respeitam os nomes e pronomes das pessoas transgêneros, estão cometendo crime de transfobia. Essa conduta pode ser enquadrada nos crimes previstos na Lei de Racismo (Lei nº. 7.716/89) em analogia à transfobia. Mas não significa que algo de fato ocorrerá com os agressores, no caso de denúncia.

3 CONCLUSÃO

Esse estudo revela as diversas realidades enfrentadas pelos homens transgêneros no contexto educacional maranhense, destacando as disparidades significativas entre experiências de acolhimento e transfobia. Embora alguns participantes tenham vivenciado trajetórias educacionais positivas, pautadas pelo respeito e acolhimento à sua identidade de gênero, a maior

parte relatou episódios de violência simbólica e institucional, evidenciando a exclusão e a marginalização dessas pessoas nos espaços educacionais.

Entre os elementos identificados como determinantes na experiência educacional dos homens transgêneros, três se destacam: a relação do estudante com a sua identidade de gênero, as práticas institucionais e o comportamento de professores e colegas. No que diz respeito ao primeiro elemento, fica claro que a maneira como o estudante transgênero lida com o próprio processo de transição de gênero impacta diretamente sua vivência escolar. A autoestima, o preparo emocional e o suporte psicológico são fundamentais para que o estudante possa enfrentar os desafios da educação sem sucumbir à violência simbólica que ainda permeia muitos ambientes educacionais. O acompanhamento psicológico adequado é, portanto, um elemento central para que essas pessoas possam se sentir acolhidas e seguras, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico.

As instituições de ensino, especialmente as públicas, como a UFMA, ainda falham em assegurar o direito dos alunos transgêneros a um atendimento digno e inclusivo. A burocracia, o desrespeito ao nome social e os entraves para ajustes documentais são exemplos claros de transfobia institucional que impedem o pleno acesso à educação de qualidade. Em contrapartida, as instituições privadas se mostram mais dispostas a atender as demandas dos alunos transgêneros, mas não são isentas de casos de transfobia. Essas instituições precisam estar mais comprometidas em criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde as necessidades de todos os alunos sejam respeitadas sem que a identidade de gênero se torne um ponto de marginalização ou exclusão.

Por fim, a atitude de professores e colegas é outro fator determinante na construção de um ambiente educacional respeitoso ou hostil. O desrespeito ao nome social, o uso de pronomes errados e as piadas transfóbicas, frequentemente perpetradas por figuras de autoridade como os professores, mostram a profundidade da violência que os homens transgêneros enfrentam dentro das salas de aula. Tais atitudes que visam deslegitimar a identidade de gênero do indivíduo, reforçam um estigma que pode ser devastador para a saúde mental e para o rendimento acadêmico desses estudantes.

Portanto, para que a educação no Maranhão seja efetivamente inclusiva e plural, é imprescindível que as instituições de ensino promovam mudanças profundas nas suas práticas pedagógicas e administrativas. É necessário garantir o direito dos alunos transgêneros ao uso do nome social, assegurar o acesso rápido e sem constrangimentos aos ajustes documentais, e proporcionar o apoio psicológico que necessitam para lidar com as dificuldades enfrentadas. Além disso, a capacitação contínua de professores e alunos sobre a diversidade de gênero e o respeito aos direitos humanos é essencial para que atitudes transfóbicas, ainda tão presentes, sejam combatidas de maneira eficaz.

Esse estudo evidencia a urgência de uma mudança cultural nas instituições educacionais, para que todos os alunos, independentemente de sua identidade de gênero, possam ter uma experiência educacional digna, respeitosa e capaz de promover seu desenvolvimento pleno. A transformação na educação no Maranhão, e em outras partes do Brasil, passa por reconhecer a diversidade de gênero e garantir que cada estudante tenha acesso a um ambiente de aprendizagem inclusivo e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel Moreira; ALMEIDA, Neil Franco Pereira. Transexualidade masculina na educação: o estado da arte da produção teórica brasileira. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 29, p. 31, 2021.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Nota técnica sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior. Brasil: ANTRA, 2024.

BARDIN, Laurence; **Análise de conteúdo**. Lisboa – Portugal. Edições 70. 1977.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro – RJ, Editora Garamond, 2006.

BUENO, Felipe; MOTTA, Diomar das Graças; **Pessoas transgênero e educação: O que já foi produzido em nível de doutorado? Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 13**. UFSC. 2024.

FUCHS, Jéssica Janine Bernhardt; HINING, Ana Paula Silva; TONELI, Maria Juracy Figueiras. Psicologia e cisnormatividade. **Psicologia e Sociedade**, v.33, 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, v. 2, p. 42, 2012.

MEYER, Ilan. Preconceito, estresse social e saúde mental em populações lésbicas, gays e bissexuais: questões conceituais e evidências de pesquisa. **Psychological bulletin**, v. 129, n. 5, p. 674, 2003.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Nem ao centro, nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero. Simões Filho – BA, Editora Devires, 2020.

PEREIRA, Bárbara Cristina Silva et al. “Resistir para existir, existir para reagir”: análise do direito social à saúde da população trans e travesti a partir do Ambulatório de Sexualidade de um Hospital de Alta Complexidade do Maranhão. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís – MA. 2024.

RODRIGUES, Júlia Naomi Costa. Passabilidades e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, UFMA. São Luís, p. 200. 2023.

SILVA, Carina Goulart da. O direito ao nome como expressão do princípio da dignidade da pessoa humana e da justiça social. Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social) – Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande, p. 122. 2017.

VIEIRA, Erick da Silva et al. Psicologia e políticas de saúde da população trans: encruzilhadas, disputas e porosidades. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 39, 2020.



Representações de gênero na toponímia urbana de Caxias - MA

Heloisa Helena da Silva Ferreira

Iran de Maria Leitão Nunes

1 INTRODUÇÃO

Este estudo integra uma pesquisa em andamento no Mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Inserido no campo dos estudos sobre educação e gênero, o trabalho propõe uma reflexão crítica sobre a invisibilidade das mulheres na história e a importância de suas contribuições para a construção da memória coletiva.

O artigo busca evidenciar as figuras femininas cujos nomes foram atribuídos às ruas e praças de Caxias-MA, ressaltando o protagonismo feminino e promovendo a visibilidade e o reconhecimento público dessas mulheres no processo de construção da memória histórica educacional caxiense.

A problemática central deste estudo reside no fato de que, embora algumas mulheres tenham sido homenageadas com nomes de ruas e praças, muitas dessas figuras, incluindo professoras e outras personalidades históricas, ainda permanecem pouco conhecidas ou subvalorizadas na memória coletiva da cidade. Além disso, essas homenagens são numericamente inferiores às concedidas aos homens, refletindo um desequilíbrio na preservação e divulgação do legado feminino. Esse cenário levanta questões significativas sobre a representatividade e o reconhecimento das contribuições femininas na historiografia educacional e cultural de Caxias-MA.

Identificar as mulheres que receberam homenagens por meio da toponímia em Caxias-MA representa uma forma de fortalecimento do pertencimento. Esse sentimento, aliado à memória, constitui uma conquista social sem precedentes, uma vez que a desigualdade de gênero decorre, em grande medida, da ausência de conhecimento histórico e social (Scott, 1992).

A metodologia adotada segue uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental, bibliográfica e na perspectiva da História Cultural. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória para identificar as mulheres homenageadas na toponímia de Caxias-MA, com foco especial nas professoras. O estudo incluiu a consulta a bibliografias sobre a nomeação de ruas e praças, bem como a análise de fontes históricas que contextualizam a vida e a contribuição dessas mulheres.

A História Cultural foi utilizada para examinar como as representações de gênero se refletem nas homenagens públicas, considerando a memória coletiva e os processos simbólicos envolvidos na atribuição de nomes a espaços urbanos. Além disso, revisões bibliográficas sobre gênero, memória e educação forneceram a base teórica para discutir a visibilidade das mulheres nesses contextos.

O artigo está organizado em dois tópicos, o primeiro, intitulado: “Professoras homenageadas e a toponímia”¹³, analisa as representações de gênero associadas a essas homenagens e sua relevância para a construção da narrativa histórica da cidade. Discute-se o papel dessas professoras no âmbito público por meio da nomeação de ruas e praças, ressaltando como tais homenagens não apenas celebram suas contribuições individuais, mas também fortalecem a memória coletiva e o reconhecimento do papel feminino na cidade.

No segundo tópico, intitulado: “A invisibilidade das professoras homenageadas nas ruas e praças de Caxias: um legado desconhecido pela comunidade”, discutem-se os desafios da

13 O termo toponímia refere a palavra topônimo que significa nome próprio de um lugar (região, cidade, vilarejo, local, logradouro público, etc.) de acordo com o Dicionário online Michaelis.

preservação e da valorização da memória feminina. Apesar das homenagens prestadas a diversas mulheres, incluindo professoras, muitas dessas figuras continuam desconhecidas ou subvalorizadas pela comunidade. A falta de conhecimento sobre o significado dos nomes nas ruas reflete uma lacuna na preservação e na divulgação do legado feminino na história de Caxias-MA (Bosi, 2004).

2 PROFESSORAS HOMENAGEADAS E A TOPONÍMIA: Representações de gênero nos espaços públicos de Caxias

A cidade de Caxias, conhecida como “A Princesa do Sertão Maranhense”, cidade dos poetas, necessita vincular a população nos espaços e manifestações culturais que representam a memória histórica da cidade, pois como enfatiza Barros Neto (2020, p.36):

A configuração da paisagem urbana se modifica de acordo com a sociedade de cada período e suas necessidades, assim, acumulam uma série de camadas de sua própria história. Dessa forma, as mais recentes se sobrepõem sobre as mais antigas, apagando que muitas vezes foi planejado para suprir necessidades futuras. Muitos dos espaços públicos de Caxias, atualmente ocupados por modernas construções, tanto pela área comercial, quanto pela residencial, serviram de locais de encontros e aglomerações passadas.

Nesse sentido, Lopes da Silva (2014, p.1014) comenta que “à medida que a cidade cresce e busca demarcar sua identidade, os seus construtores, homens e mulheres, que estiveram forjando cotidianamente o seu perfil, ganham visibilidade”. A autora sugere que a visibilidade desses indivíduos — aqueles que

ajudaram a moldar a cidade através de suas ações e contribuições cotidianas — é uma maneira de compreendê-la, pois, em essência, se configura como um espaço social.

Nos espaços públicos, essa visibilidade pode se manifestar por meio de homenagens, como nomes de ruas e praças, que reconhecem e celebram as contribuições dessas pessoas. Tais práticas não apenas reforçam o sentido de pertencimento e memória coletiva, mas também promovem uma maior conexão entre a cidade e seus habitantes, refletindo a importância das ações individuais na formação e produção do tecido urbano.

De acordo com Milton Santos (1966), a produção ocorre quando o homem interage com o meio natural através de técnicas, que são a principal forma de relação entre o homem e o meio natural. Essas técnicas se manifestam por meio de instrumentos e práticas sociais, desempenhando um papel ativo na produção e reprodução do espaço. Na mesma linha de pensamento, Roger Chartier (1995) compreende como em diferentes contextos e épocas as realidades sociais são construídas e interpretadas.

Não obstante a essas realidades, as interações dos espaços públicos majoritariamente foram reservadas aos homens. Em contraponto a essa história androcêntrica, Pinsky (2009, p.161) afirma que:

Na tarefa de reescrever a História, levando as mulheres em consideração, por um lado, ganharam destaque as biografias de mulheres e as evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. Por outro lado, passou a ser valorizada a “dimensão política da vida privada”, local privilegiado, mas não único, da “female agency”. Nas pesquisas sobre “pessoas comuns”, as mulheres também foram contempladas em “biografias coletivas” de diversos grupos sociais.

Dessa forma, a transição histórica que ocorre na relação com a visibilidade das mulheres, tanto no espaço público quanto no privado, foi motivada por conflitos e disputas no campo ideológico. Por um lado, a participação feminina em eventos históricos e na vida pública, anteriormente subestimada, passou a ser reconhecida e documentada, conferindo-lhes maior destaque. Por outro lado, o espaço privado, com as tradições vinculadas ao lar e à vida familiar, também ganhou relevância ao ser compreendido como um ambiente de ação política e social, onde as mulheres exercem influência significativa, ainda que invisível.

Além disso, essa visibilidade conferida às mulheres através da toponímia revela um movimento de distanciamento da pretensa ausência das mulheres na história, em que suas contribuições, muitas vezes ignoradas ou subestimadas, passam a compor a memória coletiva (Halbwachs, 2006). Ao integrar seus nomes no espaço público, a cidade não só homenageia suas trajetórias, mas também desafia as narrativas antigas, predominantemente masculinas.

Nesse sentido, ao analisarmos a toponímia de Caxias, é importante considerar como os nomes de ruas e praças refletem as representações de gênero e reconhecem as contribuições das mulheres para a cidade. A nomeação de espaços públicos com os nomes dessas mulheres não apenas celebra suas realizações, mas também as integra ao tecido social urbano da cidade, promovendo-lhes uma maior visibilidade. E, conforme destaca Perrot, “foi o feminismo que constituiu as mulheres como atrizes da cena pública, que deu forma a suas aspirações, voz a seu desejo. Foi um agente decisivo de igualdade e de liberdade. Logo, de democracia” (Perrot, 2019, p. 162). Assim, a nomeação

das mulheres nos espaços públicos por meio da toponímia reflete e reforça a busca por igualdade e liberdade, elementos centrais para a construção de uma sociedade democrática.

Entretanto, por meio de monumentos e espaços públicos em Caxias, é possível transcender a mera localização física desses marcos urbanos. Não está em questão, portanto, a relevância e o status dos bairros, ruas, escolas, praças, avenidas e outros monumentos onde esses obeliscos de memória¹⁴ se situam. O ponto central é compreender o significado simbólico e cultural que esses lugares possuem para os moradores da cidade.

Os monumentos e espaços públicos não são apenas estruturas físicas; eles são representações da identidade e da história coletiva de uma comunidade. Cada praça, cada escola e cada avenida carrega consigo narrativas que refletem as vivências, as lutas e as conquistas dos cidadãos de Caxias. Esses locais servem como pontos de encontro, de celebração e de reflexão, contribuindo para a construção de um senso de pertencimento e de continuidade entre as gerações.

Além disso, a preservação e valorização desses espaços são fundamentais para a manutenção da memória coletiva. Através de eventos culturais, festivais e atividades comunitárias, os moradores têm a oportunidade de interagir com esses monumentos, reforçando seu significado e promovendo um diálogo entre o passado e o presente

14 “Os obeliscos foram associados às arquiteturas celebrativas de conquistas e batalhas do império” (Le Goff, 2013, p. 536). Conforme Le Goff, é um termo simbólico que se refere a monumentos e marcos que preservam e honram a lembrança de eventos, pessoas ou momentos históricos importantes. Assim como um obelisco tradicional serve para celebrar feitos ou indivíduos, os “obeliscos de memória” funcionam como pontos de referência para a memória coletiva ou histórica, perpetuando legados significativos e mantendo viva a história cultural de uma sociedade.

3 PROFESSORAS HOMENAGEADAS NAS RUAS E PRAÇAS DE CAXIAS: um legado desconhecido pela comunidade.

Conforme Le Goff (2013) a relação entre memória e história se estabelece por meio da preservação e organização do tempo, o que permite a construção e mobilização do conhecimento histórico. Isso ocorre porque o ser humano se baseia na história vivida em conjunto com seu grupo social. A memória atua como uma força que impulsiona o desenvolvimento da história, permitindo destacar, recordar e, ao mesmo tempo, excluir certos eventos ou personagens. A memória, portanto, é construída e lembrada, ajudando a selecionar o que será mantido ou esquecido ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, ao analisarmos as ruas e praças de Caxias que homenageiam professoras, percebemos como a memória coletiva é moldada, refletindo as contribuições dessas mulheres para a educação local e destacando alguns marcos de suas trajetórias para a identidade da Cidade. Dessa maneira, passamos a destacar as homenageadas deste topônimo:

Praça Lacy Assunção - inaugurada em 2009, é uma importante homenagem à professora Lacy de Lourdes Assunção (1908-1984), uma das figuras pioneiras na educação de Caxias. Ao lado de sua irmã, Edmée Assunção e da professora Filomena Machado Teixeira, Lacy compôs um trio de educadoras que marcou o início do século XX no município. Durante sua trajetória, atuou como professora em diversas instituições de ensino e ocupou posições de destaque, como a direção do tradicional Grupo Escolar Gonçalves Dias. Seu comprometimento com a educação foi reconhecido pela comunidade, e sua relevância histórica é eternizada não apenas na Praça Lacy Assunção, mas

também através da Rua Lacy Assunção, localizada no centro da cidade, perpetuando sua valiosa contribuição para o desenvolvimento educacional de Caxias (Barros Neto, 2020).

Travessa Silvandira Guimarães - presta homenagem à professora Silvandira Kós Guimarães (1892-1981), uma mulher professora e vereadora, uma influente educadora, escritora e poetisa. Seu pai era delegado, prima de Cônego Aderson Guimarães. Silvandira iniciou sua carreira educacional lecionando em sua própria casa após a perda de seu pai e, rapidamente, se destacou pela qualidade de seu ensino. Além de ter estudado o Curso Normal, em uma época em que a mulher era destinada somente ao espaço privado, ela viu na docência uma saída para melhores condições em ajudar sua mãe (Silva e Junior, 2019).

Silvandira foi a segunda mulher a ocupar uma cadeira na Câmara Municipal de Caxias, nos anos 1955 a 1958, consolidando sua importância na vida política e social da cidade. Foi amiga de Alderico Silva Machado. De modo que “Nesse período os vereadores não eram renumerados, ela inseriu-se na política mas para ajudar a população carente” (Silva e Junior, 2019, p. 305). Portanto, sua trajetória foi imortalizada pela travessa que leva seu nome no centro de Caxias, refletindo sua contribuição à história local.

Rua Professora Ana Correia - representa uma homenagem à professora Ana Vitória Correia (1906-1950), fundadora do Externato Nossa Senhora de Lourdes, criado em 1906. Esse externato para moças oferecia tanto formação acadêmica quanto instruções em habilidades domésticas, como crochê e tapeçaria, áreas de relevância para a época. Diante disso, a professora Ana Correia foi uma educadora que se destacou no desenvolvimento da educação em Caxias, e a rua que hoje leva seu nome enaltece não só sua contribuição para o município,

mas também fortalece o presente com memórias de mulheres nos espaços construídos na cidade que representa significado e afetividades.

Praça Denilde Silva Machado - inaugurada em 2016 no conjunto Sabiá, é uma homenagem à professora Denilde Silva Machado (1966-2004), cuja trajetória foi igualmente marcante. Nascida em Aldeias Altas e formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Ela trabalhou como professora e diretora em diversas instituições, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Sua atuação na educação caxiense foi amplamente reconhecida, e a praça que leva seu nome é um testemunho da relevância de sua contribuição para o progresso educacional da cidade. Dessa maneira esses lugares de memórias vão se entrelaçando com o presente, entre espaços e tempos, que ficam registrados nas toponímias da cidade.

Praça Emília Costa, situada no bairro Ponte - celebra a vida e o legado de Emília Gonzaga Costa, nascida na última década do século XIX, faleceu em 09 de setembro de 1962. Fundadora da Escola Doméstica Santa Rosa e professora do Educandário São José, Emília dedicou sua vida à educação de jovens mulheres da classe operária. A praça que carrega seu nome é uma justa homenagem à sua atuação no campo educacional, consolidando sua importância como uma das principais figuras na formação das mulheres em Caxias (Barros Neto, 2020).

Rua Quininha Pires- homenageia Joaquina dos Santos Pires (?-1948), conhecida como Quininha Pires, uma das educadoras mais proeminentes entre os séculos XIX e XX em Caxias. Ela dirigiu o Colégio Virgem Santíssima, uma instituição mista que oferecia tanto instrução primária quanto formação em

habilidades domésticas para meninas. Seu falecimento, em 1948, não apagou seu legado, e a rua que hoje leva seu nome no centro da cidade assegura que sua relevância na história educacional local seja devidamente reconhecida e lembrada. De acordo com Barros Neto (2020, p. 292) “A rua que leva o nome dessa professora surgiu com as ocupações em torno do largo São Benedito, no início do século XIX”.

O reconhecimento de educadoras como Lacy de Lourdes Assunção, Silvandira Kós Guimarães, Ana Vitória Correia, Denilde Silva Machado, Emília Gonzaga Costa e Joaquina dos Santos Pires evidencia a relevância dessas mulheres para a história educacional de Caxias. Cada uma, a seu modo, deixou contribuições significativas, seja na fundação de instituições de ensino, no exercício da docência ou na ocupação de posições de liderança tanto no âmbito educacional quanto político. Suas trajetórias transformaram o cenário educacional caxiense. Esse legado permanece vivo nas homenagens públicas que nomeiam ruas e praças, consolidando-as como figuras centrais no desenvolvimento educacional e sociopolítico da cidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

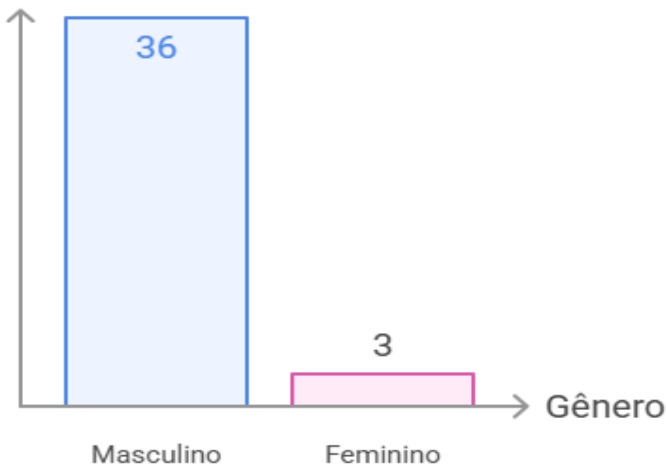
Os resultados desta pesquisa trazem à tona aspectos positivos importantes em relação à visibilidade das mulheres na toponímia de Caxias-MA, pois podemos observar que algumas educadoras foram homenageadas, o que evidencia o reconhecimento de suas contribuições para a educação e o desenvolvimento social da cidade. Esse reconhecimento, embora limitado, é significativo, pois revela uma mudança gradual nas representações de gênero que historicamente mantiveram as mulheres em uma posição de invisibilidade.

Além disso, a preservação e valorização desses espaços são essenciais para a manutenção da memória coletiva. Por meio de eventos culturais, festivais e atividades comunitárias, os moradores têm a oportunidade de interagir com esses monumentos, reforçando seu significado histórico e promovendo um diálogo enriquecedor entre o passado e o presente. Essa interação com experiência cultural da comunidade fortalece os laços sociais e reafirma a identidade local.

De acordo com Almeida (2017, p. 72) as afetividades com o patrimônio local passam a ser “visto/lido como discurso do cotidiano e do vivenciado” [...] designa um bem que se amplia a um olhar humano e sensível.

Por outro lado, contatos informais com transeuntes nos revelaram que a maioria desconhece quem foi a pessoa homenageada com seus nomes nesses espaços. A exceção ocorreu com referência àqueles com maior divulgação pública, como poetas, políticos e empresários da cidade. O que nos remete à importância da memória individual e coletiva na história local e regional. Portanto, ainda existe um caminho a ser percorrido para ampliar a representatividade feminina nos espaços públicos. A exemplo, temos o Gráfico I a seguir que mostra a distribuição de praças em Caxias-MA com nomes de homens e mulheres:

Gráfico 1 - Praças com nomes de homens e mulheres em Caxias - MA



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 1, em Caxias-MA observa-se 36 praças nomeadas em homenagem a homens e apenas 3 praças com nomes de mulheres, sendo estas professoras. Essa disparidade ressalta a sub-representação feminina nos espaços públicos, destacando a importância de ampliar o reconhecimento e visibilidade das mulheres na memória histórica da cidade (Barros Neto, 2020).

A presença dessas homenagens em ruas e praças não deve ser subestimada, pois representa um marco no processo de valorização do trabalho feminino. Contudo, é necessário continuar avançando para que mais mulheres, especialmente aquelas que contribuíram significativamente para a história local, tenham seus nomes lembrados e celebrados. A valorização das professoras homenageadas reforça o potencial de transformação social por meio da memória e da educação, apontando

para uma sociedade que caminha em direção à equidade e ao reconhecimento justo das figuras femininas que moldaram o passado e o presente de Caxias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo evidenciam que, apesar de existirem homenagens formais, como nomes de ruas e praças em Caxias - MA, ainda há uma resistência social em reconhecer o protagonismo feminino em espaços públicos. A análise das representações de gênero associadas a essas homenagens demonstrou a necessidade urgente de uma maior valorização e informação sobre as mulheres homenageadas na toponímia de Caxias, especialmente das professoras, que tiveram suas vidas dedicadas à construção da educação local.

Diante desse cenário, conclui-se que é essencial a implementação de políticas educacionais e culturais que promovam a conscientização e a difusão do legado dessas educadoras, fortalecendo o vínculo entre história, educação e democracia. Nesse sentido, práticas docentes que viabilizem estudos sobre a história de mulheres podem ser incorporadas ao currículo escolar por meio de projetos interdisciplinares que envolvam História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Algumas estratégias incluem a realização de pesquisas sobre a biografia das mulheres homenageadas nos espaços públicos, debates e rodas de conversa sobre representatividade feminina, produção de materiais pedagógicos como murais, *podcasts* e exposições temáticas, além do incentivo à escrita de textos autorais pelos alunos, como biografias e crônicas sobre essas figuras históricas.

Essas ações não apenas aproximam os estudantes da história local, mas também os estimulam a refletir criticamente

sobre a construção da memória coletiva e o papel das mulheres na sociedade. Tornar essas mulheres visíveis nas narrativas históricas da cidade configura o não esvaziamento da memória do espaço público, consolidando o pertencimento de figuras femininas e refletindo a diversidade de contribuições que compõem a memória coletiva de Caxias. Integradas ao campo educacional, tais práticas possuem grande potencial para transformar a percepção da população sobre seu passado, fortalecendo o reconhecimento das contribuições das mulheres e promovendo uma cidadania mais consciente e democrática.

REFERÊNCIAS

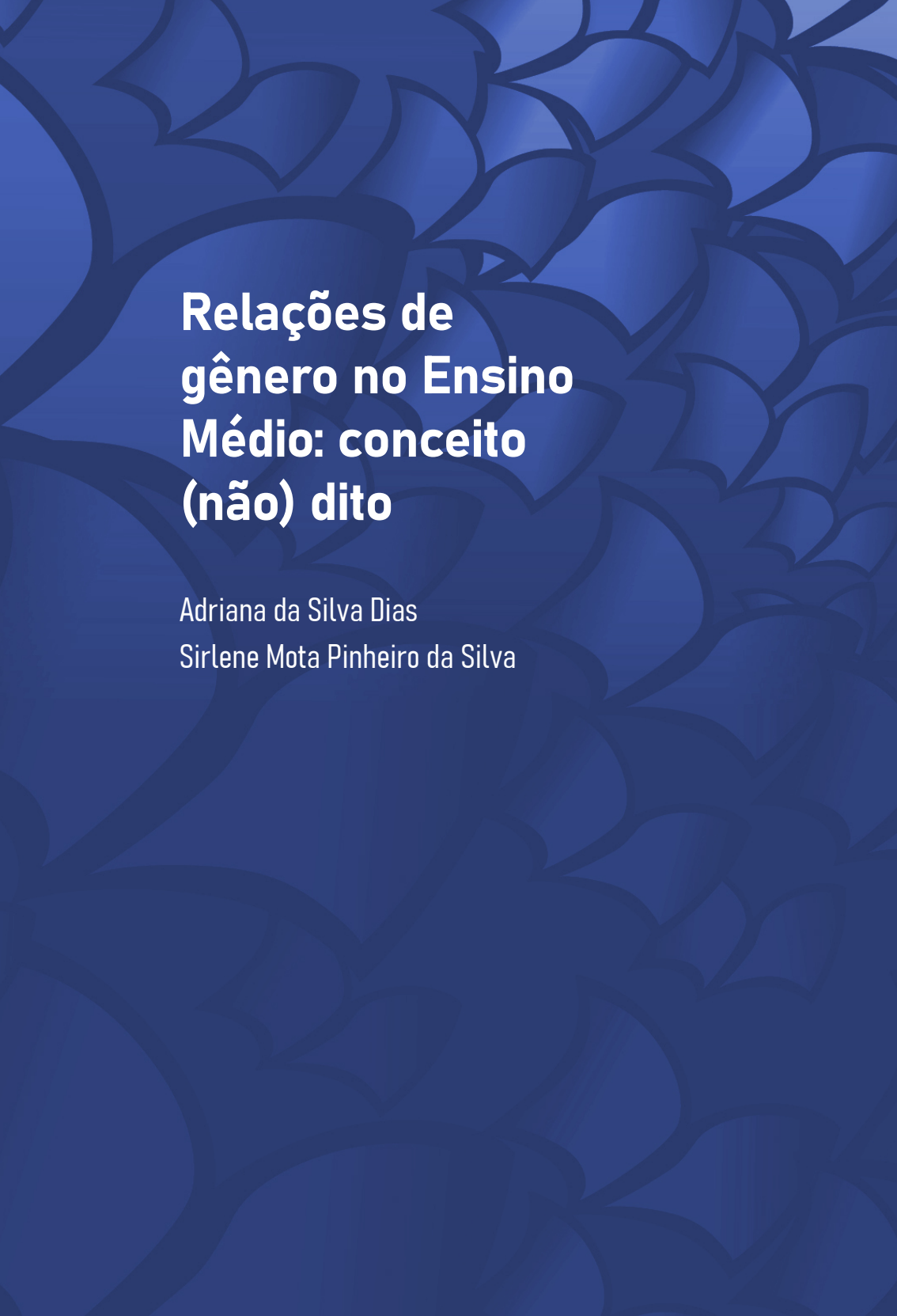
- BARROS NETO, Eziqúio. por **Ruas e Becos de Caxias. História e descrição dos logradouros públicos de sua área urbana.** Muktigraf, Caxias MA, 2020.
- PERROT, Michelle. **Minha História de Mulheres** Contexto, São Paulo, 2019.
- BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos.** Companhia das Letras, Sao Paulo, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações,** Lisboa. Difel 1995.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Ed. Unicamp, 2013.
- LOPES DA SILVA, Zélia. Relações de gênero, memória e identidades no Brasil do século XX. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História,** v. 18, n. 3, p. 1005-1037, 2014.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, v. 4, 1966.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de gênero e história social**. *Revista Estudos Feministas*, v. 17, n. 01, p. 159-189, 2009.

SILVA, Lizabetha Borges da. JÚNIOR, Ulisses Costa Cunha. *A participação das professoras no parlamento Caxiense*. In: MELO *et al.* **Entre Tempos e Histórias do Maranhão**. Edufpi, 2019.



Relações de gênero no Ensino Médio: conceito (não) dito

Adriana da Silva Dias

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero na sociedade ocidental foram organizadas em estereótipos e preconceitos que legitimam e acolhem práticas e direitos desiguais sob a justificativa da “superioridade” do macho contra a “inferioridade” da fêmea sob um rígido sistema patriarcal e eurocêntrico. Ao longo da história, as diferenças sexuais binárias tiveram caráter científico em diversos segmentos da ciência e tendo legitimidade em múltiplas instâncias sociais, como a família, a igreja e a escola.

Felizmente, tais dessemelhanças foram e ainda são contestadas, principalmente, a partir dos Estudos de Mulheres e Movimentos Feministas que problematizam o termo “gênero”, quando este é evidenciado como categoria analítica, na intencionalidade de confrontar preceitos essencialistas e biologizantes sobre os corpos de mulheres e homens, mostrando-se assim, outras noções de identidade. Isto é, os elementos da abordagem analítica do gênero permitiram romper com a fixação binária entre masculino e feminino, bem como trouxeram para o campo teórico-discursivo dos estudos feministas, para além dos polos operantes da heteronormatividade, sujeitos que estavam/estão constituídos dos segmentos de raça/etnia, classe, sexualidades e mais diversidade.

Compreendemos que a escola é uma das instituições primárias configuradas pelas representações de gênero e suas intersecções, mas ainda assim, não consegue lidar com a temática tanto pelo trato pedagógico quanto pelo educativo. Entre um combinado de justificativas, consideramos que a maioria de seus agentes formadores por ausência de conhecimento, tendo em vista sua formação inicial e continuada, quase sempre não visualizam tais temas como pertinentes, assim como

apresentam receio e dificuldade de falar sobre tais, até mesmo pelos preceitos ideológicos e hegemônicos sociais que encontram-se engendrados.

Dito isso, este texto trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação e formata-se pelo seguinte questionamento: o que são relações de gênero para agentes formadores do Ensino Médio do Liceu Maranhense? Para tanto, objetivou-se analisar as concepções de profissionais do Ensino Médio sobre as relações de gênero no contexto do Liceu. Tendo como objetivos específicos: a) Aprofundar estudos na literatura acerca das relações de gênero; b) Discutir os relatos das/dos participantes da pesquisa sobre as relações de gênero na escola.

Para o alcance desses objetivos, na fundamentação teórica-metodológica utilizada na análise das informações geradas, por meio das entrevistas, destacam-se autoras/es como: Daniela Aoad (2019), Guacira Louro (1997), Maria Aparecida Couto (2012), dentre outras/os, pelos quais foi possível falar sobre relações de gênero, entre os meses de outubro e novembro de 2023, com o gestor, um apoio pedagógico e seis docentes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, turno vespertino, da escola *lócus* da pesquisa, situada na zona metropolitana de São Luís/MA.

Na análise dos dados, recorreremos à técnica Análise Proposicional do Discurso (APD) e da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). A qual explica que a APD tem como princípio a interpretação dos significados da fala, levando em consideração a quantificação linguística, assim, o texto e o emissor tornam-se objeto da análise. Nesse sentido, a partir dos Referentes-Núcleos (RN) que são substantivos ou pronomes presentes no discurso, construímos pequenas frases denominadas de proposições, que se formam a partir das categorias

iniciais, considerando a parte estruturante, a frequência e o valor do discurso disponível. Dessa forma, formulamos a proposição “Relações de gênero: conceito (não) dito”, exposta na próxima seção.

Adotamos nome e sobrenome de mulheres feministas (*in memoriam*) para nomearmos o público participante, como Simone Beauvoir (1908-186), Pagu (1910-1962), Bertha Lutz (1894-1976), Nísia Floresta (1810-1885), Rose Muraro (1930-2014), Heleieth Saffioti (1934-2010), Susana Chávez (1974-2014), e bell hooks¹⁵ (1952-2021). Consideramos nessa escolha as múltiplas contribuições dessas mulheres sobre as relações de gênero e outras categorias pertinentes a esse contexto, realizadas no âmbito nacional e internacional que foram e ainda são primordiais nos estudos de gênero e suas intersecções.

A fim de não infligirmos a identidade de gênero declarada na entrevista, direcionamos o primeiro nome das feministas às participantes que afirmaram ser do sexo/gênero (feminino), enquanto os sobrenomes referem-se ao público que se identificou como do sexo/gênero (masculino). Dessa forma, a seguir tratamos das percepções apontadas acerca das relações de gênero pelos agentes formadores do Ensino Médio da escola Liceu Maranhense.

15 Cabe justificar que “bell hooks” é o pseudônimo da escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó e escrito em minúsculo. No entanto, no pseudônimo utilizado para um dos entrevistados, será designado com a inicial em maiúsculo: Hooks.

Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>.

2 RELAÇÕES DE GÊNERO: CONCEITO (NÃO) DITO

O subtítulo “**conceito (não) dito**” é justificado pela maneira como o discurso é construído acerca das relações de gênero que muitas vezes se fazem presentes nos atos violentos na escola, mas, em sua maioria, as/os participantes não a visualizam nessa perspectiva. Ao mesmo tempo enfatizam que não sabem explicá-la, não têm propriedade acerca do tema e/ou transparecem uma dualidade de entendimento sobre a expressão.

Ao ser questionado sobre o que entendia por relações de gênero, o professor **Pagu**¹⁶ respondeu: *Relações de gênero? É quando pessoa, vou ser mais direto do sexo masculino e feminino se relacionam de maneira harmônica, né? Eles não disputam, não tentam disputar espaço. Se respeitam em termos de pensamento e de atitude.* Enquanto isso, **Muraro** descreve: Gênero é tem a ver só com sexo masculino e feminino, tem a ver com genótipo - XX XY? Homem e mulher tudo igual. É se esse gênero se refere à sexualidade, a parte biológica, que é ser homem e ser mulher.

Sobre os relatos desses entrevistados destacamos as respectivas questões: o termo “relação” de fato está voltado à vinculação dos indivíduos, mas o “gênero” não é inerente ao biológico e à sexualidade. Daniela Auad (2019, p. 21) reitera que o “gênero” não é sinônimo de sexo masculino e de sexo feminino. Nesse sentido, “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”.

16 Como forma de diferenciar as falas das/os participantes da pesquisa com as de autores/as estudados, escrevemos os trechos das narrativas em *italico* e os pseudônimos em **negrito**.

Desse modo, as características biológicas atribuídas às mulheres e aos homens se convertem em desigualdade e/ou igualdade, dependendo da forma que cada sociedade no curso de tempo e espaço interpreta e (re)constrói as representações de gênero. Na cultura ocidental, segundo Maria Aparecida Couto (2012, p. 52), “as meninas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, criativos, submissos, obedientes, passivos. Deve saber obedecer a ordens, cozinhar, cuidar da casa, dos filhos”. Para a autora, fomos/somos preparadas para repetir um roteiro linear previsível feminino, como executar tarefas domésticas e exercer com maestria a maternidade e o papel de boa esposa.

Em contraposição, na mesma cultura, os ensinamentos para os meninos são opostos, e a sociedade “cobra-lhes atitudes séria, determinada, forte, arrojada, agressiva, viril, máscula, dominante. Geralmente são presenteados com bolas e revólveres de plástico, estimulando-os precocemente a um dos símbolos fálicos representativos da violência” (Maria Aparecida Couto, 2012, p. 53). Neste contexto, com as relações de gênero tentamos discutir como foram e ainda são configuradas as diferenças e as características anatômicas dos sujeitos, graças à coexistência de um enorme arranjo de regras (masculinas e femininas) construídas *no e pelo* social.

O entrevistado **Chávez** reforça essa discussão ao afirmar: *As relações de gênero pelo que eu sei, isso é um termo mais novo. Na minha época quase não se usava esses termos, embora eu acho que ele seja bem antigo, hoje se chama gênero.* O participante mostra que além de um termo novo para ele, as relações de gênero na sua concepção já existiam em outro momento, bem como a direciona para a orientação sexual, declara: *Eu acho que isso é desde quando é humanidade, o ser humano sempre se relacionaram*

entre pessoas de mesmo sexo ou pessoas de sexo diferente (Chávez). O docente compreende que as relações não heterossexuais sempre estiveram presentes na sociedade, mas foram contidas pelos sujeitos, uma vez que existia um regime de proibição mais acentuado do que o atual. Assim, para os dias de hoje, segundo ele, não cabe mais excluir essas ideias de relacionamentos, a sociedade precisa respeitar e deixar de replicar preconceitos.

A orientação sexual é uma das expressões da sexualidade e refere-se à atração afetiva e/ou sexual por outra pessoa, independentemente da identidade de gênero. Os PCN's foram essenciais no tocante às problemáticas voltadas à orientação sexual na sociedade, quando esta foi inserida como tema transversal nos conteúdos dos currículos escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme exposto nesse documento, a sexualidade é inerente às nossas vidas, mas de modo contraditório encontra-se marcada por questões históricas, culturais e sociais que as problematizam por um viés de proibição fantasmática. Embora vista dessa forma por diversas instâncias, é inegável que crianças e adolescentes carregam noções e emoções prévias acerca da sexualidade, construídas no eixo familiar, nas comunicações sociais e em outras relações interpessoais que, por conseguinte, desembocam nas relações escolares (Brasil, 1997).

Simone (re) configura o entendimento acerca das relações de gênero a partir da afirmativa: *Relações de gênero não sei explicar muito não, mas eu acredito que do gênero masculino e feminino, há alguns desentendimentos entre os jovens e hoje que os jovens já estão mais adiantados, eles falam sobre quem é cis, quem é trans, quem é assexuado.* Ao mesmo tempo que aponta a relação binária, a entrevistada transcende o conceito para o cenário das identidades de gênero e sexual dissidentes, compreendidas como não fixas, não

binárias, mutáveis e em constante construção (Guacira Louro, 1997)¹⁷. Para a professora, essas relações têm causado embates no cotidiano do Liceu, uma vez que as/os estudantes frequentemente se desentendem devido às diferenças de gênero e sexual.

Por outro lado, **Bertha** nas entrelinhas aproxima sua concepção às de **Chávez** ao evidenciar as relações de gênero pela seguinte compreensão: *A relação entre as pessoas, e hoje a gente presencia que os gêneros na convivência social, hoje essa questão do gênero, ela é muito mais complexa do que antes.* A participante não parecia confortável na explicação, mas apresenta uma comparação do tempo-histórico de como eram e de como estão, ainda que não mencione o passado dessas relações, no tempo presente as compreendem como complexas. Em perspectivas semelhantes às de **Chávez**, sinaliza: *devido à compreensão, de você entender o outro. Então, essa é a compreensão que eu tenho, de tolerância, de respeito com o outro, tá?*

Mas que outro? Que tipo de tolerância? Por que e quem devemos respeitar? Nessa questão, o docente **Hooks** argumenta: *Bom, a gente tem dentro da escola, meninos, meninas, né? E outras denominações, que são várias. Eu lembro que na minha época tinha menino, menina e o veado¹⁸, assim que a gente chamava.* Compreendemos que a resposta estava direcionada às pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, o docente complementa: *Hoje em dia tem uma subdivisão tão grande e a gente tem que ter muito cuidado até quando vai lidar com cada um deles. Quando o jovem chega para se matricular, por exemplo, a gente nunca fala sem conhecê-los.* Em tom cauteloso, **Hooks** acrescentou: *A gente*

17 Utilizamos nome e sobrenome das/dos autoras e autores nas citações de maneira subversiva no cerne das relações. Ou seja, compreendemos que é uma forma simbólica de dar visibilidade às mulheres no campo científico-acadêmico.

18 Atualmente o termo é visto como pejorativo, sendo uma das formas de menosprezar os membros da comunidade LGBTQIAPN+.

nunca fala: meu filho ou minha filha, porque às vezes acontece de chegar até com o pai para matricular, como chegou esse ano um jovem, o pai disse: não, o nome dela. Quer dizer, era um menino caracteristicamente, mas para o pai, já era uma menina.

Ainda que o entrevistado não especifique diretamente, o conteúdo da fala apresenta a identidade de gênero transexual, a qual é referente à identidade que difere do sexo (masculino e feminino) destinado pelo social. Para esse participante, no Liceu Maranhense não acontece com frequência a chegada de familiares revoltados porque *o seu filho decidiu adotar um nome feminino (Hooks)*, por exemplo. Para ele, essas mudanças de comportamentos por parte da família têm facilitado o trabalho pedagógico. *Ele já chega às vezes com os responsáveis, já para fazer o registro no sistema para o menino ser chamado pelo nome social que ele escolheu, né? É mais fácil lidar agora do que há um tempo (Hooks).*

Assim como o desígnio “é menina” e “é menino” na hora do nascimento, o nome também é nossa marca de identidade no mundo social. Antes mesmo de nascermos ou “descobrirem o nosso sexo” pela ultrassonografia ou sexagem fetal, já temos um par de nomes, seja escolhido pela nossa mãe e/ou pelo nosso pai. Bem como é por intermédio dele que também formamos relações dentro e fora do espaço privado. Na escola, por exemplo, os primeiros passos no universo das letras são praticados pelo nome na “chamadinha”. Por ele, somos notificadas/os e reconhecidas/os pelo seguimento da vida no eixo afetivo, escolar, familiar, profissional, social, entre tantos outros.

Conforme Cláudio Alves e Maria Ignez Moreira (2015, p. 61), o nome “[...] faz parte dos atos performáticos do cotidiano, reiterando narrativas e discursos do sujeito e do social sobre o sujeito.

O nome antecede o corpo, o gênero e o sexo, pois anuncia os mesmos”. O nome é referência do sujeito, isto é, não precisamos aparecer materialmente em determinado espaço para que alguém possa ter a impressão de que somos mulheres ou homens, pelo nome próprio já somos previamente visualizadas/os.

No contexto das pessoas trans, Paul B. Preciado (2014 – informação verbal)¹⁹ revela em uma entrevista intitulada “Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista”, publicada no Portal Fórum em 23 de junho de 2014, que “toda pessoa trans tem (ou teve) dois ou mais nomes próprios. Aquele que foi designado na hora do nascimento, cujo nome a cultura dominante buscou normalizá-lo e o nome que assina no início do processo de subjetivação dissidente”. O autor explica que os nomes trans não indicam o pertencimento a outro sexo, eles demonstram um processo de identificação subjetiva do sujeito, por meio de uma ficção viva de resistência à norma.

Essa resistência ao mundo normativo é intitulada de nome social o qual pode ser utilizado pelas pessoas trans, travestis, entre outras identidades, com ou sem redesignação sexual. Ou seja, ainda que esta não aconteça, tais pessoas têm o direito à retificação do nome na certidão de nascimento, fato que nos leva a compreender que a cirurgia não é fator determinante para fazer o uso do nome nesse contexto.

Segundo **Hooks** na escola *lócus*, o nome social é registrado no sistema de matrícula. *Isso obriga o professor a chamar o nome social*

19 Entrevista disponível no Portal Fórum. Beatriz Preciado: Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. Escrita em Movimentos em 26 de junho de 2014 às 14:03h. Ainda que a entrevista apresente o autor com seu nome de nascimento, optamos por citá-lo pela sua identidade atual, pois o ano em questão é marcado pela redesignação de gênero e nome do filósofo transgênero feminista, antes Beatriz Preciado, no tempo presente Paul B. Preciado.

do jovem, porque o professor antigamente era assim, estava no cérebro o nome de João, mas era Maria. Para ele, essa possibilidade é uma das vantagens que o sistema da Secretaria de estado do Maranhão da Educação do Maranhão (SEDUC/MA)²⁰ oferece à escola e às pessoas trans, pois antes dessa permissão houve muitos embates entre estudantes e docentes no tocante à relutância deste último abster-se de reconhecer a/o estudante pelo nome que desejava.

A inserção do nome social no sistema de matrícula é permitida pela Resolução N° 242/2010 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE) que dispõe a inclusão nos registros de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema de Ensino do Maranhão e dá outras providências (Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2010). Nesse sentido, o art. 1º e art. 2º da Resolução determinam o nome social para pessoas trans e travestis nas escolas públicas e privadas, assim como determina às instituições a assegurá-los das condições de acesso, de permanência e de sucesso escolar, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo e à dignidade da pessoa humana (Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2010).

No art. 3º da citada Resolução fica incumbido à gestão escolar a concessão do direito das pessoas trans e travestis maiores de 18 anos, manifestarem por escrito seu interesse pela inclusão

20 No Governo Flávio Dino, no ano de 2018 foi estabelecida a Portaria conjunta assinada pelas Secretarias de Estado (SEDUC/MA) e Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP/MA) que institui e assegura o uso do nome social de travestis e transexuais em registros escolares. Informação Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-assegura-o-uso-nome-social-de-travestis-e-transexuais-em-registros-escolares/>. Acesso em: 25 mar. 2024. Além da Resolução, no estado do Maranhão foi promulgado a lei nº 11.021, de 14 de maio de 2019, que dispõe sobre o reconhecimento e direito do uso do nome social para pessoas trans nos órgãos da Administração Pública Estadual e dá outras providências.

do nome social, no ato da matrícula ou ao longo do ano letivo pelo qual serão reconhecidas/os na comunidade escolar. Além disso, no caso de estudantes menores de idade, essa inclusão deve ser mediante requerimento devidamente assinado pela mãe, pai ou responsável legal (Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2010).

Além dessa Resolução, no estado do Maranhão foi promulgada a Lei nº 11.021, de 14 de maio de 2019, que dispõe sobre o reconhecimento e direito do uso do nome social para pessoas trans nos órgãos da Administração Pública Estadual e dá outras providências. Esta legislação permite à população trans o direito de ser chamada pelo nome pretendido em diversos atendimentos públicos, bem como determina a obrigatoriedade de constar em todos os formulários e demais documentos o campo para a inclusão do nome social. O que nos mostra que as “vantagens” apontadas no discurso são, contudo, reflexos de direitos contestados e garantidos ao longo do tempo e espaço, não se resumindo a um processo “normal” a exemplo da utilização do nome civil dado no nascimento.

Em relação à certificação de conclusão do Ensino Médio das pessoas que utilizam o nome social, **Hooks** esclarece: *Quando o documento é emitido, o certificado ou o histórico, aparece o nome dele de batismo, que só pode ser apostilado depois que ele tem a maioridade, que vai no cartório e faz a mudança de gênero.* Vale pontuar que essa ação se trata da mudança de identidade atribuída ao nascimento para os sujeitos. Dito isso, o gestor garante que na escola, o nome social é respeitado desde a sala de aula ao boletim de notas das/dos estudantes.

Diante dessa afirmação, o questionamos de como a escola posicionava-se antes da SEDUC/MA permitir tal inclusão, no

tocante às situações de recusa do nome social do grupo estudantil por parte do corpo docente na sala de aula. O entrevistado enfatiza que a escola é heterogênea, compõe mais de 2.000 (dois mil estudantes) bem como é composta por docentes de perfil bastante diversificado, formados em períodos distintos e de diferente faixa etária, reitera: *Assim o corpo docente é formado pelo profissional mais tradicional ao mais de boa. Lidar com isso é um trabalho grande que a gente tem, tanto que temos a coordenação, para o aluno se queixar aqui na sala, ele não respondeu à chamada porque o professor não quis chamar (Hooks).*

Explica ainda que muitas vezes foi preciso chamar a atenção de docentes e explicar-lhes o direito de a/o estudante ser chamada/o pelo nome escolhido. Reitera que foi um processo recorrente na escola e atualmente essa situação tem diminuído devido ao sistema. Na hora da chamada, o/a docente entende de imediato o nome adotado pelo/a estudante, assustando-se apenas pelo que esperava ouvir e olhar, uma vez que é o contrário da visão construída acerca do “gênero natural”.

Lilian Macri (2022) disserta sobre a violência simbólica entre o público das escolas, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelas/pelos estudantes que não seguem o padrão heteronormativo para se manterem nesse ambiente, principalmente em relação ao uso do nome social, pois são desrespeitadas/os pelo corpo docente, o que só reforça a exclusão da diversidade e manutenção de preceitos patriarcais.

Por outro lado, foi possível constatar que os pontos de vista do público acerca das relações de gênero se cruzam com frequência. Para o docente Saffioti, *relações de gênero são ações e atos de comunicação, que envolvem os indivíduos e suas escolhas enquanto ser, como ser humano, que é um ser de decisões, de opções, de desejos,*

enfim, o ser do ponto de vista da escolha. Qual escolha? De que ele é, quanto ao seu elemento gênero masculino, feminino ou outros. O entrevistado a coloca como a liberdade que os indivíduos têm de expressar suas vontades/escolhas enquanto seres humanos, e de forma implícita, ele toca na identidade de gênero e na sexualidade.

Nesta direção, Nísia afirma: *É quando, por exemplo, tem aqui alguns alunos, que eles são meninos e querem se tornar meninas e vice-versa. Até que isso aí eu vejo pouco aqui, eles falando: olha aquele cabelo, o jeito, quer ser homem, quer ser mulher.* A participante infere o termo “tornar”, no âmbito das identidades de gênero e sexual, vale pontuar que os sujeitos não “se tornam”, os sujeitos subvertem as normas, se (re)constroem, resistem e tentam libertar-se das expectativas socioculturais do “ser homem” e “ser mulher” pré-determinado.

Nísia endossa a discussão sinalizando que na escola-campo quase não observam comentários de preconceitos sobre o público citado, mas que isso não significa que não exista. Segundo ela, os comentários até acontecem no pátio e corredores, mas são poucos, pelo menos são suas observações diante dos quatro meses de trabalho pedagógico nesse espaço, onde considera que as relações entre as/os estudantes são harmônicas.

Diante disso, a dissertação de Elizângeli de Carvalho (2021) intitulada “Violência de Gênero e Relações de Gênero: um olhar a partir das publicações brasileiras” revela que as relações de gênero têm sido pontos de tensão na escola, pois determina-se estruturas prévias-normativas para corpos masculinos e femininos, enquanto invisibiliza-se indivíduos dissidentes às regras normativas de gênero e sexualidades. Essa imposição faz com que muitos estudantes não se sintam pertencentes à escola,

despertando-lhes a desmotivação de nela permanecer. Para a autora, os reflexos da desmotivação são profundos e implicam em outros âmbitos da vida, pois não concluir o Ensino Básico por motivos de Lgbtphobia, por exemplo, remete-se à exclusão de outros direitos civis na sociedade, como a inserção no mercado de trabalho e ascensão profissional.

3 (IN) CONCLUSÕES

A pesquisa revela que o público participante por diversos momentos tem dificuldade de explicar o que são as relações de gênero, um dos motivos que, em sua maioria, os levam a não as perceber na cotidianidade da escola e nas tensões entre docentes/estudantes e estudantes/estudantes. Por outro lado, constatamos que as concepções do público acerca das relações de gênero se cruzam com frequência, quase sempre, direcionando-a para a população de pessoas Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não binárias, dentre outras diversidades sexuais e de gênero (LGBTQIAPN+), principalmente do público trans.

Desse modo, identificamos que os agentes formadores do Ensino Médio do Liceu Maranhense até falam sobre as relações de gênero, mas apresentam um certo medo ou ausência de conhecimento sobre a categoria, por vezes exemplificando-a pelo caminho da sexualidade e das identidades não heterossexuais e não binárias. Em outro enfoque, constatamos relatos vinculados propriamente ao biológico essencialista, à heterossexualidade compulsória e afirmações encorpadas em estereótipos de gênero e sexualidades.

Contudo, acreditamos que o ambiente escolar ainda é um dos caminhos para confrontarmos e agirmos contra conceitos

equivocados acerca das relações de gênero. Assim, como destacado pelas/os docentes, partimos do princípio de que as relações de gênero no cotidiano escolar refletem nas relações interpessoais do público escolar do Liceu Maranhense, e comprometem o processo pedagógico e educativo.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. 3ª impressão da 1. ed. 2016. - São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal:mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro:(trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia – International Journal of Psychology**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015. Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-alves-moreira>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- COUTO, Maria Aparecida Souza. **Violência e gênero no cotidiano escolar**. 1. ed. - São Cristóvão: Editora Ufs, 2012. 200p.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Resolução nº 242/2010 - CEE/MA**. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <https://conselhodeeducacao>.

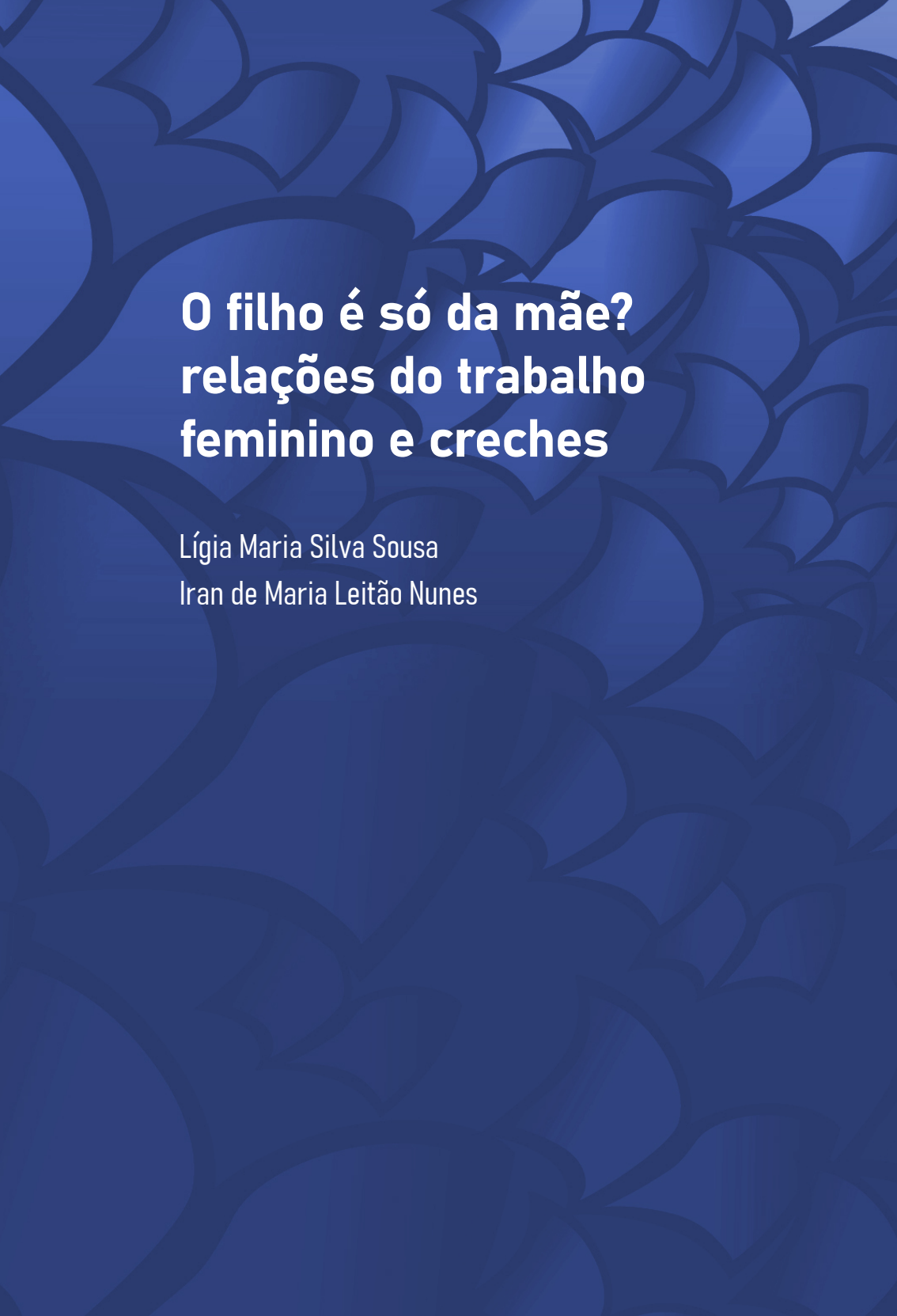
ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2010-242.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

DE CARVALHO, Elizângeli Fátima Serafini. **Violência Escolar e Relações de gênero: um olhar a partir de produções brasileiras.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/2027>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MACRI, Lilian Rosa Daher. **A violência simbólica nas questões de gênero no ambiente escolar: a percepção de estudantes e professores do ensino médio.** 2022. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano. Departamento de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social. Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/6528/1/Lilian%20Rosa%20Daher%20Macri.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARANHÃO. **Lei nº 11.021, de 14 de maio de 2019.** Dispõe sobre o reconhecimento e direito do uso do nome social para pessoas trans nos órgãos da Administração Pública Estadual e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-11021-2019-maranhao-dispoe-sobre-o-reconhecimento-e-direito-do-uso-do-nome-social-para-pessoas-trans-nos-orgaos-da-administracao-publica-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PRECIADO, Paul B. Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. (Entrevista 23 de junho de 2014). **Portal Fórum.** Disponível em: <https://revistaforum.com.br/movimentos/2014/6/23/beatriz-preciado-desprivatizar-nome-proprio-desfazer-fico-individualista-9640.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.



O filho é só da mãe? relações do trabalho feminino e creches

Lígia Maria Silva Sousa

Iran de Maria Leitão Nunes

1 INTRODUÇÃO

A luta cotidiana de mães que pretendem entrar e permanecer no mercado de trabalho ou na vida acadêmica começa com um questionamento: Onde e com quem deixar meu filho em segurança? Serei uma péssima mãe por deixar meu filho para continuar minha vida profissional? E quando a mulher se encontra em entrevistas de emprego recebe muitas perguntas referentes à sua vida privada, como, por exemplo: Você tem filhos ou pretende engravidar? Se seu filho ficar doente, quem acompanhará? Você tem rede de apoio? Quantos filhos você tem? Terá condições de chegar no horário estipulado? Quem acompanha a criança nas consultas médicas e vacinas?

E, por vezes, os comentários ouvidos pelas mulheres são: Fez filho porque quis! Por que não esperou um pouco? Pra quê pobre quer fazer filho? Agora, você é mãe, aja como uma! Não vai render no trabalho! Espera seu filho crescer um pouco! Seu filho não vai ficar bem na falta da mãe! Você é muito desapegada! E, assim recaindo sobre a mulher a frase: “O filho é só da mãe”.

Essa problemática não é incomum e não é de hoje que as mães precisam se desdobrar para entrarem na via pública, encontrando na creche uma solução. Espaço que é entendido não apenas como direito da criança, mas opção da família e, por vezes, uma necessidade da mulher. Cabendo recordar que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), Decreto-Lei nº 5.452/43, foi o primeiro marco histórico quanto a prever as creches como uma responsabilidade do empregador, o que, no entanto, não significou sua efetiva e ampla implantação.

Diante disso, cabe refletir: Como as creches podem contribuir para inserção e permanência de mães no mercado de trabalho? E como a maternidade impacta na vida profissional das

mulheres? Nessa perspectiva, este artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios da participação feminina no mercado de trabalho enquanto mães, em paralelo à importância das creches.

Para tanto, nos ancoramos em produções relativas aos estudos de gênero e nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para compreensão dos objetivos e importância da educação infantil. E ainda, análise de dados quantitativos obtidos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2023) e Cenário da Infância e Adolescência no Brasil (2024), da Fundação Abric, para relacionar o trabalho feminino e as creches.

Este artigo visa contribuir para os estudos que tratam sobre os impactos da creche para inserção de mulheres no mercado de trabalho, bem como a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança. Pois, o número de pesquisas que aborda a relação mulheres, mercado de trabalho e creches ainda é pouco expressivo.

2 FEMINISTAS, MULHERES E MÃES PELO DIREITO À CRECHE

No Brasil, notadamente ao longo da década de 1970, as mulheres lutaram pelo direito à creche, sendo mais incisivas na década de 1980, no período da redemocratização do país, em que elas, organizadas em movimentos feministas, transformaram essa em uma de suas bandeiras. Além disso, lutaram também por igualdade de condições de trabalho e salariais.

A exemplo, temos no Maranhão, na década de 1980, o Grupo de Mulheres da Ilha fundado em São Luís-Maranhão, que foi pioneiro do Feminismo no estado e serviu de referência para

outros movimentos. O movimento desempenhou papel importante por colocar em evidência as dificuldades de ser mãe e mulher, em que a reivindicação por creches se inseria em questões mais amplas do movimento como o trabalho, a maternidade, a divisão sexual do trabalho, e entre outras questões que perpetuavam o cuidado como tarefa feminina. Destacando-se nesse período a mobilização de mulheres de camadas populares que também visibilizavam as pautas da mulher, mãe e trabalhadora (França, 2017; Ferreira, 2011).

Esses debates foram ampliados pela atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM na luta pela educação da infância, com a apresentação da primeira proposta da creche e pré-escola como um direito da criança à educação, conforme Campos (1999), Faria (2005, 2006) e Rosemberg (2008).

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi criado em 29 de agosto de 1985 pela Lei 7.353, vinculado ao Ministério da Justiça, com a finalidade de “promover políticas que visassem eliminar a discriminação contra a mulher e assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país” (Brasil, 2021). Sendo uma conquista do movimento feminista, que viabilizou a ampliação e participação de mulheres na política e possibilitou que a demanda de mulheres fosse visibilizada pelo poder público.

O CNDM desenvolveu campanhas e projetos pelo Brasil lançando em novembro de 1985 a Campanha Mulher e Constituinte, com o slogan “*Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher*” com a coordenação de Jacqueline Pitanguy. No intuito de ouvir as mulheres brasileiras, ampliando os canais de comunicação dos movimentos sociais, sendo um espaço de debates e forma de interagir e influenciar no processo decisório político. E, de acordo com Amâncio (2013) a Campanha atuou

conjuntamente com parlamentares, ficando conhecida como “Lobby do Batom”.

E no dia 26 de agosto de 1986, no Encontro Nacional do CNDM, mulheres reunidas elaboraram a “Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes” que foi encaminhada ao Congresso Nacional em março de 1987, trazendo propostas que primavam pela democracia e atendiam as reivindicações femininas, em que escreveram sobre os Princípios Gerais que fundamentariam a Constituição Brasileira e as Reivindicações específicas que incluem Família, Trabalho, Saúde, Educação e Cultura, Violência e Questões Nacionais e Internacionais (Amâncio, 2013; Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes, 1987).

Figura 1 - Trecho da Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes de 1987



Fonte: Portal da Câmara dos Deputados, 2025²¹

21 Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituinte-e-as-mulheres/arquivos/Constituinte%201987-1988-Carta%20das%20Mulheres%20aos%20Constituintes.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

O movimento foi um dos propulsores para garantir o direito das crianças à creche na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que dispõe:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

Sendo assegurado o seu caráter educacional na regulamentação da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define em seu Art. 29 que:

A educação infantil com primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(Brasil, 1996, s.p.).

Assim, as mulheres foram protagonistas em uma problemática que atinge a toda sociedade, pois a creche exerce um papel fundamental, em que assume uma dupla função: educativa, como direito da criança, e assistencial, opção da família, principalmente para mães de baixa renda, que veem nas creches uma rede de apoio e segurança para conseguirem se estabelecer no mercado de trabalho.

3 NÚMEROS QUE FALAM

A creche exerce função significativa para as mulheres, pois hoje elas chefiam 50,8% dos lares, conforme os dados do Boletim especial da DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2023), contudo, são elas que estão mais propensas ao desemprego e recebem bem menos que os homens.

A grande problemática é que, em 2024, ainda faltam creches, sendo este o primeiro desafio não somente para as famílias, assim como aos municípios, a quem compete a responsabilidade pela Educação Infantil, mas que precisam de colaboração dos entes federativos.

Apesar de o Governo Federal informar por meio da Secretária de Comunicação Social (SECOM, 2024) que o número de matriculados em creches passou de 3,9 milhões em 2022 para mais de 4,1 milhões em 2023, esse número ainda não supriu a estimativa do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 que previa até 2024 a matrícula de 50% de crianças de até 3 anos em creches e pré-escolas. Somente o estado de São Paulo e Santa Catarina superaram essa estimativa. Atualmente, mais de 2,3 milhões de crianças não têm acesso ou têm dificuldade de permanência na creche (Agência Brasil, 2024).

E de acordo com a pesquisa histórica “*Retrato da Educação Infantil no Brasil: Acesso e disponibilidade de Vagas*”, de iniciativa da GAEPE Brasil (2024) que contou com a mobilização de 100% dos municípios brasileiros, há um total de 632.763 crianças em fila de espera por vaga em creche no Brasil.

Quanto às crianças em idade pré-escolar Feijó (2024), utilizando como base os microdados do suplemento de educação da PNAD, enumera os principais motivos apontados pelos

responsáveis das crianças de 2 a 5 anos não estarem em instituições educativas, conforme informado abaixo:

Tabela 1 – Motivos apontados pelos responsáveis para as crianças de 2 a 5 anos não estarem estudando. 2022. Brasil. Por cor/raça

	CRIANÇAS NEGRAS				CRIANÇAS NÃO NEGRAS			
	2 a 3 anos		4 a 5 anos		2 a 3 anos		4 a 5 anos	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
1. Não tem escola ou creche ou a escola fica distante	187.811	11,5	42.022	14,0	89.161	7,7	23.957	11,3
2. Falta de vaga na escola ou creche	231.948	14,2	61.323	20,4	133.679	13,3	45.170	21,3
3. A escola ou creche não aceita a criança por conta da idade	285.838	17,5	35.489	11,8	159.978	13,8	18.243	8,6
4. Falta de dinheiro para pagar a mensalidade, transporte, material escolar etc.	20.968	1,3	6.758	2,2	9.496	0,8	6.559	3,1
5. As escola ou creches não são boas ou seguras ou adaptadas para criança com deficiência	2.599	0,2	2.881	1,0	6.464	0,6	1.211	0,6
6. Problema de saúde permanente da criança	28.622	1,8	14.236	4,7	18.144	1,6	5.818	2,7
7. Por opção dos pais ou responsáveis (acham muito nova para ir a escola, preferem cuidar em casa etc.)	789.223	48,3	114.769	38,2	641.633	55,5	89.221	42,1
8. Outro motivo	87.174	5,3	23.142	7,7	76.818	6,6	21.858	10,3
Crianças que não estudam	1.634.184	100	300.621	100	1.153.395	100	212.037	100

Fonte: Feijó (2024)

Essas motivações nos traduzem em como o estado ainda falha quanto à quantidade de instituições de educação infantil e à qualidade exigida para o atendimento da pequena infância, para que as famílias tenham confiança em mantê-las nesses espaços. E, como observado, as crianças negras são as que mais estão desamparadas.

Esse fato é corroborado pelo documento *Cenário da infância e adolescência no Brasil 2024*, da Fundação Abric, que traça esse panorama analisando dados dos principais indicadores sociais do país. No que condiz à infraestrutura das instituições de Educação Infantil, os resultados obtidos demonstram que: 32,2 mil creches não possuem parques infantis, o que corresponde

a 43,3% das creches no país; 25,5 mil estabelecimentos não dispõem de banheiros adequados; pouco mais de 7 mil escolas não têm acesso à coleta de esgoto; 3,2 mil não tinham acesso a qualquer forma de distribuição de água.

Em relação à escolha dos pais em que um dos motivos é “acharem a criança muito nova” para serem inseridas no contexto escolar, pode ser compreendido pela origem assistencialista das creches, as quais eram vistas como depósito ou guarda de crianças enquanto as mães estivessem fora do lar, o que demonstra o desconhecimento sobre a importância da vida escolar desde a tenra idade para a promoção do desenvolvimento infantil.

Pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 36) as creches e pré-escolas objetivam “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades [...] diversificando e consolidando novas aprendizagens”, complementando à educação familiar, principalmente da educação dos bebês (0 a 1 ano e seis meses) e das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), envolvendo aprendizagens muito “próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação”.

Nessa perspectiva, essas motivações apontadas impactam diretamente a inserção de mulheres no mercado de trabalho, em que a proporção das que conseguem trabalhar e que tinham todos os filhos de até 3 anos na creche, em 2022, era 23% maior do que aquelas que não tinham nenhum filho matriculado, segundo dados DIEESE (2024).

Somado a isso, temos a conjuntura histórica do trabalho doméstico e cuidado compreendidos como tarefa feminina. E, conforme afirma Nunes (2006):

Entretanto, na construção da História, a mulher esteve diretamente envolvida com o trabalho, não somente os realizados no âmbito familiar/doméstico, como os de produção de bens e serviços. Assim é que, no sistema produtivo das sociedades pré-capitalistas o papel da mulher revestiu-se de significativa importância, através do trabalho ativo nos campos, nas manufaturas e no comércio medieval. Porém, por configurar-se menos relevante que o trabalho do homem, o trabalho da mulher se apresenta como subsidiário dentre as funções econômicas familiares. [...] A emergência da ordem burguesa consolidou a construção de lugares socialmente sexuados, de inspiração patriarcal, reafirmando a divisão sexual do trabalho, segundo a qual os homens vinculam-se à produção e as mulheres à reprodução. [...] E com o advento das teorias liberais fortaleceu-se a dicotomia entre o público e o privado, identificando o primeiro ao político e ao masculino, e o segundo ao doméstico e feminino (ARENDDT, 1999). (NUNES, 2006, p. 26 - 28).

No Brasil, a entrada das mulheres no mercado de trabalho de forma crescente a partir do século XX, não significou mudanças estruturais na organização familiar e social, ou seja, a busca pela ascensão profissional é desigual e segregacionista quanto ao gênero. As mulheres assumem uma sobrecarga em que eram e são responsáveis em maioria pelo cuidado do lar e dos filhos, fato este pouco significativo para a trajetória profissional de homens. E quando as mães não podem assumir essas tarefas, outras mulheres da família atendem.

As mulheres brasileiras dedicaram, em 2022, mais de 17 horas por semana com afazeres domésticos não remunerado, enquanto os homens 11,7 horas por semana (Dieese, 2024). E quando colocamos a raça como marcador social, o “Relatório Mude com Elas” (2023) calcula que os números são bem mais expressivos, em que as mulheres negras comprometem 22 horas

por semana, quase o dobro em relação aos homens brancos. Destacando ainda que, levando em consideração os resultados obtidos em anos anteriores, não há demonstrações de grandes alterações nesse quesito.

Essa dedicação maior aos cuidados do lar e filhos tem gerado, erroneamente, o preconceito de que elas não teriam comprometimento ao trabalho formal, em que as mães, mesmo tendo resguardo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) após o período de licença maternidade, têm menos probabilidade de permanência.

Nesse sentido, a pesquisa inédita divulgada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) “*The Labor Market Consequences of Maternity Leave Policies: Evidence from Brazil*”, afirma que a política de licença maternidade não é garantia de permanência no trabalho. Apontando que 48% das mulheres quando se tornam mães ficam desempregadas após 12 meses do parto, indicando ainda que a maior parte das demissões é por justa causa pelo empregador, terminado o período de estabilidade da licença-maternidade. Outro dado interessante é em relação ao nível de escolaridade das mães, que sugerem que a taxa de desemprego com mulheres que possuem o Ensino Superior completo é menor do que aquelas com baixo nível de escolaridade (Machado, 2016).

A penalidade materna é uma realidade no Brasil. Em consonância, o estudo “Ser mãe é Padecer no Paraíso? Penalidades do Trabalho de Cuidados nas Trajetórias Laborais de Mulheres com Filhos na Primeira Infância”, pesquisa conduzida pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), apresenta resultados que demonstram que a maternidade prejudica a carreira da mulher no mercado de trabalho,

principalmente no primeiro ano após o nascimento do filho (Costa et al, 2024).

A pesquisa aponta que homens e mulheres seguem trajetórias semelhantes quanto ao rendimento, mas após o primeiro filho, as mulheres, em geral, têm uma queda em seus rendimentos de 24%, contudo, quando levado em consideração somente mulheres de baixa renda a queda é de 28%. Enquanto os homens da população em geral aumentam seus rendimentos. De acordo com o estudo, este resultado sugere aumento de horas trabalhadas e/ou aumento do rendimento por hora trabalhada. Em relação à ocupação, as mulheres têm 20% menos chance de estarem no mercado de trabalho comparadas aos homens, mesmo 10 anos após o nascimento do primeiro filho.

Nessa perspectiva, entre as políticas para reter as mães no emprego, a principal é a expansão das creches e pré-escolas, conforme indicam os dados da pesquisa da FGV (Machado, 2016).

Em relação à expansão de vagas em creches e pré-escolas no Brasil, 65% dos municípios possuem um planejamento, em que está vinculado ao Plano Municipal ou Estadual de Educação. Porém, 35% dos municípios brasileiros não possuem plano de expansão, em que colocam como motivos: não tem necessidade elaborar (21%); não sabe elaborar (11%) e não há tempo hábil para elaborar (3%), mesmo tendo uma grande fila de espera (UNDIME, 2024).

Esses dados revelam alguns desafios como: a falta de uma política de planejamento para recenseamento de crianças fora da sala de aula; a falta de compreensão do poder público municipal quanto à importância da Educação Infantil e de formação contínua para gestores para elaboração e implementação de

políticas públicas que atendam às necessidades de famílias e crianças.

Esses desafios implicam em desigualdades sociais, pois nem todas as crianças poderão ter acesso a uma educação escolarizada. De forma que um plano de apoio e articulação entre os entes federativos se faz necessário e urgente, bem como a criação de mecanismos de monitoramento para acompanhar os planos de ação dos municípios no intuito de atender as crianças que ainda estão fora da escola.

Atualmente, o registro de crianças na fila por vaga em creche por Região, de acordo com o GAEPE Brasil (2024), apresenta o quantificado que segue abaixo:

- Centro-Oeste: 78.177;

Norte: 94.327;

Sul: 123.319;

Nordeste: 124.369;

Sudeste: 212.571.

Em relação ao número de crianças em espera, em comparação à população infantil de cada região, observamos que no Nordeste e Norte a situação é bem mais crítica. E quando associamos a entrada de mulheres no mercado de trabalho, é no Nordeste que a inserção delas é menor, chegando a 44%, índice bem inferior à média do Sul (61%) e Sudeste (57%). No comparativo com os homens essa diferença é ainda maior: no Brasil a taxa de aproveitamento é de 62%, chega a 65% no Sudeste e cai para 54% entre os homens nordestinos.

E, de acordo com a professora Luana Myrrha, do Departamento de Demografia e Ciências Atuariais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), alguns dos fatores que explicam essa

situação é o menor desenvolvimento da região Nordeste, menor oferta de emprego, a forte presença do machismo e do patriarcado que ainda compreendem a mãe como um custo (Lopes, 2024).

Nesse sentido, no intuito de atenuar a falta de creches, o Ministério da Educação (MEC) anunciou no dia 25 de agosto de 2024, data que celebra o Dia Nacional da Educação Infantil, ações para ampliação de vagas em que, até 2026, tem a previsão de construir 2.500 novas creches e pré-escolas e concluir obras paralisadas e inacabadas no Brasil.

Mas, nas conjunturas que foram apresentadas, é importante rever e modificar a percepção social que cerca a mulher no dilema: ser mãe ou profissional?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação feminina no mercado de trabalho é desafiadora, principalmente para mães, em uma país que prima e condiciona as mulheres assumirem o trabalho doméstico como sua principal função. Mulheres que enfrentam diversos percalços na vida pública como: tarefa dupla ou tripla, de responsabilidade com os cuidados do lar, filhos e ascensão profissional; disparidade salarial entre homens e mulheres; demissões após o período de estabilidade de licença maternidade; a falta de políticas que realmente garantam os seus direitos no período pós licença maternidade; além do preconceito que avalia que elas, por terem tarefas múltiplas, deixam o trabalho em segundo plano.

Esse contexto também revela o quanto o direto à creche ainda permanece como uma das lutas de mulheres, pois o estado ainda não supre, em quantidade e nem qualidade, as necessidades para bebês e crianças bem pequenas permanecerem em

Instituições De Educação Infantil. E isso impacta não somente na condição individual da mãe trabalhadora, mas no avançar de um país em desenvolvimento, em que elas, em maioria, são responsáveis pelo sustento familiar, mesmo em condições insalubres.

Diante disso, as políticas de criação e expansão de creches e pré-escolas se apresentam como principal medida para superar esses desafios de mulheres no mercado de trabalho, compreendendo também a importância de políticas de implementação que promovam a qualidade na infraestrutura das instituições educativas, possibilitando assim que o direito social à educação seja garantido.

REFERÊNCIAS

ABRINQ, Fundação. **Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil 2024**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2024. Disponível em: <https://fadc.org.br/cenario-da-infancia-e-adolescencia>.

Acesso em: 17 jan. 2024.

AMÂNCIO, Kerley Cristina Braz. “Lobby do Batom”: uma mobilização por direito de mulheres. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 3, n° 5, p. 72-85, julho-dezembro, 2013. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/444>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Brasil avança em creches e tempo integral e tem desafio na evasão. Brasília: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/02/brasil-avanca-em-creches-e-tempo-integral-e-tem-desafio-na-evasao-no-ensino-medio>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117–127, mar. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dG4c4PNgJfqQL49gYs89wxK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Boletim Especial 8 de março: dia da mulher, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.html>. Acesso em: 03 set. 2024

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Mulheres: inserção no mercado de trabalho, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2024/mulheresBrasilRegioes.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013–1038, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279–287, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MWbkd5gNtMT77mSwpRtPMry/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FEIJÓ, Janaína. Crianças fora da escola e empregabilidade feminina. **Fundação Getúlio Vargas**, 2024. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/criancas-fora-escola-e-empregabilidade-feminina>. Acesso em: 03 set. 2024.

FERREIRA, Mary. Feminismos no Nordeste Brasileiro: Histórias, memórias e práticas políticas. **Polis**, Santiago, v. 10, n. 28, p. 145-160, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v10n28/arto9.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FRANÇA, Mariana Veras. Movimentos de mulheres e feministas como sujeitos da política de creches no Brasil, Maranhão, São Luís. IN: **Anais da VIII Jornada de Políticas Públicas**. UFMA: São Luís, 2017. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/movimentosdemulheresefeministascomo-objetosdapoliticadecrechesnobrasilmaranhaosaolu.pdf>. Acesso em 18/09/2024.

GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO GAEPE-BRASIL. **Retrato da Educação Infantil no Brasil: Acesso e Disponibilidade de Vagas (2024)**. Instituto Article, 2024. Disponível em: https://article.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Retrato_da_Educacao_Infantil_Gaepe-Brasil_2024_3.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

LOPES, Mirella. **Nordeste tem menor absorção de mulheres pelo mercado de trabalho**. Saiba Mais, Rio Grande do Norte, 15 de março de 2024. Disponível em: <https://saibamais.jor>.

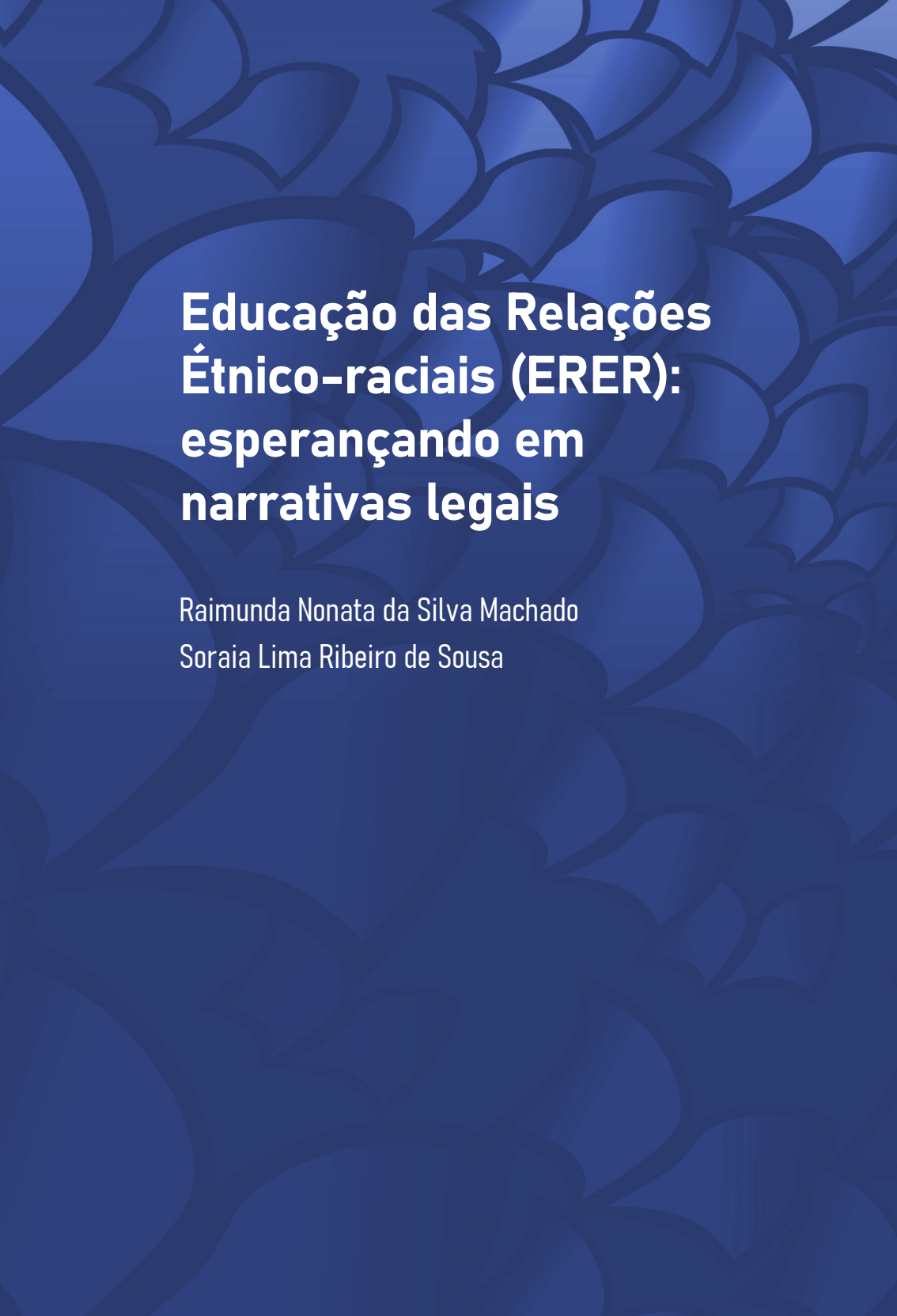
br/2024/03/ne-tem-maioria-de-mulheres-em-idade-ativa-mas-mercado-nao-aproveitanordeste-tem-menor-absorcao-de-mulheres-pelo-mercado-de-trabalho/#:~:text=O%20levantamento%20tamb%C3%A9m%20mostra%20que,e%20menor%20oferta%20de%20empregos. Acesso em: 17 jan. 2025.

MACHADO, Cecília. NETO, Valdemar Pinho. The Labor Market Consequences of Maternity Leave Policies: Evidence from Brazil. Think Thank. **Fundação Getúlio Vargas**, 2016. Disponível em: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/the_labor_market_consequences_of_maternity_leave_policies_evidence_from_brazil.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista**. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

TORKANIA, Mariana. Mais de 2 milhões de crianças no país estão sem vagas em creches. **Agência Brasil**, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/mais-de-2-milhoes-de-criancas-no-pais-estao-sem-vagas-em-creches#:~:text=O%20maior%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as,crian%C3%A7as%20enquanto%20os%20respos%C3%A9veis%20trabalham>. Acesso em: 03 set. 2024.

UNDIME. **Levantamento aponta necessidade de apoio aos municípios para expansão da educação infantil**. UNDIME, 28 ago. 2024. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/28-08-2024-10-27-levantamento-aponta-necessidade-de-apoio-aos-municipios-para-expansao-da-educacao-infantil>. Acesso em: 17 jan. 2025.



Educação das Relações Étnico-raciais (ERER): esperançando em narrativas legais

Raimunda Nonata da Silva Machado
Soraia Lima Ribeiro de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER, especialmente no contexto escolar, é comum ouvirmos de muitos profissionais que estes possuem certas limitações que passam desde a ausência da temática no processo de formação inicial e continuada à carência de materiais e recursos didáticos. No entanto, a aplicabilidade da legislação não pode e não deve ser opcional, todas as pessoas envolvidas na práxis educacional brasileira precisam cumprir as determinações legais seja relacionada a EREER, seja qualquer outra.

Desta forma, para desenvolvimento deste estudo problematizamos: quais os principais documentos legais que normatizam a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER no contexto educacional brasileiro? Como a Lei 10639/2003 aparece no Documento Curricular do Território Maranhense?

Assim, para discutirmos a Educação das Relações Étnico-Raciais garimpamos no conjunto da legislação brasileira e em documentos de organismos internacionais, em que o Brasil é signatário, vestígios de determinações legais que apontam a necessidade, recomendam ou determinam a adoção de medidas que promovam novas formas de relações étnico-raciais, implicando diretamente na educação brasileira.

Em geral, essas narrativas legais visam o reconhecimento e a dignidade de todas as pessoas, sem qualquer distinção, defendem que todos os direitos de todas as pessoas devem ser garantidos pelo simples fato de se constituírem como humanos. No entanto, ao se referir aos Direitos Humanos, Silva (2004) questiona: de que homem-ser estamos falando? Certamente do ser masculino, cis, hétero, branco, das elites e/ou de classe média alta, sem deficiência e não aos direitos das mulheres, das/os

pessoas negras/os, das/os em situação de vulnerabilidade social, indígenas e demais minorias sociais.

Para apoiar a conquista desses direitos por parte da população negra brasileira, Silva (2004) ressalta o papel do movimento negro no Brasil, que há anos exige que o Estado deixe de representar apenas os interesses da classe dominante. Além disso, a autora destaca a importância de reeducar as relações étnico-raciais como uma abordagem essencial nessa luta.

Para Ramose (2010, p.157), as relações humanas compõem a ideia central no cenário dos Direitos Humanos e

a despeito de suas diferenças em perspectiva e em ênfase, todas as teorias de direitos humanos compartilham uma característica fundamental, a saber, o fato de um-ser-humano-vivo merecer reconhecimento da parte de todos os outros seres humanos. Além disso, este reconhecimento deve ser entendido como significando tanto respeito para, quanto proteção pelo fato de se tratar de um ser-humano vivo.

Em outras palavras, a discussão e a definição dos direitos humanos estão intrinsicamente ligadas às relações humanas, incluindo as étnico-raciais. Podemos também relacionar ao princípio do ubuntu, filosofia presente nas comunidades tradicionais africanas, especialmente dentre os povos bantu, em que se enfatiza o reconhecimento da humanidade de todos os envolvidos, independentemente de qualquer diferença.

Embora muitos dos dispositivos legais tenham sido aprovados há anos e sejam essenciais para o reconhecimento, defesa e garantia dos direitos da população negra — o que é inegável — é importante destacar as dificuldades na aplicação efetiva dessas leis, conforme afirma Machado (2018, p. 254):

[...] esses dispositivos de ações políticas não garantem por si mesmo a materialização dos instrumentos legais, já que são construídos em territórios, cujas relações de forças são engendradas nas lutas internas que se travam entre os “operadores do direito” diante das estratégias de seu uso, as quais podem ser conservadoras ou subversivas.

Em geral, muitos destes dispositivos legais são contestados pela população brasileira, que argumenta que tais políticas favorecem a população negra. No entanto, não reconhecem que esse conjunto de leis representa uma forma de reparação histórica para um povo que, conforme Nkolo Foe (*apud* Machado, 2014, p. 45), tem seu sangue irrigando as veias do Brasil.

Um exemplo clássico da dificuldade de implementação desses dispositivos é a aplicação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo de toda a rede de ensino do país. Legalmente, essa lei foi complementada pela Lei 11.645/2008, que amplia a obrigatoriedade para incluir também a História e Cultura Indígena nos currículos de todas as instituições de ensino brasileiras.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Maranhão destaca-se como um dos estados com maior percentual de pessoas negras no Brasil, alcançando 79% da população. Além disso, conforme os resultados do Censo de 2022, o estado possui a maior proporção relativa de quilombolas do país. Ao todo, 269.074 pessoas se autoidentificaram quilombolas, representando 3,97% da população maranhense.²²

22 Fonte: <https://igualdaderacial.ma.gov.br/noticias/censo-2022-do-ibge-mostra-que-maranhao-e-o-estado-com-o-maior-numero-relativamente-de-quilombolas-do-pais-sao-269.074-que-se-autoidentificaram#:~:text=O%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%202022%2C%20realizado,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20residente%20no%20estado>. Acesso em 20 jan. 2025.

Portanto, essa realidade reforça a importância da valorização da história e da cultura afro-brasileira, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003 e, nesse contexto maranhense a lei é essencial para promover a preservação e a valorização das tradições afrodiáspóricas e fortalecer a identidade cultural de uma parcela significativa de sua população.

2 ESPERANÇAR EM NARRATIVAS LEGAIS

Freire (1994) nos convida a esperar, como verbo, indicando ação, um movimento ético das/os educadoras/es progressistas que não acontece na perspectiva de uma esperança estática, utópica, mas na luta pela educação como um espaço de construção coletiva de esperanças, onde os indivíduos se tornam protagonistas de suas próprias histórias e, assim, participam ativamente na transformação da realidade.

Segundo Freire (1994, p. 63) “(...) sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desandereça e vira desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero (...)” Essa ideia aponta a interdependência entre a esperança e a ação, ou a esperança ativa em movimento, que não se limita a um sentimento passivo, mas se traduz em ações concretas que buscam a justiça social e a emancipação.

Assim, apresentamos o resultado da garimpagem do conjunto de narrativas legais que determinam, especialmente no contexto educacional brasileiro, a necessidade de promover a Educação das Relações Étnico-Raciais, a fim de estabelecer o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural na construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

No âmbito internacional, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1948, que estabelece que os Estados-Membros, incluindo o Brasil, reunidos em Assembleia Geral, se comprometem a promover o respeito pelos direitos e liberdades humanas sem qualquer distinção e afirma que todas as pessoas são livres e iguais em dignidade e direitos, e devem agir umas com as outras com um espírito de fraternidade (ONU, 2009).

Outro documento importante é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzida em 1990 em Jomtien, Tailândia, trata-se de um dispositivo fundamental para a formulação de políticas e reformas educacionais desde então. Nele é reconhecida a importância de considerar o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural na prática educativa. No artigo 1º, a declaração afirma que, para atender às necessidades básicas de aprendizagem, é essencial comprometer-se com o respeito à “herança cultural, linguística e espiritual” de todas as pessoas educandas.

A Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em 2001 em Durban, África do Sul, foi um marco histórico no combate à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância no mundo. Diversos países, incluindo o Brasil, se uniram para discutir e propor medidas concretas para enfrentar as desigualdades raciais e promover a inclusão social. Como signatário, o Brasil se comprometeu a implementar políticas públicas que visassem garantir os direitos de todos os grupos étnicos.

Mais recentemente, merece destaque a iniciativa da ONU em intensificar o combate ao racismo e à discriminação racial por meio da proclamação da Década Internacional para

Afrodescendentes (2015-2024). Essa iniciativa, que busca promover o reconhecimento, a justiça e o desenvolvimento socioeconômico para pessoas afrodescendentes, foi renovada para o próximo decênio (2025-2034) com o tema “Pessoas afrodescendentes: Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento”. A continuidade desse compromisso reafirma a importância de ações globais voltadas para a equidade racial e a valorização das contribuições históricas, sociais e culturais da população afrodescendente em todo o mundo.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 afirma em seu artigo 1º que a dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. No artigo 5º, estabelece que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem qualquer distinção. Já o artigo 206, ao tratar da educação, reconhece o pluralismo de ideias como um princípio fundamental de ensino (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida pela Lei 9.394/1996, destaca em seu artigo 1º a convivência humana como um dos processos formativos essenciais da educação. No artigo 3º, a lei determina que entre os princípios do ensino estão a liberdade de disseminar a cultura e o conhecimento, além da valorização da experiência fora da escola. Por fim, o artigo 26 afirma que o ensino de História deve considerar as contribuições das diferentes matrizes culturais que formam o Brasil — africana, indígena e europeia.

Registramos também a Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, onde no artigo 11, ao se referir à educação, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história geral da África e da história da população negra no Brasil em todo o currículo escolar; a Lei 12.711 de 29 de agosto

de 2012, que institui cotas raciais nas universidades e institutos federais de Ensino Superior; nesta perspectiva destacamos também a Portaria MEC nº 13 de 11 de maio de 2016, que sugere ações afirmativas nos cursos de Pós-Graduação nas universidades de âmbito federal; e a Lei 12.990 de 9 de junho de 2014, que reserva vagas para população negra em concursos públicos realizados pela administração pública federal e mais recentemente; o Decreto Nº 11.443 de 21 de março de 2023, que dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal.

A Lei 10.639/2003 representa um marco histórico significativo para o movimento negro brasileiro, resultado das lutas sociais e políticas empreendidas ao longo do tempo. Embora a legislação mais recente seja a 11.645/2008, muitos militantes do movimento e teóricos da educação continuam a utilizar a Lei 10.639/2003 como referência fundamental em suas discussões e práticas, pois seu uso “é interpretado como registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro” (Nogueira, 2014, p.18).

Assim, reconhecemos a relevância da Lei 10.639/2003 nos âmbitos educacional, social e político brasileiro. Contudo, como aponta Machado (2018, p. 58), essa legislação “nos lança um grande desafio para romper com as barreiras do silêncio em torno da pluralidade cultural.” Sua aplicação ainda enfrenta obstáculos significativos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas.

Esse conjunto de dispositivos legais apresentados até agora corroboram para a importância de uma efetiva Educação das

Relações Étnico-Raciais (ERER) que ainda não tem sido implementada na rede de Educação Básica, haja vista que ainda atravessa Ensino Superior de maneira invisibilizada e sem prestígio epistêmico.

De acordo com Verônica Ferreira (2019, p. 105), a ERER pode ser “(...) entendida como uma prática que possui natureza política, moral e ética”. Não se trata de apenas uma normativa legal, uma teoria ou um novo paradigma, mas deve ser um compromisso de todos que compõem a rede de educação no país, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço propício para a educação ou reeducação das relações étnico-raciais, onde o respeito às diversidades culturais da nossa sociedade prevaleça, uma vez que é fundamental considerar todas as matrizes culturais que constituem a nação brasileira, e não apenas a herança colonial branca-europeia.

Portanto, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

[...] implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir seus estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p.4).

Sendo a escola esse lugar para o reconhecimento da dignidade das/dos estudantes negras/os, e para a construção de relações harmônicas entre as/os alunas/os, podemos vislumbrar que a (re) educação das relações étnico-raciais pode colaborar na construção de relações étnico-raciais mais harmônicas e

positivas na sociedade, partindo de experiências trazidas pela matriz cultural africana, como é o caso do ubuntu, por exemplo, que parte do reconhecimento da humanidade em todas as pessoas, independentemente da cor de sua pele, gênero, de sua origem, de sua cultura, de seus saberes ou valores.

Silva (2013, p. 7) nos diz que a “educação para as relações étnico-raciais, pois, enquanto processo pedagógico visa criar abertura para compreensão de distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade”. Reconhecemos, portanto, o caráter transformador e emancipatório dos processos educacionais que ocorrem no interior da escola, para além do local de transmissão de conhecimentos, a escola tem potencial de transformar realidades e de construir novas formas de nos relacionarmos.

3 A LEI 10639/2003 NO DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO MARANHENSE

A implementação da Lei nº 10639/2003 ainda enfrenta grandes desafios em toda a rede de Educação Básica, reflexo direto da carência/ausência de bases epistemológicas, didáticas e práticas antirracistas também no Ensino Superior, especialmente na formação docente. Esse contexto evidencia a necessidade de uma abordagem mais ampla, intercultural e dialógica para transformar a realidade educacional estruturada pelos racismos epistêmicos, dentre outros.

Para que essa transformação seja efetiva, não basta a garantia de direitos das pessoas negras por meio de normativas legais, embora isso seja de suma importância. É necessário que essas transformações aconteçam de maneira sistêmica, em

cadeias circulares, desencadeando transformações culturais em diferentes esferas: nas reformulações curriculares, na adoção de práticas educativas que promovam a equidade social, no acolhimento seguro e afetivo em casos de denúncias de racismo na escola, na valorização das identidades negras, de seus corpos, estética e produção intelectual e cultural, entre outros aspectos.

Neste sentido, voltamos agora para a realidade educacional maranhense, com ênfase na análise do *Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Fundamental* (2019). Esse dispositivo com 482 páginas foi elaborado pela Rede estadual de educação do Maranhão como forma de atender as exigências de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o documento, a sua elaboração ocorreu por meio de um processo de amplo diálogo, envolvendo profissionais da Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA), além das consultas públicas presenciais e on-line.

Ressaltamos que, embora exista o *Documento Curricular do Território Maranhense II – Ensino Médio*, publicado em 2022, nosso estudo limita-se à análise do instrumento voltado à educação infantil e fundamental, considerando as delimitações do escopo/objeto desta pesquisa.

Para interpretação, reflexão e compreensão dos dados produzidos neste estudo, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), buscando identificar termos correlacionados com a ERER. Os achados foram agrupados em quatro dimensões principais: DESCRITOR, que corresponde à palavra-chave

pesquisada no documento; FREQUÊNCIA, indicando o número de vezes que o termo aparece no documento; CONTEXTO, que descreve os lugares em que o descritor aparece no documento e CATEGORIA, que agrupa as ocorrências com base na interpretação de como o descritor é mencionado/utilizado no documento. Esse procedimento metodológico permitiu uma análise estruturada e detalhada do conteúdo, destacando aspectos relevantes sobre a temática investigada, conforme disposto no Quadro, a seguir:

Quadro 1: Documento Curricular do Território Maranhense para Educação Infantil e Fundamental

DESCRIPTOR	FREQUENCIA	CONTEXTO	CATEGORIA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	2	Referências Bibliográficas	Legislação
		Referências Bibliográficas	Legislação
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	9	Integração curricular e temas integradores	Transversalidade
		Referências Bibliográfica	Legislação
		Temas Integradores na Educação Física (3x)	Transversalidade
		Cinco Eixos: dimensão intercultural	Transversalidade
		Temas integradores no ensino de Matemática	Transversalidade
		Temas integradores – Ciências Naturais	Transversalidade
		Referências bibliográficas	Legislação
PARDO	2	Conteúdo de História	Atividades
PARDA	2	Faz menção à escritora maranhense Maria Firmina dos Reis	Atividades
		Miscigenação da população maranhense	História do Maranhão
PRETO	0		
NEGRO	13	Caracterização do território Maranhense (1x)	História do Maranhão
		Caracterização da disciplina História	Cultural
		Caracterização da disciplina História (3x)	História do Maranhão
		Conteúdo História (2X)	Atividades
		Conteúdo História (3X)	Conteúdo
		Conteúdo História (3X)	Habilidade
Diversidade	179	Em geral, aparecem como adjetivo para caracterizar contextos associados a multiplicidade cultural e minorias sociais	Diversidade cultural
Diversidade étnico-racial	3	Artigo 3º da Lei 9394/96	Legislação
		Lei 10639/03	Legislação
		Conteúdo História	Habilidades

Diversidade étnico-cultural	2	Conteúdo História	Habilidades
		Conteúdo História	Atividade
Lei nº 10.639/2003	5	Integração curricular e temas integradores (2x)	Legislação
		Marcos Legais	Legislação
		Referências bibliográficas das leis (2x)	Legislação
Africana/africanas ²³	84	Integração curricular e temas integradores (3x)	Transversalidade
		Referência Bibliográfica	Legislação
		Procedimentos pedagógicos e metodológico para o ensino de arte	Metodologia
		Conteúdo Artes	Atividades
		Conteúdo Artes (12X)	Conteúdo
		Conteúdo Artes (8X)	Atividades
		Educação Física: Práticas corporais categorizadas pelas BNCC (3x)	Conteúdo
		Temas Integradores na Educação Física (4x)	Transversalidade
		Conteúdo Educação Física (5X)	Conteúdo
		Conteúdo Educação Física (4X)	Atividade
		Quadro dos conhecimentos para além dos sugeridos na BNCC (3x)	Conteúdo
		Cinco Eixos: dimensão intercultural	Transversalidade
		Temas integradores no ensino de Matemática	Transversalidade
		Temas integradores – Ciências da Natureza	Transversalidade
		Conteúdo História (4X)	Conteúdo
		Conteúdo História	Atividades
		Ensino Religioso: religiões de matriz africanas (2x)	Conteúdo
Habilidades (32x)	Habilidades		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

²³ Considerando o volume de frequência contabilizamos apenas quantas vezes o termo aparece associado a habilidades, sem mencionar especificamente o contexto em que ele aparece. Desta forma, de 84 registros, o termo Africana/Africanas aparece como habilidade a ser desenvolvida 32 vezes.

É possível identificar a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) maranhense. No entanto, nota-se que parte das ocorrências de termos relacionados a ERER estão associados a expressões artísticas culturais, como danças, músicas e jogos africanos que, embora fundamentais para a formação da cultura afro-brasileira, acabam sendo abordadas de forma restrita. Em disciplinas como Artes e Educação Física, por exemplo, termos, como negro e africana/africanas, aparecem com mais frequência do que em conteúdos voltados para disciplinas de História ou outras áreas do conhecimento.

De acordo com a Lei nº 10.639/2003 a história e a cultura africana devem estar inseridas em toda a rede de ensino, e não restrita a disciplinas específicas. Para além dos conteúdos e temáticas já abordados no documento analisado, é fundamental avançar para a inclusão de epistemologias e conhecimentos científicos de base africana. Por que, por exemplo, não trabalhar conceitos de geometria a partir das pirâmides egípcias? Essa abordagem enriqueceria o currículo, oportunizando perspectivas interculturais de reconhecimento da produção científica milenar de base africana.

Dos 84 registros do termo “africana/africanas” no documento, 32 estão associados ao contexto do desenvolvimento de habilidades, sem aparecerem como conteúdo a serem trabalhados. Além disso, o termo é mencionado 12 (doze) vezes na categoria “atividades”, sendo citado apenas como proposta de atividade, sem aprofundamento enquanto conteúdo formativo. Essa superficialidade evidencia a necessidade de um comprometimento sério/rigoroso com a temática.

Conhecer a própria história é um ato de ruptura com a manutenção de status quo da branquitude. Promove tensões, questionamentos acerca das origens dos conhecimentos, desafiando a centralidade europeia como única produtora de saberes. Conhecer a própria é reconhecer a potência ancestral que nos nutre. Como defende Sousa (2023, p. 20-21) em *Pedagogia ubuntuísta*, é essencial retornar à África como lugar de produção intelectual, a fim de “(...) nos reencontrarmos com nossa própria história, redescobrimo e reconhecendo o legado africano (ou o que há de África em nós).”

Também é relevante destacar a frequência com que os descritores aparecem associados a categoria da transversalidade (10 ocorrências), tratando a temática como algo que deve perpassar por outros temas e não como conteúdos fundamentais para a formação integral dos estudantes. Essa abordagem transversal é limitada e enfraquece o potencial transformador da lei.

A categoria Legislação reúne descritores como Educação das Relações étnico-raciais, Lei nº 10.639/03, Resoluções do Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares para EREER. Isso evidencia o alinhamento do documento às principais normativas legais acerca da EREER, reforçando seu compromisso com a implementação dessas diretrizes na prática educacional. Desta forma, as/os profissionais que atuam na Educação Básica do estado, ao terem acesso a esse material, não podem mais mencionar desconhecimento da legislação, já que o documento oferece subsídios diretos para orientar suas práticas pedagógicas em conformidade com a lei.

Por fim, outro ponto a ser debatido é o colorismo no Brasil (Devulsky, 2021) e a forma como ele influencia a representação de figuras históricas. O movimento negro tem como estratégia

fundamental considerar pretos e pardos na composição da população negra. Nesse contexto, a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, primeira romancista negra do país e também uma educadora importante, é mencionada como parda no documento analisado. Reconhecê-la como negra, especialmente em um documento voltado para a educação do Maranhão, seria um ato de reparação histórica e um exemplo de valorização do protagonismo negro. Então, porque não mencionar e garantir que figuras como Maria Firmina sejam devidamente reconhecidas e valorizadas em materiais educativos tão relevantes?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso aos conhecimentos oriundos do legado africano e afro-brasileiro são essenciais na desconstrução de visões racistas acerca da identidade negra, uma vez que podem oportunizar as/aos estudantes negras/os o conhecimento de suas histórias, a história de seus antepassados, uma história sem as distorções que a modernidade e a colonialidade produziram.

Assentimos que o continente africano, diverso em povos, línguas, culturas, possui valores como senioridade, valorização do coletivo e da partilha, respeito pela humanidade em todas as pessoas e processos, sustentabilidade, oralidade, circularidade, comunidade e tais valores podem ajudar a promover uma educação das relações étnico-raciais, partindo do lugar da afrocêntrica proposto por Asante (2009).

Partindo dessa localização afrocêntrica queremos destacar que o cumprimento das narrativas legais aqui elencadas, sobretudo a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e a promoção da educação das relações étnico-raciais, passa necessariamente

pela revisão e reorganização dos currículos; revisão dos livros e recursos didáticos; investimentos significativos e efetivos na educação brasileira; formação permanente das/os profissionais que já atuam no campo educacional; e passa, sobretudo, pela formação inicial e continuada de docentes.

No contexto educacional maranhense embora seja possível reconhecer avanços no alinhamento às diretrizes da EREER, é fundamental superar a abordagem que trata esses temas apenas como conteúdos, atividades ou habilidades isoladas ou transversais a serem desenvolvidas. É preciso avançar para a articulação e diálogo culturais e ir para epistemologias, cosmopercepções e teorias de base africana e afro-brasileira, promovendo uma educação que valorize efetivamente as contribuições históricas, culturais e intelectuais dos povos africanos e afro-brasileiros, criando lugares de justiça curricular que fortalecem, assim, a construção de uma sociedade mais equitativa e antirracista.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). **Afrocentricidade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 12.288 de 20 de junho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 12.990 de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. DF: Presidência da República. [2014].

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DF: Presidência da República. [2014]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 5 mar. 2020.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MACHADO, Albidênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. Dissertação. Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16155>. Acesso 30 mai. 2020.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

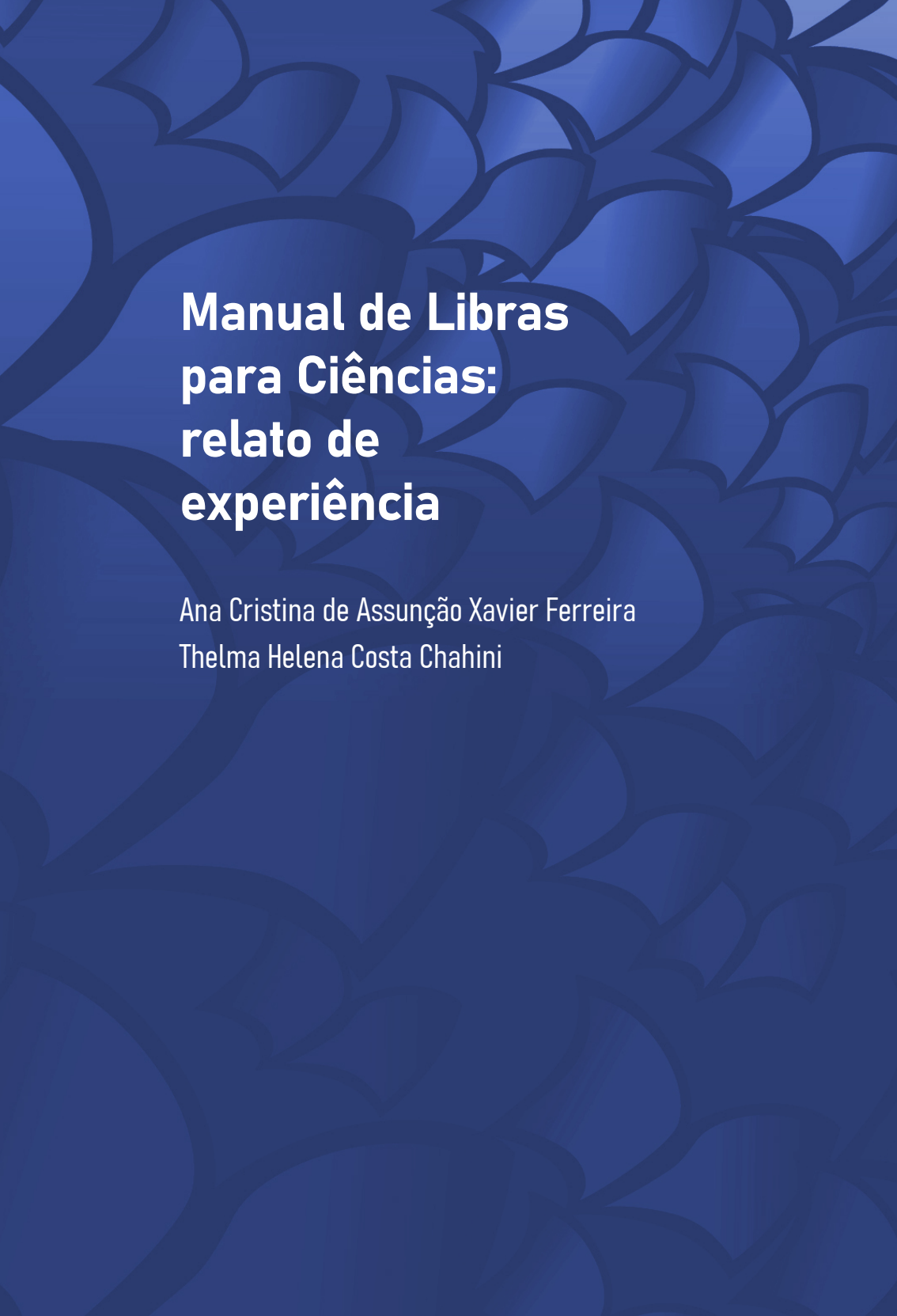
ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Direitos Humanos, Negros e Educação**. Simpósio em Direitos Humanos, Igualdade e Diferenças. Brasília, DF, ago./ set. 2004. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/097_congresso_petronilha_silva.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei 10.639/2003 – 10 anos. **Revista Interfaces de Saberes**. v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica.com/index.php/import1/article/view/162/81>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. **Pedagogia ubuntuísta: formação inicial do afrodocência**. Curitiba: CRV, 2023.



Manual de Libras para Ciências: relato de experiência

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira
Thelma Helena Costa Chahini

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras)²⁴ é uma língua bem definida, carrega em sua estrutura regras próprias e componentes estruturais substanciais, com elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos, o que a sustenta com o status de língua legítima. Desde o século XIX, essa língua começou a ser estruturada no Brasil, e o seu reconhecimento neste país ocorreu em 2002²⁵, tornando-a um meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas brasileiras (Brasil, 2002).

Desde então, a sua disseminação e visibilidade têm sido notadas. A escolarização de pessoas surdas no Brasil tem levantado diferentes debates, ao tempo que tem viabilizado o surgimento de importantes políticas educacionais. Dentre elas, a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000); a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015); a regulamentação do exercício profissional do Tradutor, Intérprete de Libras e Guia-intérprete da Libras (Lei nº 12.319/2010; 14.704/2023); e a Lei nº 14.191/2021 que inclui na LDBEN²⁶, a educação bilíngue para surdos como modalidade de educação escolar.

Deste modo, a Libras vem circulando de forma mais expressiva nos mais variados repositórios acadêmicos e em espaços midiáticos. Devido a toda essa abordagem e em meio às importantes conquistas, as lacunas na escolarização de alunos surdos continuam a chamar à atenção, as dificuldades em relação ao desenvolvimento educacional têm trazido à tona importantes questões relacionadas a aspectos didáticos, estruturais, culturais e ao uso da língua de forma natural e consciente.

24 Libras é o acrônimo de Língua Brasileira de Sinais. Portanto, faremos uso de sua escrita apenas com a inicial maiúscula.

25 Dispositivo Legal de nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

26 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996).

Dentre essas lacunas, a ausência de materiais pedagógicos em Libras tem trazido impactos negativos tanto na escolarização do aluno surdo quanto na prática dos professores. Nessa direção, outro impacto remete à ausência de sinais e termos científicos em Libras. Nas áreas das Ciências, a carência é ainda maior. Para Ferreira *et al.* (2024), a escassez e padronização de sinais são notórias, destacando a importância da elaboração de glossários de Ciências em Língua Brasileira de Sinais, viabilizando aos surdos a abstração do conhecimento de forma mais natural.

Sendo assim, este estudo objetiva relatar minha experiência como uma das organizadoras desse Manual, bem como demonstrar a importância do trabalho colaborativo entre surdos, egressos do curso de Ciências Biológicas e profissionais ouvintes da Libras dos municípios de Parnaíba e de Teresina. Destaca-se que esse material traz abordagem específica do corpo humano, o que o torna o primeiro do tipo publicado no Brasil. Portanto, este Manual é de fundamental importância tanto para os surdos quanto para toda a comunidade surda brasileira. Além disso, esse produto beneficiará outras áreas do conhecimento, como Medicina, Enfermagem e Psicologia, que também enfrentam a carência de material sobre o assunto e tem um histórico de dificuldades no atendimento à pessoa com surdez (Iles, *et al.*, 2019).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo relato de experiência, realizada a partir da vivência de organizar e coordenar a equipe de surdos, sendo eles os principais construtores dos sinais apresentados no Manual. A equipe é composta de seis componentes: quatro surdos, uma docente de Libras e um tradutor e intérprete de Libras, totalizando seis participantes.

A outra equipe é composta por dez integrantes, sendo sete alunos egressos, um fotógrafo e dois docentes do município de Parnaíba-PI.

Esta experiência envolveu o contato constante entre ambos os municípios, a organização do material ocorreu entre os anos de 2017 a 2019. Utilizou-se de um levantamento bibliográfico, contemplando os glossários existentes e dicionários em circulação. Portanto, a proposta dos organizadores era colaborar com a indicação de novos sinais, sem a intenção de competir com os já existentes em determinada região. Desse modo, 85% dos sinais são inéditos, organizado em onze capítulos e abrangendo duzentos e quatro sinais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os materiais didáticos-pedagógicos são considerados um complemento fundamental para a ação didática do professor, o que justifica a sua utilização pelos professores e pelos estudantes. Em relação aos alunos com surdez, a carência de material didático adequado às suas singularidades é grande, o que acentua ainda mais suas dificuldades de aprendizagem. Sem esse complemento, a prática docente é dificultada, exigindo que os professores elaborem esses recursos por conta própria. Quando não conseguem, o aluno surdo fica limitado em relação a essas abordagens.

O surdo por ser um sujeito visual, os recursos didáticos necessitam atender a essa especificidade, caso contrário, haverá prejuízos em seu processo de aprendizagem. Neste aspecto, Belaunde e Sofiato (2019) complementam que a experiência visual é uma maneira singular de interpretar o mundo e de se posicionar nele, assim como uma abordagem de identificar as características próprias da surdez.

Nesse contexto, a escassez de materiais há tempos permeia a escolarização desse público, os estudos insistem em apontar a necessidade de mudança pedagógica, no entanto, essa carência inviabiliza algumas práticas docentes, resultando prejuízos na aprendizagem destes alunos. Foi justamente esse ponto que os egressos do curso de Ciências Biológicas observaram durante a realização de seus estágios supervisionados.

A ideia deste Manual partiu dessa vivência, ao observar que a falta de sinais para as terminologias das ciências prejudicava bastante a compreensão. Cada capítulo apresenta as expressões terminológicas compatíveis com a abordagem do corpo humano, com o uso de imagem, expressão em Língua Portuguesa acompanhada de nota explicativa, do alfabeto datilológico e do sinal em Libras. Vejamos as figuras a seguir:

Figura 1 - Terminologias “célula”



Os seres vivos são organismos formados por milhões de estruturas auto organizadas, denominadas **células**. As **células** podem variar em relação a diversas características, como formato, tamanho e funções realizadas. Mesmo possuindo uma enorme variação, todas possuem composição semelhante. Sendo estas formadas por **organelas** como: **membrana plasmática** (membrana fosfolipídica responsável por envolver a célula e realizar trocas de substâncias com o meio externo); **mitocôndrias** (produzem energia, utilizando açúcares na presença de oxigênio, realizando a respiração celular); **complexo golgiense** (responsável pelo armazenamento, transporte e transformação de proteínas e lipídios); **retículo endoplasmático liso** (produz lipídios, auxilia no processo de desintoxicação da célula, além de possuir função de armazenamento).

Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019).

O uso do alfabeto manual é constante nessas áreas, o que também torna cansativo também para o estudante surdo. Xavier e Sousa (2022) reforçam que esse alfabeto é um dos mecanismos utilizados pelos surdos sinalizantes para tomar emprestados itens lexicais da língua oral. Geralmente, seu uso concentra-se na identificação de nome de pessoas e logradouros. Quando não há um sinal convencionalizado, o alfabeto manual é utilizado para representar as palavras emitidas da língua oral.

Na Libras, o alfabeto manual é constituído por 27 (vinte e sete) letras com a inclusão do grafema “ç”. A maioria das letras manuais são estáticas, contendo movimento apenas em seis (H, J, K, X, Y e Z). Durante a soletração, a mão permanece parada e os dedos realizam os movimentos e assumem diferentes posições (Xavier; Sousa, 2022). Para estes autores, a mão pode se deslocar para ambos os lados, obedecendo à mão dominante do sinalizador.

Para Quadros e Karnopp (2004), “a soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português”. Na obra dessas autoras, de 2004, a terminologia “Diafragma” ainda não era convencionalizado por um sinal. Considerada por ambas por uma expressão técnica, a sua representação se dava através do alfabeto, vejamos a ilustração adiante:

Figura 4: Datilologia do termo Diafragma



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 88).

Com o avanço da Libras, das pesquisas acadêmicas e da necessidade de disponibilização de novos sinais, o termo mencionado na Figura 4 é convencionalizado no Manual de Libras da seguinte forma:

Figura 5: Terminologia em Libras



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019, p. 56).

Essa convencionalidade permite que a comunidade surda sinalizante utilize o sinal e contribua para a sua disseminação, facilitando que outras comunidades o conheçam e adotem. Assim, a ideia dos organizadores foi de sugerir sinais inéditos para que a sua circulação atendesse as diferentes regiões brasileiras.

A exequibilidade dos sinais, como é mostrado no Manual, advém de um processo duradouro que requereu bastante empenho da equipe responsável pela construção dos sinais. Com as expressões definidas e organizadas pelo grupo de alunos egressos de Ciências Biológicas, acompanhadas de notas explicativas,

a equipe de Teresina entra em cena. A cada expressão, nós, profissionais, utilizávamos mecanismos interpretativos para esclarecer aos surdos a função, posição, o comportamento e/ou a ligação daquele determinado órgão com outro.

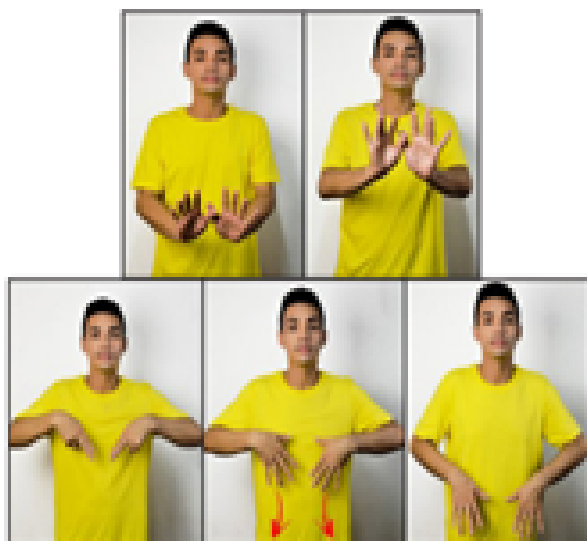
Aliado a isso, a visualidade esteve presente durante todo processo, sendo considerada um elemento integrante e de mediação da língua de sinais. Nós, profissionais, tivemos que nos aprofundar, em certos momentos, na funcionalidade de cada órgão dos sistemas presentes no corpo humano, para que, *a posteriori*, apresentássemos aos surdos explicações claras e consistentes. Somente após o entendimento é que a sugestão do sinal foi realizada.

Para Cruz e Pinheiro (2020), as línguas de sinais são de natureza visual, desenvolvidas a partir das experiências que os indivíduos surdos adquirem por meio de sua interação com a cultura surda. Nesse sentido, quando mostrávamos a imagem de um determinado órgão, a leitura daquela imagem, a observação de seus aspectos e os traços constitutivos facilitavam a sugestão do sinal.

Nessa direção, tivemos situações de concordância ou discordância entre os surdos na apresentação de um determinado sinal. Nesses casos, de forma atenta observamos os pontos em que eles apresentavam entre eles ao mostrar qual forma evidenciava melhor. Partindo disso, com sinalizações explicativas demonstrávamos a ligação entre aquele órgão e outros, como eles se conectavam, os movimentos entre si, suas imagens, dentre outros aspectos. Com todas essas abordagens, auxiliávamos na melhor definição do sinal a ser convencionalizado.

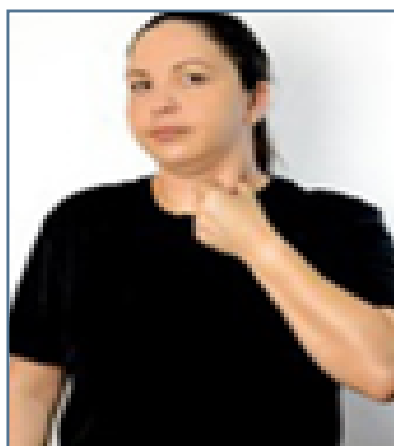
Nesse contexto, vejamos os seguintes sinais propostos pelo Manual:

Figura 6: Sinal de Hipófise



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019)

Figura 7: Sinal de Esternocleidomastóide



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019).

Sobre estes sinais, nós, profissionais de Libras, tivemos que esclarecer aos surdos o seu posicionamento no corpo humano, a sua função, e quais as suas ligações. Destacamos que sentimos a necessidade de recorrer a um profissional da saúde com domínio em Anatomia Humana para auxiliar e explicar, por exemplo, as duas cabeças e suas ações de movimentação da cabeça e do pescoço e da sua ligação com a respiração (Figura 7). Sua apresentação escrita não induz ao que seja ou se trata aquele órgão, músculo, tecidos, entre outros, por isso, recursos visuais e interpretativos são elementares nesse processo.

O sinal da Figura 6, quando mostramos a sua escrita, de imediato houve um estranhamento. Logo então esclarecemos que se tratava de uma glândula mestra do organismo, comparamos ela ao tamanho de um grão de feijão. Pegamos um grão e posicionamos na cabeça de um dos profissionais presentes, enfatizando-a como sendo responsável pela produção de hormônios e está ligada ao sistema endócrino.

Assim, os recursos visuais foram fortes aliados na construção desses novos sinais, permitindo desenvolver nos estudantes surdos percepções visuais com vistas a compreensão do significado e ampliando o seu conhecimento. Portanto, buscamos as técnicas e os recursos necessários para esclarecer para os surdos a funcionalidade, a estrutura e o posicionamento dos órgãos dos sistemas do corpo humano abordados no Manual de Libras. Nessa direção, Campello (2007, p. 136) é bastante assertiva quando defende que:

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças

bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre mundo no processo de ensinar e aprender.

Com intencionalidade, os recursos visuais adotados pelos profissionais de Libras foram aceitos unanimemente pelos surdos. Enquanto organizadora e responsável por conduzir a equipe da construção de sinais, selecionei surdos que estavam cursando a licenciatura em Letras-Libras na UFPI. Os critérios adotados foram baseados na história cultural deles, na subjetividade e na identidade surda consolidada. A fluência em Libras foi o ponto determinante para a seleção, assim como o conhecimento na Língua Portuguesa.

Nessa mesma linha, durante as discussões, tivemos sinais com aspectos icônicos e que foram de fácil aceitação por todos os surdos sem indicação de outros, vejamos:

Figura 8: Coluna Vertebral



Fonte: Manual de Libras (EDUFPI, 2019, p. 24).

Sobre a iconicidade presente de forma ativa nas línguas de sinais, vejamos na Figura 8 tais semelhanças com o referente. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 32), a iconicidade “reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida”.

Antes de continuarmos, é importante esclarecer que, em paralelo, temos a arbitrariedade que diz respeito a sinais que não apresentam associações ou semelhanças visuais com o objeto representado (Quadros; Karnopp, 2004). Nessa linha, Strobel e Fernandes (1998) vêm complementar que a grande parte do léxico de sinais da Libras são arbitrários e não apresentam nenhuma motivação que vá ao encontro com o referente.

Convém destacar que, durante toda a construção dos léxicos em Libras, à medida que, no lugar da expressão da palavra escrita em Língua Portuguesa (LP), o sinal era acordado e aceito por todos os surdos, nós registrávamos manualmente, em alguns casos, por meio fotografias a fim de não perdemos o registro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a ampliação de léxicos em Libras foi uma experiência magnífica em minha vida profissional e acadêmica. A informação e a comunicação têm uma importância social na vida dos cidadãos brasileiros. Assim, a divulgação científica em âmbito educacional e social desse Manual tem colaborado com a área das Ciências e beneficiado toda a comunidade surda do Brasil.

A produção desses sinalários contemplará outras importantes áreas. É gratificante ouvir discursos positivos e animadores

sobre os sinais apresentados por essa comunidade. Foram dois anos de convivência, durante os quais ensinamos e aprendemos. O trabalho colaborativo foi essencial para viabilizar todas as atividades elencadas.

Presenciar a forte repercussão do material nos animou significativamente, a circulação foi rápida, fomos convidados por vários meios de comunicação, desde entrevistas presencial e nas rádios. Exemplo disso foi a entrevista concedida por essa pesquisadora, a repórter da Rádio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Importantes publicações desse Manual circularam em diferentes espaços midiáticos, como: Fundação Osvaldo Cruz²⁷; Conselho Regional e Biologia 6ª região (AC, AP, AM, PA, RO, RR)²⁸; Transforma! Rede de Tecnologias Sociais (Fundação BB)²⁹; Utilizado como módulo “Introdução a Libras”, o Moodle - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)³⁰. Registro na Secretaria de Saúde Pública do Estado do Ceará (ESP/CE)³¹ na Revista Pesquisa FAPESP³² foi dedicado um espaço privilegiado para apresentar o Manual, além da projeção do material em formato de vídeo com a duração de 3:04 no *Youtube*. Neste vídeo, os sinais foram realizados por um integrante da Revista. Em registro do dia 4 de janeiro de 2021, houve 4,2 mil visualizações.

27 <https://portolivre.fiocruz.br/manual-de-libras-para-ci%C3%A2ncias-c%C3%A9lula-e-o-corpo-humano>

28 <https://www.crbio06.gov.br/index.php/comunicacao/publicacoes/e-biblio/689-manual-de-libras-para-ciencias-a-celula-e-o-corpo-humano>

29 <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/manual-de-libras-para-ciencias-a-celula-e-o-corpo-humano>

30 <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/resource/view.php?id=132308>

31 <https://www.esp.ce.gov.br/download/manual-de-libras-para-ciencias-a-celula-e-o-corpo-humano/>

32 <https://revistapesquisa.fapesp.br/manual-de-libras-para-ciencias-inova-no-ensino-cientifico-para-surdos/>

Figura 9: Apresentação do Manual de Libras pela Revista FAPESPA



Fonte: Pesquisa FAPESP

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ua0wZxuPsXM>

Um ano após a publicação, o diretor da editora da UFPI, Ricardo Alaggio, informou que já havíamos ultrapassado dois mil *downloads*, e que diversas bibliotecas de universidades federais estavam solicitando a inclusão desse material em seus repositórios digitais.

Outro alcance do material foi pelo grupo da fisioterapeuta Nilza Nascimento da Universidade Federal do Goiás (UFG), que investigou as principais dificuldades de alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem de anatomia nos cursos de graduação em saúde dessa Instituição. Por meio de entrevistas, os docentes e intérpretes de Libras pontuaram que a ausência de sinais específicos dificultava bastante a aprendizagem e o trabalho dos envolvidos.

À Revista FAPESP, Nascimento (2020) pontua que soube do manual da UFPI por meio de um membro surdo de seu grupo de pesquisa, ele é docente de Libras do Instituto Federal de Brasília”. Afirmo ela: “o material é excelente, muito bem elaborado e completo. Virou uma das fontes de consulta que utilizamos para nossos trabalhos daqui. Nós o citamos e consultamos os sinais que já existem nele para não duplicarmos ou criarmos algo já estabelecido”.

Fomos surpreendidos pela repercussão e rápida circulação do material, que teve expressividade maior até do que esperávamos. Por fim, a elaboração de materiais como este e de outros mais aprimorados, como a inclusão da escrita de sinais, deve ser incentivada, com o objetivo de beneficiar a aprendizagem dos surdos e proporcionar condições de interpretação menos cansativa e lentas para os profissionais da área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dez. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2024.

_____. **Lei nº. 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 out. 2020. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm?origin=instituicao. Acesso em: 09 ago. 2024.

____. **Lei nº. 13.146**, de 6 de jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

BELAUNDE, C. Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. Periódico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). **Revista Espaço**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/eb1ea887-bd7e-4d1f-bobb-757552eefbc5/O%20VISUAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20SURDO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CAMPELLO, Ana R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131

CRUZ, O. M. de S. e S. da; DA SILVA PINHEIRO, V. Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 4 ago. 2024.

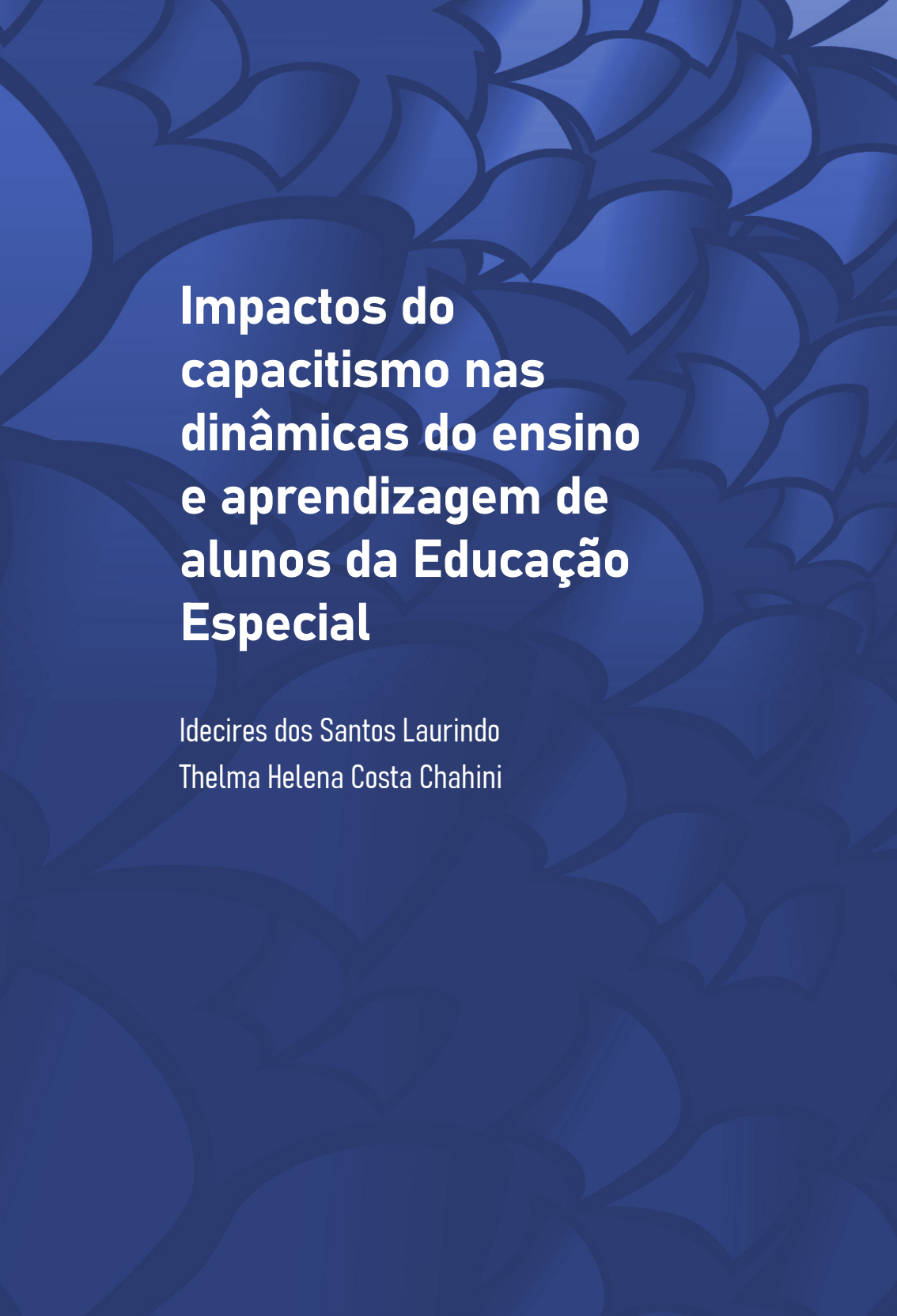
FERREIRA, A. T. S.; VASCONCELOS, I. A. H.; DAWES, T.P.; BRAZ, R. M. M. ALVES, G. H. V. S.; MADEIRA, L. F. M. Sinais- termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência e educação**. Bauru -SP, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZpSLhkqJmNRqMvRrkS64THq/#>. Acesso em: 28 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240007>.

ILES, B. OLIVEIRA, T. M. de.; SANTOS, R. M. dos.; LEMOS, J. R.; FERREIRA, A. C. de. A. X.; SOUSA-JÚNIOR, M. A. S. **Manual de libras para ciências: a célula e o corpo humano**. Teresina: EDUFPI, p. 80, 2019.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K; FERNANDES. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

XAVIER, A.; SOUZA, C. B. de. O alfabeto manual como recurso para a incorporação de elementos do português na formação de sinais em libras. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 65, p. 296–328, 2023. DOI: 10.22456/2236-6385.129250. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/129250>. Acesso em: 4 ago. 2024.



Impactos do capacitismo nas dinâmicas do ensino e aprendizagem de alunos da Educação Especial

Idecires dos Santos Laurindo
Thelma Helena Costa Chahini

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde as reformas educacionais impulsionadas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990*, e da *Declaração de Salamanca, de 1994*, as crianças com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação conquistam oficialmente o direito à educação em escolas do ensino regular. Porém, precisamos nos ater que o simples acesso aos espaços escolares comuns não é garantia da obtenção de ensino que promova aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, precisamos ser vigilantes quanto à qualidade das práticas desenvolvidas junto aos referidos educandos, pois devemos contribuir na superação das “fronteiras historicamente constituídas entre o Ensino Regular e o Ensino Especial” (Souza; Dainez, 2022, p. II).

Assim, partimos do questionamento: o quanto o capacitismo tem impactado na dinâmica de ensino e aprendizagem aos educandos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica? Este estudo trata de um recorte da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação e objetiva analisar sucintamente aspectos legais estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e tecer reflexões acerca de algumas práticas desenvolvidas em escolas do ensino regular com estudantes PAEE.

Consideramos relevante tecer reflexões e discussões sobre a temática, pois há de se lançar esforços no sentido de promover um fazer educativo livre de práticas permeadas pela opressão, preconceito e abandono pedagógico, logo, é essencial que possamos contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

2 DESENVOLVIMENTO

Reconhecidamente, um dos principais aspectos a ser lembrado é que a presença dos estudantes PAEE no ensino regular já é uma realidade presente em muitas escolas. Ponderamos que se faz necessário refletirmos acerca de como o processo de inclusão escolar das crianças vem ocorrendo e o quanto vem contribuindo na construção de relações mais equânimes. Nesse sentido, conhecer aspectos legais que norteiam (ou que devem nortear) as práticas escolares propostas na PNEE-PEI e LBI.

A PNEE-PEI de 2008 legitima no Brasil a educação especial na perspectiva do paradigma da inclusão. Assim, norteia ações a serem executadas no que tange a implementação da inclusão escolar dos estudantes com deficiências, TEA, altas habilidades/superdotação em turmas de ensino regular. Dessa forma, orienta os sistemas de ensino a:

Garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Não podemos negar que a política abrange importantes aspectos, os quais compreendemos serem relevantes para a efetivação de uma educação inclusiva. A eliminação de barreiras se torna subsídio ao sucesso da inclusão. Destarte “[...] é preciso que o professor adquira as condições de perceber o sentido

político de sua ação pedagógica” (Saviani, 2013b, p. 33). Assim, com relação à educação especial na perspectiva inclusiva, entendemos que o professor do ensino regular deve ser levado a compreender e disseminar o paradigma da inclusão em todas as atividades por ele planejadas e desenvolvidas no âmbito de sua prática docente.

Bock e Nuernberg (2018, p. 5) referenciam algumas fragilidades da política, porém, também reconhecem a importância da PNEE-PEI e afirmam:

[...] em que pese sua tentativa de impor a luta pela igualdade, pelo acesso universal e pela atenção às especificidades da educação das crianças e jovens com deficiência, compreendidos no texto numa abordagem que se aproxima do modelo social, esse documento ainda dá margem a práticas que retiram das pessoas sua agência, singularidade e, portanto, pouco mobilizou a perspectiva do enfoque deficitário, que é historicamente a marca da atuação dos profissionais da Educação Especial. Em suma, os educandos com deficiência ainda são o ‘alvo’, aqueles que serão focos da intervenção de especialistas, mesmo dentro do sistema de educação geral, não sendo incomum serem, nesse cotidiano, chamados de ‘alunos de inclusão’, termo que contradiz os conceitos apregoados em sua origem filosófica pelo documento supracitado.

Bock e Nuernberg (2018) demonstram que a política ainda não explicita a importância da abordagem do modelo social de deficiência e da superação do enfoque deficitário, historicamente vivido por esse público. Contudo, levam em conta que a relevância da PNEE-PEI no Brasil é inegável, visto que a Educação Inclusiva desde então tenta se firmar, todavia se faz necessário compreendermos o quanto tem refletido no cotidiano das escolas de ensino regular e na vida dos estudantes PAEE.

Em 2015 com a LBI temos a ratificação de princípios inclusivos. A Lei estabelece no Art.1º a urgente necessidade de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 10). Para tanto, compreendemos ser indispensável identificar as barreiras à inclusão. Pois, como explicita a LBI em seu Art. 3º inciso IV, barreiras são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, a liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015, p. 11).

As barreiras não são só urbanísticas, arquitetônicas, uma vez que estão presentes nos transportes, na comunicação, informação, nas tecnologias e nas atitudes cotidianas. O ambiente escolar, assim como as práticas desenvolvidas, pode estar repleto de barreiras. Desse modo, os profissionais da educação precisam de condições para identificar tais barreiras e, conscientemente, buscar meios para eliminá-las. Sem as condições para eliminar as barreiras, corre-se o risco de inconscientemente fortalecê-las e até naturalizá-las por meio de práticas capacitistas. Nesse sentido, carecemos de nos ater sobre o quanto o capacitismo se faz presente nos espaços escolares, nas salas de aula, nas práticas pedagógicas e o quanto contribui na robustez de práticas de exclusão, de opressão e violência para com o PAEE.

Segundo Böck (2019, p. 219),

O capacitismo se traduz na compreensão de considerar as pessoas com deficiência ou as que fogem ao padrão de normalidade, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido.

O termo capacitismo ainda é pouco conhecido e discutido no Brasil. Bock e Nuernberg (2018, p. 4) esclarecem que “é um conceito que surgiu em analogia a formas de discriminação incorporadas no sistema sociocultural ocidental, como o racismo e o sexismo [...]”. Portanto, “o capacitismo embora afete diferentes grupos das populações, é mais fortemente experienciado pelas pessoas com deficiência” (Bock *et al.*, 2022, p. 17). O capacitismo:

[...] está presente na sociedade como um todo e em cada um de nós. Revela-se na exaltação repetida (na mídia, nos diferentes espaços e instituições) de padrões ideais de normalidade e subjagam os corpos de pessoas que diferem de tal modelo (mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIAPN+ e com deficiência), considerando-os menos capazes. Embora tal repetição atinja cada um/a de nós, individualmente, constituindo modos de pensar, sentir e agir nas relações que estabelecemos com outras pessoas, são as pessoas com deficiência as que mais sofrem os efeitos do capacitismo, pela histórica redução da deficiência à incapacidade (Bock *et al.*, 2022, p. 10-11).

As escolas de ensino regular, as salas de aulas, os professores, as práticas pedagógicas não estão imunes ao capacitismo. A força do capacitismo pode impulsionar o docente de forma consciente ou inconscientemente a considerar tão somente a deficiência e no dia a dia negligenciar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes PAEE. Dias (2013, p. 1-2)

assevera que o capacitismo é “[...] a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, como menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida” e romper com essa concepção é sem dúvidas uma urgente necessidade.

Compreendemos que no ambiente educacional as atitudes capacitistas têm permitido aos estudantes PAEE apenas adentrar aos espaços físicos das escolas de ensino regular, porém, tem negado as condições de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento. A escola com práticas capacitistas retira dos estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação o direito à educação. É notório reconhecer a negligência escolar e o capacitismo em relatos como de Amaral (1998, p. 11) ao relatar histórias:

[...] da menina cega que se viu tratada pelos coleguinhas e pela professora como se também fosse surda e deficiente mental; o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa pois, ‘coitadinho’, era paraplégico; o do aluno que pego ‘colando’ não foi criticado pois, ‘coitadinho’, usava muletas para andar; o da menina (com problemas motores na face, devido à paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto pois babava e podia contaminar os colegas; o do menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe pois a professora julgou que ele falava alto para atrapalhar o andamento da aula [...].

Observa-se que as opiniões, sentimentos, necessidades dos estudantes com deficiência sempre são negligenciados. É necessário lembrar que são vivências que afetam vidas, consolidam e afloram o capacitismo, naturalizando-o até mesmo nas pessoas com deficiência, pois essas muitas vezes “julgam-se em dívida com tais padrões e buscam se adequar a eles e comportam-se conforme as exigências sociais normativas” (Bock; Nuernberg, 2018, p. 4). Engana-se quem pensa que as narrativas de Amaral

são vivências de um passado distante. Silva (2010, p. 105-106) também evidencia fatos capacitistas como as experienciadas por Danny:

Dany é uma garota de 15 anos, [...] se destaca por ser a maior da sala. Por este motivo senta-se na última fila para não atrapalhar a visão das crianças menores [...]. De aparência tímida, Dany dificilmente interage com o grupo, passa a maior parte do tempo sentada, só levanta na hora do recreio. Não faz perguntas para a professora, nem participa das discussões de sala de aula. Seus cadernos são amarrotados, escritos com atividades diferenciadas. Ao observá-los percebemos folhas com alfabeto, pedaços de exercícios de português copiados da lousa, mais letras, palavras, nomes, exercícios de matemática sem respostas. Inicia aula, termina aula e a maioria deles continuam sem respostas. [...] as atividades dos cadernos [...] na sequência de folhas, anotações dispostas de forma aleatórias, ora escritas por ela, ora pela professora. Não se percebe sequência lógica ou nível crescente de dificuldade, definitivamente não refletem planejamento, parece mais uma forma de mantê-la ocupada [...].

Assim, mesmo após a PNEE-PEI como em Silva (2010), nossa educação parece ainda distante dos preceitos do paradigma da inclusão. As autoras Anache, Mattos e Ferreira (2021) ao desenvolverem uma pesquisa sobre a avaliação psicológica de estudantes com deficiência intelectual relatam um pouco da vivência de Joana que era

[...] estudante no sétimo ano do Ensino Fundamental, [...] seus cadernos e provas denunciavam que havia problemas com a escrita das palavras, como trocas e omissões, interpretação dos textos e de operacionalizar as quatro operações da matemática. As suas avaliações não condiziam com as suas possibilidades de aprendizagens [...] em uma prova em que Joana havia respondido a três exercícios

a professora deu a nota 6,0 [...]. Ao indagá-la sobre essa nota, ela (Joana) disse não saber, já que não respondeu nem a metade da prova (Anache; Mattos; Ferreira, 2021, p. 338).

A narrativa das pesquisadoras sobre as percepções que a professora tinha sobre Joana reflete inúmeras impossibilidades, o olhar docente minguava toda e qualquer possibilidade de aprendizagem. A professora descreve Joana como uma estudante com “[...] muitas dificuldades, não faz nada em grupo, pois ela não trabalha e nem deixa os outros trabalhar, fica conversando, rindo, cutucando os colegas e às vezes até brigando com eles [...] adora chamar atenção, adora ser alvo de atenção” (Anache; Mattos; Ferreira, 2021, p. 338) afirma a professora de Joana.

O olhar das pesquisadoras vai além das limitações, pois veem Joana como uma garota com muitas dificuldades de aprendizagem e, para além disso, uma menina apaixonada por poesias e contos. Joana, como todos ser humano, tem limitações e possibilidades. As pesquisadoras realizaram uma leitura mais ampla da jovem estudante, enquanto a docência tão somente a enclausurou em impossibilidades. A professora e as pesquisadoras visivelmente divergem do que é ser uma pessoa com deficiência. Como asseveram Souza e Dainez (2022, p. 3), é nítido que “[...] a concepção de deficiência orienta a forma como respondemos a ela e não há dúvidas que também afeta as condições materiais da vida das pessoas com deficiência”.

A concepção de deficiência, sem dúvidas, tem grande influência nas práticas e na estruturação das barreiras atitudinais e, nesse sentido, alertamos que tal concepção, se pautada no modelo social, possibilita-nos a caminhar no sentido de “[...] romper com a cultura do assistencialismo, [...] do estigma da

incapacidade em relação às pessoas com deficiência” (Chahini, 2016, p. 25). Por isso, é premente o despertar de novas concepções para que possamos vencer o capacitismo arraigado em nosso cotidiano.

A LBI no Art. 2º, parágrafo 1º estabelece que

[...] a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (Brasil, 2015).

As escolas do ensino regular não despertaram para os avanços legais, por isso a docência ainda não conseguiu se livrar das amarras do capacitismo. Os estabelecimentos de ensino devem ser espaços que propiciem o despertar de “[...] uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades” (Vygotsky, 2022, p. 11). O olhar limitado que alguns professores lançam aos estudantes PAEE perpetua a opressão, o preconceito e inibe a inclusão escolar. E assim, torna-se comum casos de estudantes “caladinhos” que passam o ano letivo isolados num canto da sala de aula sem que o professor considere importante observar seus cadernos, acompanhar seu desenvolvimento, estimular sua participação nas atividades propostas, ouvir ou atentar-se às dúvidas, e nem sequer planejar meios para ajudá-los a sanar suas dificuldades.

Há ainda estudantes PAEE considerados “agitados”, “inquietaos”, que comumente são convidados a ser retirados da sala de aula durante a exposição de um conteúdo ou a realização de determinadas atividades, com a justificativa de que atrapalham

a turma. O PAEE segue precisando se adequar à realidade escolar, e esta, a contemplar em sua prática somente aqueles estudantes “[...] que têm mais facilidade, deixando à margem os [...] que tem mais dificuldade, [...] reforçando a discriminação” (Saviani, 2018, p. 46).

O capacitismo eleva a desvalorização dos estudantes que fogem do padrão idealizado que as escolas e professores priorizam, o que sem dúvida impacta diretamente no fortalecimento do processo de exclusão escolar das crianças com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação.

As escolas, os professores, as práticas escolares, a cultura educacional precisam caminhar em sentido oposto ao capacitismo, eliminando “as atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3266). É importante ressaltar que “o ensino e aprendizagem devem ser a favor de todos os estudantes, de todas as classes sociais, etnias, mentes e corpos” (Lima; Ferreira; Lopes, 2020, p. 181). A “[...] a inclusão tem que ser compreendida como [...] o processo pelo qual a sociedade deve procurar se adaptar tendo em vista a equiparação de oportunidades [...]” (Sasaki, 2010, p. 39) e, conseqüentemente, a escola deve partir desse princípio e contribuir na construção de uma sociedade que contemple a todos a começar por suas práticas.

É urgente o despertar de novas concepções que leve os professores a apreenderem que:

[...] a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, [...] o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito, deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que

permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais [...] pois no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças (Vygotsky, 2022, p. 20-23).

Portanto, a docência precisa conhecer, debater e refletir sobre o capacitismo e o seu universo de significações, pois o mesmo molda as relações, as práticas de ensino e aprendizagem e afeta o modo de ser, de pensar e de agir de todos. Desse modo, podemos mensurar a força que ele exerce sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, quando de antemão é oportunizado às crianças PAEE somente o acesso a atividades diferenciadas pelo simples fato de serem pertencentes a esse público, sem se considerar seu desenvolvimento, suas aptidões, seu potencial, suas necessidades específicas de aprendizagem, ou seja, desconsidera o indivíduo.

A escola deve entender que todos os estudantes possuem necessidades específicas e sua função deve ser contemplar a todos com um olhar pedagógico. O estudante “quietinho”, o estudante “agitado, inquieto” assim como o “histórico estudante modo padrão e naturalizado” (Bock; Nuernberg, 2018, p. 6) têm direito a uma educação que promova desenvolvimento. O ensino escolar deve se responsabilizar pela aprendizagem e (des)envolvimento de todos e ter ciência de que a (in)capacidade de aprender não pode ser atribuída exclusivamente à condição de vida dos estudantes. A escola precisa (re)conhecer e efetivar em suas práticas os paradigmas da educação inclusiva e fazer valer os direitos dos estudantes PAEE.

Certo é que as escolas e seus profissionais pouco se esforçam, apesar de saberem que todos os alunos precisam ser atendidos em quaisquer que sejam as suas necessidades de aprendizagem.

Enquanto isso, o PAEE segue preso às amarras do capacitismo, experienciando a inclusão/excludente. Como expressa Saviani (2013a, p. 442) a “inclusão excludente” se manifesta

[...] no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão incluída. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos [...]. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino [...]. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecerem um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas [...].

A “inclusão/excludente”, portanto, é uma realidade escolar dos estudantes PAEE que precisam ser transformadas e, para tanto, requer parcerias que fortaleça a disseminação das políticas de inclusão, envolvimento social dos profissionais de educação, luta pela efetivação do direito à educação, planejamento, engajamento que elimine as inúmeras barreiras existentes. A inclusão escolar é um direito e não um favor. A Lei deve ter respaldo para se buscar parcerias, conhecê-la, divulgá-la, sua efetivação deve ser obrigação de todos. Porém, é preciso (re)conhecer que o capacitismo é historicamente hegemônico. Assim sendo, se faz necessário como bem adverte Angelucci, Santos e Pedott (2020, p. 62)

[...] questionar a ideia hegemônica capacitista que historicamente estabeleceu lugares de pertencimento pautados na clivagem entre os/as alunos/as regulares e os/as alunos/as de inclusão, ou seja, aqueles que pensam pertencer naturalmente a escola e que, seja por benevolência, seja por consciência política parcial, abrem espaço para os outros, sempre tomados como forasteiro.

Atentamente, então, devemos nos ater ao fato que “[...] se não fizermos a crítica às concepções dominantes, corremos o risco de aderirmos aos seus princípios sem disso nos darmos conta” (Duarte, 2013, p. 30). A inclusão escolar dos estudantes PAEE precisa ser pensada por todos e em todas as instâncias que fazem a educação e não somente compor a legislação. Desse modo, as orientações didáticas devem proporcionar aos professores as condições de planejar tendo como foco diferentes formas, ritmos e condições de aprendizagens. O professor deve incluir todos os estudantes em todos os momentos do cotidiano escolar.

Observa-se que os professores estão dispersos e a impressão que se tem é de negligência. Deveriam estar imersos em debates, estudos e discussões que venham de encontro às concepções dominantes. Refletir acerca das práticas desenvolvidas com/para os estudantes PAEE pode representar os passos iniciais para que se possa cogitar nos libertarmos do capacitismo e nos revestir de novas concepções que venham a fortalecer e ampliar a participação das crianças PAEE em todas as atividades desenvolvidas na escola. Isto porque que o capacitismo é

[...] estrutural e estruturante, [...] condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeitos que é performativamente produzido pela reiteração compulsória das capacidades normativas que consideram corpos [...] como ontológica e materialmente deficientes.

[...] as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como ‘capazes’ visando se afastar do que é considerado abjeção (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18).

A educação nos moldes capacitistas não eleva os sujeitos ao desenvolvimento, contribui tão somente “[...] mantendo-os refêns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser” (Martins, 2013, p. 307). Assim como Bock e Nuernberg (2018, p. 7), consideramos que enfrentar o capacitismo nas escolas, nas práticas pedagógicas, “[...] é valorizar as diferentes formas de acesso e elaboração do conhecimento das pessoas com deficiência”.

O capacitismo eleva o olhar docente a visualizar somente a deficiência, mas romper suas fortes estruturas requer práticas anticapitista. Bock *et al.* (2022, p. 11) elucidam que as práticas anticapitistas

[...] são aquelas que combatem o binarismo norma/desvio, são práticas emancipatórias e interseccionais as quais valorizam a diversidade dos corpos [...], são práticas que rompem com a hierarquização presente nos modos de conhecer [...] de se relacionar com os sujeitos e contextos.

A educação, a escola, as práticas pedagógicas definitivamente precisam partir do entendimento de que a inclusão não é sinônimo de inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula, “[...] mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para coletividade e agregam valor no fazer docente” (Böck, 2019, p. 33).

Como Victor e Camizão (2017, p. 32), “[...] não negamos que o sujeito com deficiência possui alguns limites biológicos que podem comprometer funções orgânicas, mas é indispensável reafirmar que o foco do desenvolvimento são (devem ser) as possibilidades que ele terá para se desenvolver”. Por tanto, ressaltamos a relevância do saber pedagógico e o quanto ele precisa compor a base do ensino e aprendizagem, também, quando o público a ser atendido é o da Educação Especial.

O capacitismo nos detém aos gramas de doença, para não percebermos os quilos de saúde, somos apreendidos a notar as pitadas de defeito, mas deixamos de observar as imensas esferas plenas de vida que as crianças PAEE possuem (Vygotsky, 2022, p. 92). Ainda segundo o autor, a docência, portanto, deve partir da premissa de que não podemos paralisar a educação geral das crianças PAEE “[...] enclausurando-as em um mundo pequeno, isolado e fechado”, numa redoma de incapacidade, camuflada por errôneas justificativas capacitistas que representam apenas abandono pedagógico e a negação de acesso ao saber sistematizado, elaborado historicamente pelo conjunto dos homens.

Todos que legalmente têm assegurado o direito à educação devem ser acolhidos pela escola como estudantes e estes devem pedagogicamente buscar conhecer e sanar as dificuldades de aprendizagem e ofertar um ensino que promova desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar no sentido anticapacitismo, essa deveria ser a palavra de ordem de todas as escolas, a fim de eliminar as atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos, levando em conta a concepção de deficiência, de capacidade. É preciso reconhecer a urgência e necessidade de fazer valer as máximas estabelecidas

na PNEE-PEI e na LBI, combatendo o capacitismo que tem dificultado o processo ensino/aprendizagem dos alunos PAEE em turmas do ensino regular.

A inclusão escolar de alunos PAEE não pode ser entendida exclusivamente como o simples acesso aos espaços escolares. É preciso desenvolver práticas que proporcione ensino, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento que promova o respeito, estima e valorização humana.

E, nesse sentido, precisamos contribuir no desvelamento de olhares, no despertar de compreensões que disseminem a necessidade de se conhecer mais sobre os direitos e o desenvolvimento dos estudantes PAEE. Para tanto, reiteramos a necessidade de identificar e eliminar as barreiras que contribuem diretamente na estruturação do capacitismo na escola regular.

Eliminar o capacitismo das práticas escolares é possibilitar êxito ao processo de inclusão escolar. As escolas, os professores, as práticas escolares precisam ser embebidos por princípios anticapacitistas. A inclusão escolar é um direito conquistado a duras lutas e, portanto, todos devem se engajar pela sua efetivação.

Esperamos, com este artigo, ter contribuído com as discussões sobre a inclusão escolar dos estudantes PAEE e estimular futuros estudos que venham a corroborar no pensar de práticas escolares livres do capacitismo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ANACHE, A. A.; MATTOS, S. N.; FERREIRA, L. B. Avaliação psicológica na perspectiva histórico-cultural: desvelando o sujeito com deficiência. *In*: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. G. (org.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021. p. 325-346.

ANGELUCCI, C. B.; SANTOS, L. S. dos; PEDOTT, L. G. O. Conhecer é transformar: notas sobre a produção implicada de modos anticapacitista de habitar a universidade. *In*: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 55-72.

BÖCK, G. L. K. *et al.* **Guia para práticas anticapacitistas na Universidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp/Santander, 2022. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/wp-content/uploads/2022/12/Guia-para-praticas-anticapacitistas-na-Universidade-V3-2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CHAHINI, T. H. C. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA*, 1., 2013, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórica-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17- 35.

LIMA, E. B. de; FERREIRA, S. de M.; LOPES, P. H. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Florianópolis, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

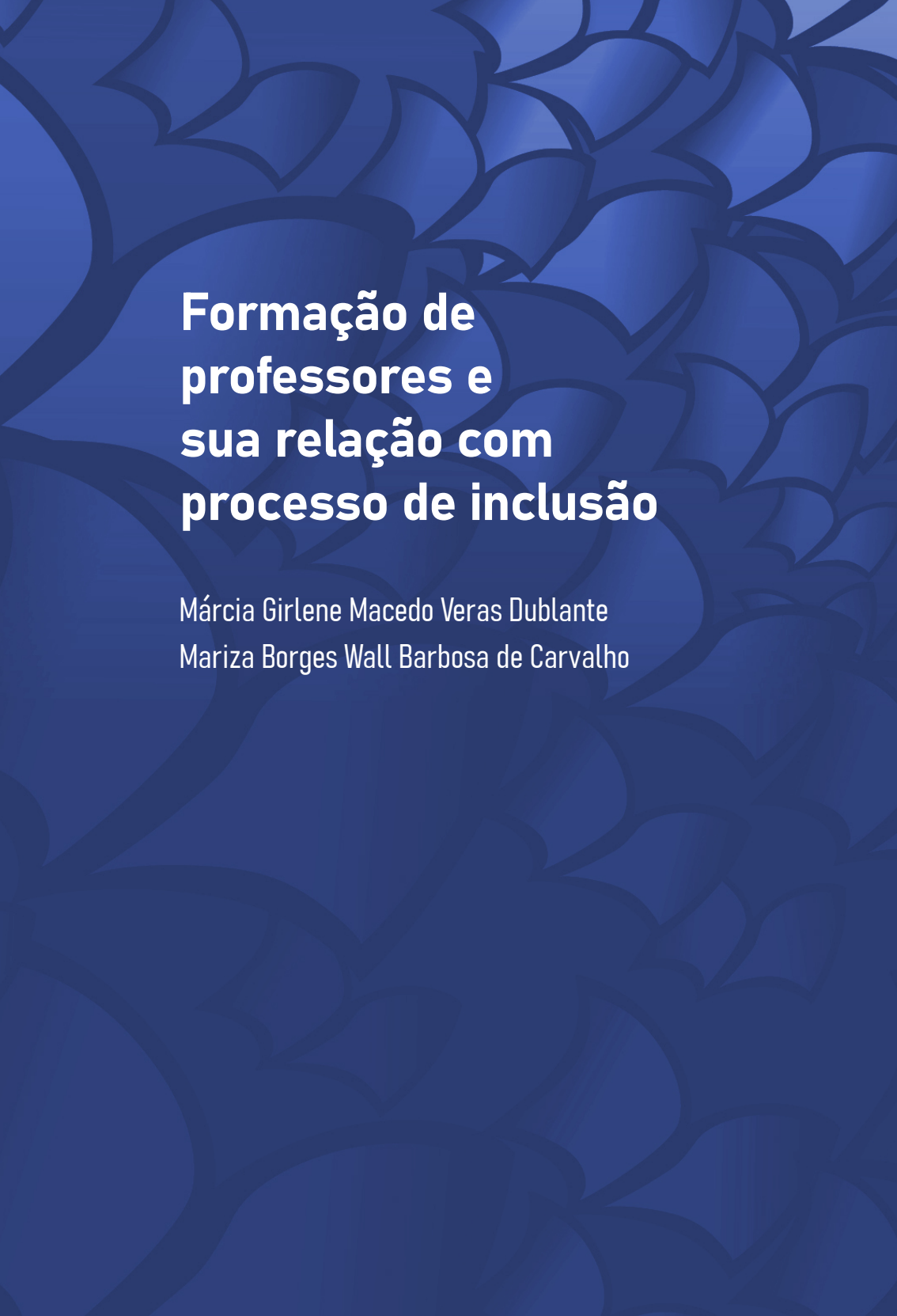
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. II. ed. Campinas: Autores associados, 2013b.

SILVA, G. M. M. **Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. e1168632022, maio 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/#>. Acesso em: 17 ago. 2022.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In*: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. Curitiba: Appris, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas-tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.



Formação de professores e sua relação com processo de inclusão

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre a temática da formação de professores e sua relação com o processo de inclusão, a sua importância reside no fato de que a formação docente é necessária para que a educação de qualidade social³³ seja de fato materializada nos diferentes espaços educativos, sobretudo na escola que pretende desenvolver uma prática inclusiva.

A compreensão do processo formativo dos docentes no Brasil passa, também, pela distinção dos modelos de educação que mais influenciaram a organização do ensino a fim de entender qual a perspectiva que a educação brasileira adota como base para as políticas educacionais que são constituídas e que direcionam as propostas formativas e, em consequência, as práticas docentes no dia a dia da escola.

O primeiro, conhecido como modelo tecnicista, defendido pelo sistema capitalista, preconiza a formação para o trabalho, com uma lógica produtivista e de resultados. O segundo, modelo histórico crítico³⁴, direciona para uma formação voltada para a criticidade e a emancipação dos sujeitos, considerando a realidade social e cultural como elementos que impactam os processos formativos tanto dos professores quanto dos alunos.

A princípio, o tema formação de professores estava relacionado ao que era produzido sobre currículo e didática; com

33 Superando a ideia de qualidade na perspectiva do insumo, pautada na relação entre gasto educacional e resultados medidos por meio da avaliação em larga escala, a qualidade social da educação pauta-se na compreensão da dimensão socioeconômica e cultural que envolvem o modo de vida dos estudantes e de suas famílias com as expectativas educacionais, compreendendo as políticas sociais e os processos de democratização das oportunidades (SILVA, 2009).

34 A Pedagogia Histórica-Crítica pertence ao grupo de teorias contra-hegemônicas que se sobrepõe às teorias hegemônicas, estas que tem como objetivo validar os interesses da classe dominante.

o tempo, o tema ganhou o seu próprio espaço e hoje é um dos mais pesquisados no campo da educação. Formação de professor está relacionada com tudo o que diz respeito à educação quando pensamos em currículo, em didática, metodologias, planejamento, tudo passa pela formação e está, de certa forma, concatenado com o tema.

Os mecanismos normativos possibilitaram a democratização do acesso à educação pública, a realização de concursos públicos para nomeação de professores, a exigência de adequada formação para o exercício profissional e, também, oportunizaram às pessoas com deficiência, o direito de frequentarem a escola regular, exigindo-se desta uma prática inclusiva.

Contudo, a escola não se preparou para receber essas pessoas, e à medida que elas foram chegando aos espaços escolares encontraram diferentes barreiras, não apenas estruturais, mas, também, atitudinais, o que inviabiliza a efetivação do processo de inclusão.

Nessa perspectiva, tratar acerca da referida temática se torna relevante em um contexto em que a inclusão é considerada primordial para a democratização da educação e da garantia desse direito para todos, tendo em vista que:

A formação docente do ensino fundamental e médio tem sido alvo de muitos estudos e pesquisa, reunindo diferentes referenciais e direcionamentos teóricos, visando identificar caminhos para a construção de propostas curriculares que melhorem a formação dos professores, com vistas a inclusão de alunos especiais no ensino regular, dentro de uma prática pedagógica de preparo para o atendimento da diversidade num mesmo contexto educacional (Nápolis, 2007, p.5).

Desse modo, o presente texto foi construído a partir da revisão bibliográfica de autores que trabalham as temáticas de formação de professores e inclusão, entre os quais destacamos: Saviani (2009), Tanuri (2000), Pereira (2013), Freitas (2002) e, ainda, com o estudo das bases normativas da educação brasileira (LDB 9.394/1996 e o PNE 2014-2023), sendo estruturado em quatro itens: a Introdução, na qual destacamos alguns elementos iniciais acerca da temática; o segundo, Formação de professores no Brasil: contextos e perspectivas, no qual discorreremos acerca da formação, contextualizando a realidade brasileira e a legislação educacional e sua importância no desenvolvimento das políticas; o terceiro, a Formação de professores no processo de inclusão, refletindo acerca da importância que esta tem para que o espaço da escola garanta o desenvolvimento social, afetivo e, também, o intelectual do público-alvo da educação especial; e, por último, as Considerações, em que retomamos aspectos importantes destacados no decorrer do texto.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS

A formação de professores é tema que se destaca nos ciclos de debates que acontecem dentro dos espaços formativos, sejam eles formais ou não, bem como na elaboração e implementação das políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal, tendo em vista o entendimento da relevância da ação docente no processo de formação humana.

Discorrer sobre essa temática possibilita rever caminhos, teorias, políticas, discursos e perspectivas, afinal a formação de professores é útil para quem? Para formar qual sujeito? Para

qual sociedade? A depender das respostas, encontraremos diferentes concepções sobre o papel e relevância do professor no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na forma como acontece o processo de inclusão nesse espaço.

Contudo, acreditamos que a formação do professor deva acontecer de forma reflexiva, promovendo a emancipação e autonomia dos sujeitos.

No desenvolvimento dos estudos da temática há teóricos que consideram a perspectiva tradicional voltada a uma formação tecnicista com foco nos resultados; e aqueles que pensam a formação na vertente histórico-crítica, de caráter reflexiva e emancipadora.

Convém destacar que os estudos iniciais acerca da temática não eram especificamente voltados a formação de professores, centravam-se no currículo e na didática, porém o tema da formação estava sendo mencionado nestes estudos direcionando as reflexões sobre a formação docente, portanto, “[...] o campo da didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores” (Oliveira, 2000 *apud* André, 2010, p. 174).

Esta afirmação nos direciona ao entendimento de que a formação de professores está relacionada naturalmente a todos os aspectos do processo de ensino, não tem como se desvincular, pois, falar da didática e do currículo nos leva à formação de professores, que enquanto campo de estudo vai ganhando espaço na medida em que se torna “[...] uma área dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo” (Soares, 2000 *apud* André, 2010, p. 174).

Entender a relevância da formação de professores para o ensino é necessário e urgente. Assim, o fomento às pesquisas,

o apoio aos pesquisadores e o incentivo a formação inicial e continuada precisam ser valorizados, isto porque o objetivo da formação docente não é simplesmente a busca de estratégias metodológicas muitas vezes entendidas como estratégias de transferência de saberes, mas para além disso, envolve a melhoria das condições de trabalho para àqueles que estão no cotidiano da escola em busca das garantias de que sua atividade profissional seja assertiva.

Portanto, entender a formação docente como uma oportunidade de aprender técnicas de ensino é reduzir o seu valor e significado, direcionando o processo formativo a um viés tecnicista, que se reproduz sem uma reflexão prévia, posterior ou simultânea à sua realização.

Para tanto, formação docente e ensino são indissociáveis, ambos coexistem, pois do contrário, qual seria o sentido da existência das duas individualmente? A formação permite ao professor construir uma base teórico-epistemológica que retroalimente à sua prática e estabeleça um ensino intencionalmente significativo. Desta forma,

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (Martins, 2010, p. 14).

A partir do texto em destaque refletimos: sobre quais contextos atualmente tem interferido ou influenciado a formação docente no Brasil? A quem ela interessa? Qual o seu objetivo? Que tipos de sujeitos ela almeja formar? Estes são alguns de muitos questionamentos que precisamos fazer para compreender a realidade da formação docente hoje no Brasil.

Vivemos dentro de um sistema capitalista em que todas as ações giram em torno de uma lógica mercadológica na qual a educação é um produto, o aluno é um cliente e os professores meros executores de ações em busca de resultados, medidos por meio de avaliações que atestem a “qualidade da educação”. Mas essa realidade ainda não está cristalina para muitos que atuam nos contextos educacionais e muitas vezes submetem-se a essa lógica sem questionar, sem refletir, simplesmente se tornam operários da educação a serviço do capital.

O projeto neoliberal é uma grande estratégia do capital para a desvalorização da escola pública e da figura do professor, secundariza a formação docente e defende a ideia de que não há necessidade de grandes investimentos em prol da formação, podendo ser realizada à distância, em serviço, tanto na formação inicial quanto na continuada e até mesmo nos estudos na Pós-Graduação: especialização, mestrado e doutorado, como acontece em muitos estados e municípios brasileiros, sem a liberação dos docentes.

Tudo isso entra em confronto com o que diz André (2010, p. 176):

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

O posicionamento da autora revela o verdadeiro sentido e objetivo da formação docente: formar cidadãos que sejam capazes de perceber o que está para além do aparente, e a partir dessa percepção intervir de forma crítica para as transformações necessárias nos diferentes espaços sociais onde atua.

Pensar a formação de professores fora dessa perspectiva é alinhá-la ao viés reprodutivista que obviamente não se preocupa em gerar cidadãos críticos, mas sim indivíduos que se adaptem facilmente às demandas do sistema capitalista e ao seu projeto neoliberal.

No contexto brasileiro, o neoliberalismo apresenta alguns elementos dentro das questões políticas, econômicas, sociais e educacionais, sendo esta última atingida de forma direta pela agenda neoliberal, uma vez que adotando o estado mínimo tira do Estado a responsabilidade de investir na educação pública de qualidade social, resultando no frágil sistema educacional brasileiro, que não prioriza a educação embora sendo um direito garantido na Constituição Brasileira, em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A interpretação que se tem a partir desse artigo da constituição nos remete à educação ofertada a todos que desejem estudar, independente se na rede privada ou pública, cabendo ao Estado promover o acesso dos mesmos à escola ou em outros espaços onde a mesma pode ocorrer. No entanto, para que a educação ofertada seja de qualidade social não apenas os espaços devem ter as condições estruturais necessárias, mas os professores que

neles atuam devem ser alcançados continuamente com a formação para o exercício do seu trabalho. Em relação à qualidade da educação, destacamos que:

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riqueza e aprofundamento do capitalismo (Freitas, 2002, p. 142).

Nota-se que a educação e tudo o que se relaciona com ela no contexto do capitalismo está atrelado aos interesses desse sistema que direciona o tipo de formação dada ao professor, ou seja, a concepção de educação determinará o modelo de formação a que o professor será submetido e como o objetivo é promover lucros e acumular riquezas, a concepção que mais se aproxima dos interesses do capital é a tecnicista. Savianni (2008, p. 381) ressalta que “[...] Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Essa concepção concebe a educação como um instrumento de reprodução de ações sem a devida reflexão o que inviabiliza os sujeitos de externarem sua subjetividade, o que certamente seria um grande perigo para esse sistema. Para além da vertente tecnicista, ressaltamos enquanto tendência contra-hegemônica a concepção histórico-crítica que

[...] numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórica-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotski. A educação é entendida como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (Savianni, 2008, p. 421).

Isto quer dizer que a educação é um elemento importante nas mediações humanas, através dela se institui dominadores e dominados e nessa relação de poder se estabelece a forma como a educação se dará para os sujeitos subalternizados.

No contexto das políticas educacionais, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/1996) se coloca como um instrumento normativo que induziu, e ainda induz, o desenvolvimento de ações direcionadas aos profissionais da educação e a formação dos professores, especificamente no seu capítulo VI, nos artigos 61 e 62.

Dos aspectos destacados nos artigos, é importante a amplitude dada ao sentido de profissionais da educação, envolvendo um conjunto de trabalhadores que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das ações em salas de aulas e, também, na definição das políticas educacionais.

Especificamente em relação aos professores, estes possuem a exigência de formação no Ensino Médio ou Superior para o exercício profissional, garantindo-se aos professores da Rede pública sem curso superior que entraram por meio de concurso público, condições diferenciadas para cursar a graduação. Além desses aspectos, encontramos a ênfase a associação entre teoria e prática e a valorização das experiências anteriores vividas

pelos professores, revelando uma formação com vertente crítica, ou seja, “[...] Ao falar em profissionais da educação, o legislador deixa claro que se trata de uma atividade com especificidade própria com objeto de conhecimento circunscrito a uma tipologia de formação que exclui a improvisação e a atividade profissional passageira (Carneiro, 2010, p. 430).

A perspectiva de formação se afasta do viés reprodutivista, conteudista e tecnicista, apresentando elementos textuais que nos levam a pensar que a Lei sugere uma formação crítica, que valoriza a subjetividade e a conexão entre teoria e prática, que sendo indissociáveis irão fundamentar o trabalho docente no enfrentamento dos desafios da sala de aula.

Em relação ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresentando 10 diretrizes e 20 metas para nortear as ações educacionais no Brasil e, conseqüentemente, a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, ressaltamos que estabelecer diretrizes e metas para a educação brasileira é se desafiar, uma vez que as disparidades sociais existentes no país são históricas e, portanto, romper com as desigualdades não é tarefa simples e requer compromisso efetivo e participação da sociedade como um todo. Desse modo, a existência de um documento que defina o caminhar dos sistemas de ensino revela uma vontade de mudar os caminhos da educação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória, conforme explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos estaduais e municipais devem tomá-lo

como referência também no seu tempo de duração. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento, estimado em 10%. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014).

O Documento com suas 20 metas, que no bojo dos Planos Estaduais e Municipais devem ser utilizadas como referência, possui como objetivos comuns a garantia de ampliação das oportunidades educacionais, assegurando a efetivação do direito à educação, que passa necessariamente pela adequada formação dos professores. Tal formação está prevista na meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

O texto reforça a importância do trabalho colaborativo entre os governos em prol da formação de professores no que diz respeito a formação acadêmica em nível superior, isto porque ainda existem profissionais da educação que não possuem graduação na área em que trabalham, permitindo a fragilidade no processo educacional brasileiro. Além da formação inicial que acontece na graduação, o PNE destaca na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A meta apresentada define formação em nível de pós-graduação para professores do ensino básico até o ano de 2024, dessa forma, 50 % do número total de professores deve ter concluído pós-graduação. Na prática, há uma resistência dos sistemas de ensino sejam eles municipais ou estaduais em fomentar esse desejo nos professores, que muitas vezes deixam de buscar formação continuada pela escassez de tempo para o estudo, considerando a cansativa jornada de trabalho.

É preciso que a formação continuada seja vista como um direito que pode se materializar na vida profissional de muitos educadores ao passo que demonstra características de uma sociedade que evolui na medida em que valoriza os professores, conforme assegurado nas metas 17 e 18 do PNE:

Meta 17: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Documentos como o PNE estabelecem diretrizes que podem contribuir para melhoria da realidade educacional do país. A

junção de forças entre os governos objetivando a valorização dos professores passa por políticas de formação, de melhores condições de trabalho e pelo fortalecimento do sistema educacional, que a partir do direcionamento dado neste Documento pode implementar ações dentro das condições orçamentárias que garantam uma educação de qualidade social para todos, incluindo todo o público-alvo da educação especial, que necessita de professores(as) com formação para lidar com essa diversidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

No desenvolvimento da democratização das oportunidades educacionais alguns sujeitos necessitam ainda mais de um olhar diferenciado por parte do professor. Estes são os sujeitos com deficiência que por muitos anos viveram longe do contexto educacional e quando acessam a escola através das políticas de democratização da educação encontram uma escola e um corpo docente que desconhece as suas particularidades.

Ao se tratar do processo de educação na perspectiva inclusiva, não apenas a escola, a universidade ou outros espaços educativos precisam se adaptar a essa nova demanda do contexto educacional, os professores também devem compreender a inclusão como um processo necessário para o acesso das pessoas que historicamente foram marginalizadas e excluídas dos diferentes espaços sociais.

Nessa direção, as políticas que foram estabelecidas nas últimas décadas têm favorecido a ampliação das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos. Assim,

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais fundo dessa questão de justiça. A escola justa desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. Mesmo os que defendem o igualitarismo até às últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo (Mantoan, 2007, p. 320).

Refletir sobre a complexidade da inclusão é necessário, não basta apenas inserir os alunos na escola e desenvolver atividades esporádicas que versam sobre a igualdade entre os sujeitos apenas em datas comemorativas, inclusão está além disso. É necessário ir além da matrícula e se preocupar com a permanência e a materialização da aprendizagem dessas pessoas. Sobre a universalização do acesso à escola, Chaves (2018, p. 215) destaca que:

[...] Os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo pessoas e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da instituição escolar. Sabe-se que historicamente, a escola se caracterizou por uma educação que limita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada. Ela tem acolhido grupos sociais que antes não recebia e, conseqüentemente, tem encontrado inúmeros desafios demandados por estes, até então invisibilizados. Logo, estes desafios ocasionam perversas e diferentes formas de exclusão.

Portanto, percebe-se que embora as portas da escola estejam abertas a todos, a exclusão e desvalorização do que é diverso ainda persiste no seu interior e nas relações estabelecidas em seu espaço. Desse modo, a ausência de políticas de formação direcionadas às especificidades da Educação Especial enquanto modalidade de ensino provoca um comprometimento significativo no trabalho desenvolvido pelos professores.

Não cabe mais cobrar dos professores resultados satisfatórios sem promover as condições para o desenvolvimento da sua prática docente, que precisa ser consciente e fundamentada em um aporte teórico que permita promover a inclusão no dia a dia, por meio de uma prática acolhedora, respeitosa e contextualizada. Sobre a formação do professor Freitas (2002, p. 139) destaca:

[...] O caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, **respeitando a diversidade e em busca de um contexto inclusivo para todos é fundamental para garantia do acesso, da permanência e do sucesso (Grifos nossos).**

Desta forma, investir na formação constante dos professores seja ela inicial ou continuada, é condição essencial para que o processo de aprendizagem de todos que adentrarem os espaços educativos inclusivos aconteça da melhor forma possível.

A educação na perspectiva inclusiva é uma realidade da qual não podemos mais nos furtar, assim, a formação voltada para o atendimento de crianças com deficiência deve fazer parte das políticas educacionais do país, pois:

[...] uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que

se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade (BRASIL, 2005, p. 21).

Educar na perspectiva inclusiva é uma necessidade que exige por parte dos professores e professoras disponibilidade para aprender continuamente, pois novas demandas vão surgindo o tempo todo, cabendo aos professores e professoras, à escola, e sobretudo aos sistemas de ensino envolvimento e compromisso com a formação dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES

Este texto teve por objetivo refletir sobre a formação docente no contexto da inclusão considerando sua relevância no processo de formação humana. Procurou mostrar que a formação docente não pode ser secundarizada e reduzida meramente a aprendizagem de técnicas de ensino, mas a busca contínua de ressignificação do próprio trabalho docente enquanto prática reflexiva, que visa gerar autonomia, emancipação e criticidade, bem como preparar homens e mulheres para atuarem nos mais diferentes segmentos profissionais.

Apresenta dois modelos de educação: tecnicista e histórico-crítica que influenciam e direcionam as políticas educacionais no Brasil, promovendo a formação de dois tipos de sujeitos: os que estudam para serem bons operadores, trabalhadores, facilmente adaptáveis às demandas do mercado e aqueles que estudam não apenas para serem bons profissionais, mas sujeitos conscientes de seu papel. Ressalta-se que a formação docente tem a seu favor algumas políticas mencionadas neste trabalho e que validam a sua importância e investimento por parte dos gestores públicos.

É necessário desmistificar que bons resultados dependem apenas da intervenção dos professores, existem variáveis que juntamente com a carência de políticas de formação ocasionam resultados negativos para a aprendizagem dos alunos(as). É necessário rever essa percepção sobre o trabalho docente que é importante para o processo de aprendizagem de todos, mas sobretudo das pessoas com deficiência que acessam a escola regular mas não conseguem permanecer motivadas a aprender justamente pela falta de práticas inclusivas não apenas dos professores (as), mas de toda a equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: A constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set./dez. 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

BRASIL, **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL, **Plano Nacional de educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** Ed. atualizada e ampliada-Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAVES, Fátima. Políticas públicas de inclusão educacional - igualdade e diferenças: Valores indissociáveis. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. II, n. I, p. 212-224, 2018. DOI: 10.18554/rt.voio.2740. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/>

revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2740.
Acesso em: 25 jan. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 > Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

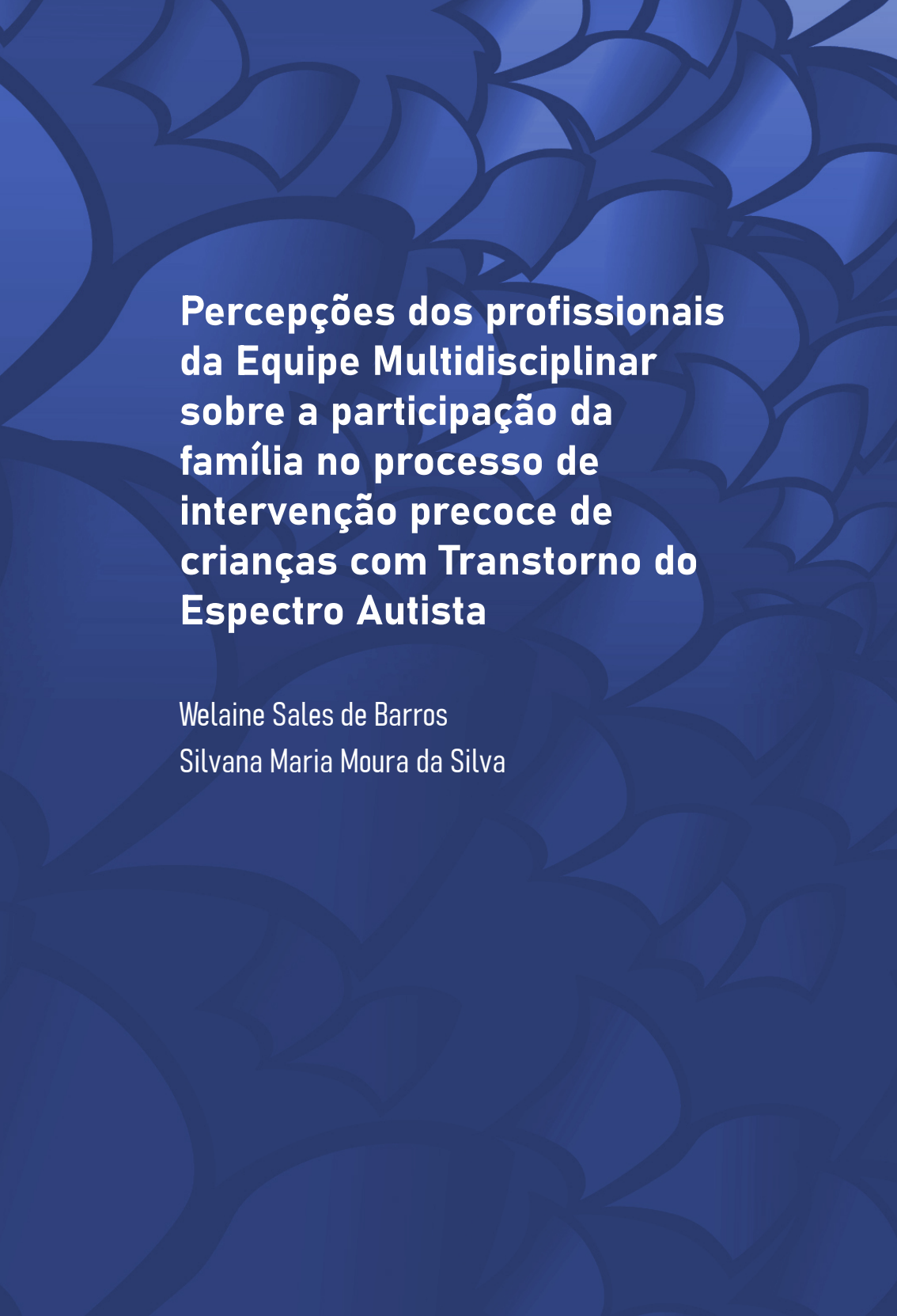
NÁPOLIS, Stella Maris. **A formação docente num contexto de inclusão**. 2007. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

SAVIANNI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil/ 2. Ed. ver. e ampl.** Campinas, SP. Autores associados, 2008.

SAVIANNI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**. V.14 n.40, jan/abr. 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.



**Percepções dos profissionais
da Equipe Multidisciplinar
sobre a participação da
família no processo de
intervenção precoce de
crianças com Transtorno do
Espectro Autista**

Welaine Sales de Barros

Silvana Maria Moura da Silva

1 INTRODUÇÃO

A intervenção precoce (IP) é considerada uma junção de práticas ou técnicas desenvolvidas e coordenadas por profissionais de equipe multidisciplinar, direcionadas às crianças, à família e ao meio, com a finalidade de assegurar recursos necessários para prevenir, detectar e apresentar uma resposta imediata, planejada, sistemática, dinâmica e integral às necessidades transitórias ou permanentes da criança com até seis anos de idade, com deficiência ou transtornos em seu desenvolvimento ou risco de vir a manifestá-los (Sánchez *et al.*, 2003).

A importância do desenvolvimento de trabalhos no âmbito da IP se justifica pela detecção de fatores que estão relacionados aos seguintes fatores: ao favorecimento do desenvolvimento das potencialidades da criança devido a maior capacidade do cérebro de se reorganizar e se reestruturar em nível celular (neuroplasticidade do cérebro) durante os primeiros anos de vida; perspectiva centrada na família; e a natureza interdisciplinar dos programas de atendimento (Serrano *et al.*, 2010). Bem como pelos resultados das atividades desenvolvidas durante a estimulação psicomotora precoce, que aumentam o controle emocional, favorecem o sentimento de segurança e prazer, ampliam as habilidades mentais e podem potencializar o processo de aprendizagem (Herren; Herren, 1986).

Nesse contexto, fica evidenciada que a família também é considerada participante do processo de IP, tirando a centralidade da criança. Isto se justifica porque, atualmente, os modelos de desenvolvimento bioecológico, transacional e contextual são amplamente utilizados para fundamentar a implementação de programas ou serviços de IP. Tais modelos estão enquadrados dentro de uma perspectiva desenvolvimental sistêmica, o que

significa que vários aspectos (sociais, culturais, etc.) influenciam ou interferem no desenvolvimento infantil e que, por isso, são tão importantes quanto os aspectos biológicos, sendo, portanto, necessário reconhecer a interdependência entre organismo e ambiente de forma contextualizada. À vista disso, a formulação dos conceitos e princípios, bem como as categorias e critérios de organização dos programas ou serviços de IP, passaram a ter suas bases sustentadas por essas teorias (Hansel; Bolsanello, 2012; Tegethof, 2007).

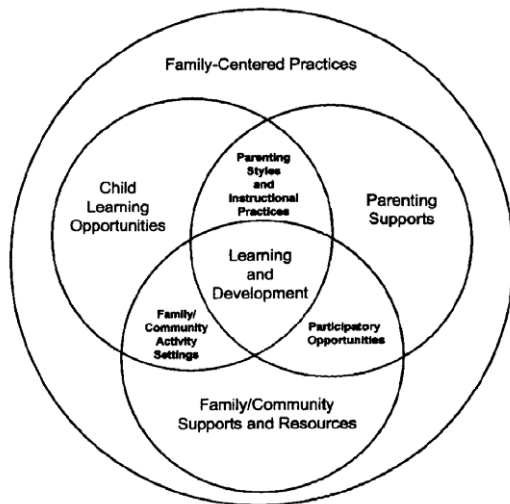
Acompanhando essa evolução, Dunst (2000) avança no desenvolvimento de práticas centradas na família, passando de uma abordagem filosófica para uma abordagem conceitual e empírica, formulando, nesse processo, três modelos de IP, denominados de primeira, segunda e terceira gerações.

Detendo-se no modelo de IP precoce de terceira geração, cabe destacar dois motivos que levaram Dunst (2000, p. 101) a avançar do modelo de segunda geração para conceber esse modelo de terceira geração: primeiro, por entender que foi construído um entendimento deturpado sobre os objetivos de intervenção dos sistemas familiares no modelo de segunda geração e segundo pela “necessidade de incorporar mais avanços num modelo que alarga a atenção a outros aspectos importantes das influências e intervenções ambientais”, chamando atenção para o fato de que a família é compreendida como um todo na sua abordagem dos sistemas familiares, considerando cada indivíduo da família, incluindo a criança motivadora do ingresso nos serviços de intervenção precoce e que em algumas abordagens, por algum motivo, a criança foi esquecida enquanto integrante da família.

No modelo de IP de terceira geração, as principais dimensões consideradas por Dunst (2000, p. 102) como elementos

chave são: as oportunidades de aprendizagem das crianças (envolventes, capazes de gerar competências e possibilitar à criança ter o domínio sobre essas competências); os apoios parentais (orientações e aconselhamento que reforçam conhecimentos e competências parentais já identificadas e que promovem a aquisição de novas competências); e os apoios familiares/comunitários (“recursos intrafamiliares, informais, comunitários e formais necessários aos pais para terem tempo e energia para se envolverem em atividades parentais e de educação dos filhos”), fornecidos de forma centrada na família. Essas dimensões estão relacionadas entre si por meio de práticas operacionais eficazes (atividades configuradas para a família e comunidade, oportunidades de participação e estilos parentais e práticas instrucionais) que levam, por conseguinte, ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de terceira geração de intervenção precoce



Fonte: Dunst (2000, p. 101)



Sobre essas interseções representadas na Figura 1, que conectam ou relacionam uma dimensão à outra, entende-se que,

[...] A intersecção das oportunidades de aprendizagem das crianças e dos apoios familiares/comunitários define os contextos de atividades que servem como fontes e contextos de oportunidades naturais de aprendizagem como parte da vida familiar e comunitária (Dunst & Bruder, 1999) [...]. A intersecção das oportunidades de aprendizagem das crianças e dos apoios parentais define os estilos parentais e as práticas instrucionais mais susceptíveis de terem consequências para o desenvolvimento [...]. A intersecção de apoio parental e apoio familiar/comunitário define os tipos de oportunidades participativas e interativas que os pais têm com os membros da rede pessoal de apoio social, influenciando as atitudes e comportamentos parentais (Dunst, 2000, p. 102).

Com a descrição da configuração desse novo modelo de IP (modelo de terceira geração), percebe-se que Dunst cumpre o objetivo de ampliar os contextos de influência e incluir intervenções ambientais, como o destaque às oportunidades naturais de aprendizagem. Essa estruturação leva a compreender as atividades da vida diária, rotinas da criança e da família, festejos tradicionais da família e da comunidade etc., como as experiências de vida da criança em desenvolvimento, vivenciadas em ambientes naturais e que, por isso, são capazes de ofertar diferentes oportunidades de aprendizagem à criança, seja de forma planejada ou criativa.

A rede de apoio social atua no sentido de estimular ou não determinadas atitudes ou decisões relacionadas ao desenvolvimento da criança, compartilhando e ensinando novas perspectivas sobre o cuidar e educação dos filhos. Ressalta-se que, nos sistemas familiares, uma prática centrada na família significa

colocar “as famílias em papéis centrais e fulcrais nas decisões e ações que envolvem as prioridades e preferências da criança, dos pais e da família” (Dunst, 2000, p. 101).

As problemáticas que se opõem à adoção dessa IP de terceira geração ou mudança prática de concepção estão relacionadas ao fato de, no Brasil, os documentos legais promulgados em favor da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda carecerem de efetividade devido ao baixo nível de conscientização da população brasileira sobre o TEA, constituindo-se uma das dificuldades para promoção dessa efetividade ou da “eficácia social desses preceitos legais no mundo fático” (Fernandes, 2020, p. 1526). Diante dessa pendência de efetividade, o impacto do TEA sobre as famílias é enorme, afetando os aspectos emocionais, econômicos e sociais. Ademais, os custos para tratamento adequado são altos e poucas famílias possuem condições econômicas, sociais e emocionais para suprirem as necessidades decorrentes do diagnóstico desse transtorno (Mello *et al.*, 2013).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) destaca que a formação de uma equipe interdisciplinar para atuação no TEA deverá ser composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas e profissionais de educação física, mantendo as ações apoiadas em três pilares: família, educação e saúde.

No que tange à família, Dawson e Osterling (1997) ressaltam que o envolvimento familiar completa uma lista de seis elementos fundamentais para implementação de programas ou serviços em IP para crianças com TEA, sendo considerado um fator decisivo para o sucesso da intervenção. Assim, as autoras destacam a necessidade de incluir os pais na intervenção com

a criança, oferecer treinamento aos pais, dar apoio e suporte para diminuição do estresse emocional e reconhecer que a família pode fornecer uma visão única para criação do plano de intervenção adequado às necessidades da criança e de interesse familiar.

Lampreia (2007, p. 112) fundamentada em Guralnick (2000) também alarga a percepção sobre a família, indicando que a inclusão da família na intervenção, tanto como coterapeuta, recebendo orientação e treinamento, quanto como participante, sendo beneficiada com serviços de apoio e aconselhamento é fundamental para amenizar os estressores familiares, de modo a “garantir a motivação para um engajamento satisfatório na programação”, interferindo de forma positiva no desenvolvimento da criança.

A pesquisa desenvolvida por Gomes *et al.* (2017) com o objetivo de avaliar os efeitos da intervenção comportamental precoce e intensiva no desenvolvimento de crianças com autismo atendidas em um centro brasileiro especializado, por meio de capacitação de cuidadores, destaca que os resultados encontrados corresponderam aos achados de estudos já publicados na literatura, dentre os quais cita-se: ganhos em todas as áreas avaliadas pelo Inventário Portage Operacionalizado (IPO) e na maioria das áreas avaliadas pelo *Psychoeducational Profile-Revised* (PER-R), quatro crianças não apresentaram ganhos na área cognitiva verbal. Entretanto, as autoras concluíram que apesar das melhoras identificadas, essas não foram suficientes para superar o atraso no desenvolvimento, sugerindo a necessidade de continuidade do estudo para avaliação dos resultados a longo prazo, haja vista que as intervenções comportamentais intensivas precisam ser realizadas por um período de dois anos ou mais.

O estudo realizado por Silva (2018), com objetivo de analisar o itinerário terapêutico de pessoas com diagnóstico de TEA no município de Campinas-SP, nas perspectivas de seus familiares, demonstra que o itinerário terapêutico teve início com a identificação precoce dos sinais, sendo marcado por diversos desafios, como o diagnóstico tardio e atraso do início da intervenção e por desgastes e sobrecarga emocional familiar; e, em relação às barreiras, os obstáculos relacionados à organização e ao acesso aos serviços de saúde, somados às diferenças socioculturais das pessoas, são os aspectos mais relevantes. A autora conclui que os procedimentos em atenção à saúde de pessoas com autismo devem dar suporte aos familiares por meio do acolhimento, com atenção aos elementos psicoafetivos e à promoção de redes de apoio.

A pesquisa de Andalécio *et al.* (2019) que teve como objetivo descrever e avaliar a aplicação de um modelo de Intervenção Comportamental Intensiva com uma criança com autismo gravemente comprometida e não falante, realizada por meio da capacitação dos cuidadores, conclui que a criança obteve ganhos em seu desenvolvimento e constata a viabilidade da capacitação de cuidadores para aplicação da intervenção comportamental intensiva em ambientes escolar e residencial.

O trabalho desenvolvido por Mansur e Nunes (2020), com objetivo de verificar o efeito da aplicação de um programa de ensino por pais/cuidadores sobre o desempenho de seu filho, apresenta resultados significativos que levam as autoras a concluir que a capacitação da cuidadora teve influência em algumas habilidades sociais desenvolvidas pela criança após a capacitação e, também, sobre o próprio comportamento da cuidadora que desenvolveu uma parceria ativa nas estratégias

de intervenção. Além disso, as autoras consideram que esse tipo de intervenção, via capacitação da cuidadora, pode ser mais acessível ao contexto socioeconômico brasileiro.

A análise dos trabalhos produzidos por Andalécio *et al.* (2019), Gomes *et al.* (2017), Mansur e Nunes (2020) e Silva (2018) permitiu observar que as pesquisas mais recentes sobre IP com foco no TEA investigaram principalmente os efeitos e benefícios da IP para a criança e sua família, por meio de programas de intervenção que envolvem a capacitação de cuidadores e, posteriormente, a implementação do programa por esses cuidadores, evidenciando a importância e necessidade desse tipo de suporte à família dessas crianças. Assim, partindo tanto desses estudos que confirmam a eficácia das intervenções parentais quanto da concepção atual de IP centrada na família, especialmente a de terceira geração concebida por Dunst (2000), pode-se entender que a incorporação dessas propostas de intervenção parentais em programas mais abrangentes e sistêmicos de IP constitui um importante fator que pode implicar na melhoria dos resultados e, conseqüentemente, em uma melhor qualidade de vida para a criança e sua família.

Nesse sentido, tendo como parâmetro o modelo de IP de terceira geração de Dunst (2000), o problema da pesquisa compreendeu saber: Quais as percepções dos profissionais da equipe multidisciplinar sobre a participação da família no processo de intervenção precoce de crianças com TEA? O objetivo foi analisar as percepções dos profissionais da equipe multidisciplinar sobre a participação da família no processo de intervenção precoce de crianças com transtorno do espectro autista.

2 DESENVOLVIMENTO

A Pesquisa realizada na dissertação originária deste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 4.141.921, em conformidade com as determinações da Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva e documental, assentada no método fenomenológico. O estudo de caso foi focado nos profissionais integrantes da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro educacional especializado em São Luís (MA) por atender crianças com TEA, com idades entre 03 e 06 anos, nas áreas de psicomotricidade, fonoaudiologia, terapia ocupacional e pedagogia.

Participaram 05 (cinco) profissionais integrantes da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro especializado no atendimento de crianças com TE, sendo: duas com formação em fonoaudiologia (FO1 e FO2), duas em educação física (EF1 e EF2) e uma em terapia ocupacional (TO1). Quatro eram do gênero feminino e um do masculino, com idade variando entre 44 e 56 anos. Ressalta-se que os profissionais de Pedagogia estavam incluídos como participantes, mas não houve concordância da parte destes em participar da pesquisa.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada para coleta dos dados, via Google Meet, realizadas entre dezembro/2020 e março/2021, período de isolamento imposto pela Pandemia de *Corona Virus Disease* 2019. A análise dos dados seguiu o modelo de Giorgi (1985), desenvolvido em quatro etapas: a) leitura calma e atenta da transcrição completa da entrevista; b) identificação das unidades

de significado para realizar a redução fenomenológica; c) expressão das unidades; e d) formulação de uma síntese das unidades; aplicando-se, ainda, a análise nomotética (Bicudo, 2011).

As respostas provenientes da pergunta “Como é a participação da família no processo de IP com crianças com TEA?” foram organizadas no Quadro 1, o qual aponta algumas situações evidenciadas nas falas dos(as) participantes e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Especializado ludovicense sobre a participação da família no processo de atendimento das crianças com TEA.

Quadro 1 – Síntese das situações em que ocorrem a participação da família

FONTE DOS DADOS	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA
F01	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre durante o processo de avaliação indireta e no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações - Orienta os pais na expectativa de que estes aproveitem as rotinas domésticas para também estimularem a criança.
F02	- Idem
T01	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre durante o processo de avaliação indireta, no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações e ao final de cada semestre para devolutiva aos pais.
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre durante o processo de avaliação indireta, no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações e ao final de cada semestre para devolutiva aos pais - Orienta os pais na expectativa de que estes aproveitem as rotinas domésticas para também estimularem a criança.
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre durante o processo de avaliação indireta e no dia a dia dos atendimentos por meio das trocas de informações.
PPP	<ul style="list-style-type: none"> - Propõe a participação por meio do recebimento de apoio e orientação sistemática promovida pelos profissionais, individualmente ou em grupo, e ao final de cada semestre para devolutiva aos pais.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas sínteses dos relatos e do PPP (Maranhão, 2017).



A sintetização destas informações demonstra que apesar do PPP propor que os pais sejam incluídos também como beneficiários do serviço de IP por meio do recebimento de apoio e orientação sistemática, esse apoio e orientação tem ocorrido de modo mais informal, envolvendo troca de informações e orientações rápidas, não sistematizadas, com a expectativa de que a família aproveite as oportunidades do ambiente doméstico para também estimular as crianças. Em caráter mais formal, a participação da família tem ficado limitada à fase da avaliação inicial e das devolutivas aos pais ao final de cada semestre.

Conforme evidenciado no Quadro 1, a família participa do planejamento de forma indireta, por meio das informações fornecidas sobre a criança durante o processo de avaliação. Entretanto, não foi possível observar se os interesses da família são levados em consideração para esse processo.

Com base nesses dados seria possível deduzir que a participação das famílias esteja limitada apenas a uma função colaborativa, para que seja dada continuidade às ações interventivas com a criança em ambiente doméstico. Todavia, isso não pode ser afirmado, porque depende da análise de outras variáveis que não foram objetivos desta pesquisa, tais como analisar as ações realizadas pelos(as) profissionais da psicologia e assistência social para identificar quais ações eram promovidas em benefício da família.

Contudo, é preciso compreender que para um serviço de IP constituir-se como um modelo de terceira geração, conforme paradigma engendrado por Dunst (2000), é essencial que a família assuma um papel central em todas as fases do processo, e que a equipe enxergue a criança atendida como parte integrante dessa família. Além disso, é necessário que os profissionais

desenvolvam habilidades e competências para atuar de forma colaborativa, participativa e acolhedora junto à família, garantindo a contemplação dos interesses e necessidades dessa família no plano de trabalho individualizado e que as ações de aconselhamentos, orientações e demais suportes sejam ofertadas às famílias de forma sistematizada, focando nas funcionalidades do contexto familiar.

Outro aspecto que ficou destacado pela EFi foi quanto à generalização dos aprendizados da criança, o que só tem sido possível por meio da colaboração da família, visto que a estrutura do serviço não possibilita o planejamento e realização das atividades em espaços diferentes das salas de atendimento. Sobre essa dificuldade da equipe desenvolver atendimentos em contextos mais naturais, onde também seria possível promover atividades com pares e crianças típicas, favorecendo a generalização das habilidades, sugere-se a adoção de estratégias para capacitar as famílias para atuarem de formas colaborativa e integrada, pois, conforme os trabalhos desenvolvidos por Andalécio *et al.* (2019) e Gomes *et al.* (2017), as intervenções comportamentais precoces e intensivas por meio da capacitação parental ou de cuidadores têm apresentado evidências de bons resultados para o desenvolvimento da criança. Por isso, são estratégias que precisam ser viabilizadas como parte desse serviço de IP.

Em síntese, a maioria dos participantes, ao expressar suas expectativas em relação à família ‘aproveitar as rotinas domésticas para darem os estímulos corretos aos(às) filhos(as)’ demonstra uma concepção de que a família deve participar do processo de IP, ampliando seus conhecimentos sobre o transtorno e as possibilidades da criança, assumindo, portanto, responsabilidades para que os resultados com a criança sejam

alcançados. Mas, em conformidade com Silva (2018) e considerando a família, educação e saúde como os três pilares da IP (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019), é necessário compreender que os procedimentos em atenção à saúde de pessoas com autismo devem dar suporte aos familiares por meio do acolhimento, com atenção aos elementos psicoafetivos e à promoção de redes de apoio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se necessário avançar na construção das percepções sobre a IP centrada na família, passando de uma visão de família enquanto colaborada para uma família na qual as práticas a tenham como centralidade, conforme o modelo de terceira geração proposto. Especialmente nos casos de crianças com TEA, é importante conceder atenção à avaliação dos estressores familiares, ofertando o devido acolhimento e cuidado às questões socioemocionais familiares.

Ressalta-se que algumas lacunas limitaram a ampliação da investigação deste estudo e, por conseguinte, dos resultados, dentre as quais destaca-se, especialmente, o foco apenas na perspectiva dos profissionais que realizavam o atendimento diretamente com crianças com TEA, excluindo os profissionais da Psicologia e Serviço Social, os quais desenvolviam seus trabalhos diretamente com os familiares ou responsáveis; e a não inclusão das famílias para verificação das percepções destas em relação ao serviço ofertado e aos resultados apresentados pela criança. Essa limitação dos participantes justifica-se pelo tempo destinado à realização de uma pesquisa em nível de mestrado. Diante disso, sugere-se a realização de futuros estudos que

tenham como objetivo investigar esses aspectos, considerando a família e profissionais da área da Psicologia e assistência social como potenciais participantes.

Todavia, espera-se que os resultados e discussões aqui apresentadas possam elevar os debates e reflexões sobre atendimentos de crianças com TEA em serviços de IP em contextos educacionais, ampliando o nível de compreensão sobre o papel da família e, conseqüentemente, ressignificando a participação desta nos processos de intervenção precoce da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

- ANDALÉCIO, Antônio Cesar Gontijo Silva Assunção Montezuma *et al.* Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 389-402, jul./set. 2019.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- DAWSON, Geraldine; OSTERLING, Julie. Early intervention in autism. *In*: GURALNIK, Michael J. (org.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 307-326.
- DUNST, Carl J. Revisiting “rethinking early intervention”. **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 20, n. 2, p. 95-104, Sum 2000.
- FERNANDES, Pablo Vaiano. **Autismo e direito: dos direitos e garantias das pessoas com transtorno do espectro autista no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2020.

- GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. *In: GIORGI, Amedeo (org.). Phenomenological and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.
- GOMES, Camila Graciella Santos *et al.* Intervenção comportamental precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 377-390, jul./set. 2017.
- HANSEL, Ana Flávia; BOLSANELLO, Maria Augusta. 2012. As abordagens explicativas do desenvolvimento aplicadas à estimulação precoce. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- HERREN, H.; HERREN, M. **A estimulação psicomotora precoce**. Tradução Jeny Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LAMPREIA, Caroline. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.
- MANSUR, Odila Maria Ferreira de Carvalho; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Da detecção de sinais de risco para autismo à intervenção precoce. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 50-67, jan./mar. 2020.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. Centro de Ensino de Educação Especial “Padre João Mohana”. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino de Educação Especial Padre João Mohana**. São Luís: Centro de Ensino de

Educação Especial “Padre João Mohana”, 2017.

MELLO, Ana Maria S. R. de *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.

SÁNCHEZ, Francisco Alberto García *et al.* **Criterios de calidad estimular: para niños de 0 a 3 años**. Múrcia: ATEMP, 2003.

SERRANO, Ana Maria; CAMACHO, Maria José; GONÇALVES, Glória; ABREU, Fabiana. Projecto-piloto de investigação-acção em intervenção precoce na direcção regional de educação especial e reabilitação. **Revista Diversidade**, Funchal, v. 27, p. 24-27, 2010.

SILVA, Fernanda Caroline Pinto da. **Itinerário terapêutico de indivíduos com transtorno do espectro autista do município de Campinas-SP**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do espectro do autismo. **Manual de Orientação**, São Paulo, n. 5, p. 1-24, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

TEGETHOF, Maria Isabel S. C. de Almeida. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias**. 2007. 860 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto. Porto, Porto, 20

Influências históricas na criação da Universidade Integrada da Terceira Idade (Uniti) no Maranhão³⁵

José Carlos Lima Costa

Diomar das Graças Motta

³⁵ Uma versão modificada deste texto foi publicada no periódico *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, sob o título: “À Guisa de Introdução sobre as Influências Históricas na Criação da Universidade Integrada da Terceira Idade no Maranhão”. *Missões: Revista De Ciências Humanas e Sociais*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 01–16, 2024.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as representações culturais da velhice e do envelhecimento no Maranhão ao final do século XX, com base nas narrativas do jornal *O Imparcial*, periódico de grande circulação no estado. O objetivo é compreender como essas representações são construídas e negociadas no contexto das redes de poder entre diferentes atores e instituições sociais. A investigação fundamenta-se na análise de reportagens e artigos publicados na década de 1990, com especial atenção aos estereótipos e discursos que moldam as percepções sobre as pessoas envelhecidas.

A metodologia adotada foi documental, com análise de conteúdo qualitativa, visando identificar padrões, tendências e contradições nos discursos midiáticos. Por meio de uma busca sistemática nos arquivos do jornal, as matérias foram categorizadas tematicamente para agrupar diferentes perspectivas e elucidar os principais discursos sobre a velhice.

O artigo estrutura-se em três partes principais. A primeira, intitulada “**O que se dizia sobre a velhice no Maranhão no final do século XX?**”, explora as concepções de velhice e envelhecimento no contexto maranhense, destacando as representações culturais veiculadas pela imprensa. Examina-se como as relações de poder e as dinâmicas sociais contribuem para a conformação das identidades das pessoas envelhecidas, problematizando também as demandas políticas e sociais emergentes desse processo. São abordadas questões como desigualdades de gênero, discriminação etária no mercado de trabalho e os desafios impostos pelo contexto econômico e tecnológico, que exigem adaptações por parte da população envelhecida.

O segundo tópico, **“Influências históricas para o surgimento da UNITI no Maranhão”**, analisa a criação dessa instituição como resposta a pressões sociais decorrentes de fatores políticos, econômicos e culturais. Inspirada em iniciativas internacionais surgidas na década de 1960 e adaptada ao contexto brasileiro por instituições como o SESC e universidades públicas, a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) emerge em um cenário marcado pela democratização da educação e pelo aumento da longevidade da população. A investigação revelou dinâmicas sociais complexas, refletindo tanto as transformações nas políticas educacionais quanto às mudanças nas representações culturais associadas ao processo de envelhecimento.

O artigo destaca a relevância de compreender as tensões sociais e políticas em torno da velhice, enfatizando a diversidade de experiências das pessoas envelhecidas e a importância de análises interseccionais desse fenômeno. Ao evitar perspectivas fragmentadas, busca-se construir uma visão mais abrangente da história da educação para pessoas envelhecidas no Brasil, com especial atenção ao Maranhão, onde a UNITI se apresenta como um espaço significativo para repensar as práticas sociais e educacionais voltadas ao envelhecimento.

2 O QUE SE DIZIA SOBRE A VELHICE NO MARANHÃO NO FINAL DO SÉCULO XX?

A análise das concepções de velhice na sociedade contemporânea requer uma investigação sobre como as formações sociais constroem e disseminam representações a respeito do tema (Chartier, 2002). Esse processo demanda uma compreensão

crítica dos discursos produzidos e reproduzidos em diferentes esferas sociais, como a família, a medicina e a imprensa, considerando os impactos dessas narrativas nos modos de vida das pessoas envelhecidas no final do século XX.

Nesse cenário, esta pesquisa examinou as concepções de velhice e envelhecimento no Maranhão nesse período, com foco na Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), criada em 1995 por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o governo do estado do Maranhão. Para contextualizar, a análise centrou-se nos discursos veiculados pela imprensa, compreendidos como um espaço que registra práticas sociais e interpretações da realidade a partir da perspectiva de sujeitos e grupos sociais específicos.

Figura 1 – Charge de Kácio, Mulher com Parlamentar



Fonte: Jornal O Imparcial, 8 de janeiro de 1996.

Sob a perspectiva teórica de Elias (2001), as formações sociais podem ser compreendidas como figurações, caracterizadas por uma rede de interdependências recíprocas entre os indivíduos. Essas figurações manifestam-se tanto em contextos restritos, como as interações cotidianas, quanto em contextos amplos, como o funcionamento de uma nação. De forma complementar, Chartier (2001, p. 15) observa que uma formação social se expressa nas relações entre os sujeitos, nas quais emergem “códigos e comportamentos originais”, configurando elementos essenciais para a análise das representações sociais da velhice.

Com base nesses referenciais teóricos, pode-se considerar que a charge de Kácio (Figura 1), publicada no *Jornal O Imparcial* em 1996, oferece pistas sobre as concepções de velhice e envelhecimento presentes na sociedade maranhense no final do século XX. A ilustração retrata uma mulher envelhecida, representada por estereótipos como o rosto enrugado, o corpo encurvado e o uso de bengala, confrontando um parlamentar corpulento e cercado por celulares. Acredito que essa composição constitui uma crítica social às dinâmicas de poder e à exclusão discursiva que definem a posição da velhice na sociedade.

A charge provocou uma reflexão sobre as representações da velhice, frequentemente embasadas em discursos biomédicos que restringem o envelhecimento à ideia de declínio físico e mental. Alinho-me à análise de Mercadante (2005), que problematiza essa perspectiva reducionista, evidenciando como ela confina o envelhecimento à noção de degeneração fisiológica, conforme ressalta no excerto abaixo:

A velhice como fenômeno biológico é apontado como gerador de declínio irreversível, tanto físico, quanto mental, do indivíduo como

consequência da passagem do tempo. Esse declínio se instalou no organismo do indivíduo idoso, após esse mesmo organismo ter atingido uma situação de plena maturidade (Mercadante, 2005, p. 24).

Esses pensamentos prevaleceram até o início do século XX, quando a velhice começou a ganhar espaço em diversos estudos acadêmicos, sobretudo no campo das ciências humanas e sociais, o que contribuiu para sua maior visibilidade nesse período. Ainda assim, manteve-se uma visão predominantemente negativa (Rezende, 2008). Contudo, essa abordagem não abrange integralmente o conceito de velhice e envelhecimento, os quais envolvem dimensões subjetivas, fisiológicas, sociais, culturais e econômicas. Assim, além das mudanças biológicas, o envelhecimento resulta de interpretações contextuais dessas transformações.

A análise dessas concepções permitiu compreender as dinâmicas das tensões sociais e as relações de poder que estruturam as configurações da sociedade maranhense no final do século XX. Com base nas reflexões sobre poder elaboradas por Foucault (2013), é possível examinar os discursos que permeiam as concepções de velhice e envelhecimento. Esses discursos, frequentemente, classificam as pessoas envelhecidas como frágeis e doentes, ao mesmo tempo em que disseminam discursos preventivos que idealizam uma velhice saudável e produtiva. Tal abordagem, contudo, frequentemente ignora a pluralidade de sujeitos e as múltiplas formas de vivenciar o envelhecimento. Nesse contexto, as transformações nas dinâmicas de poder (Foucault, 2013) influenciam diretamente as relações sociais, repercutindo nas representações sociais sobre a velhice e o processo de envelhecer.

A partir da análise da charge apresentada, também foram analisadas algumas reportagens do jornal *O Imparcial* de 1995, que revelaram a efervescência social e política do Brasil naquele período. Entre os temas destacados estão a crise bancária e os debates em torno da PEC 33/1995, referente à reforma da previdência, aprovada em dezembro de 1995³⁶. A charge reflete as tensões desse momento, marcado pela burocratização, coalizões políticas e conchavos destinados a preservar os interesses de determinados grupos durante a votação no Legislativo. Outro fenômeno relevante foi a popularização de celulares e internet entre os jovens³⁷, que demandou adaptações por parte das gerações precedentes ou, alternativamente, revelou a inadequação dessas gerações frente às transformações sociais em curso.

Essas questões ilustram a interação entre as representações sociais impostas às pessoas envelhecidas e suas reações, que podem variar entre aceitação e resistência. Nesse sentido, as identidades na velhice não são fixas, mas negociadas e confrontadas com as expectativas sociais. Ao considerar o recorte de gênero, a velhice, para muitas mulheres, pode representar uma condição de extrema pobreza, resultado de fatores como baixa escolaridade, limitada inserção no mercado de trabalho e condições socioeconômicas adversas. Britto da Motta (1999) observa que a velhice pode, ainda, representar solidão, especialmente para viúvas, mulheres separadas ou solteiras com filhos. A diferença

36 Para mais informações acessar: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169284>. Acesso: 10 jul. 2023.

37 Uma matéria do *Jornal O Imparcial*, intitulada “Brincadeira de roda perde espaço para jogo eletrônico”, de 12 de outubro de 1996, ilustra as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade brasileira passou ao longo da década de 1990, a respeito da popularização das tecnologias digitais entre as camadas mais jovens.

entre a longevidade feminina e a qualidade de vida não se deve apenas a fatores biológicos; a insuficiência ou inadequação das políticas públicas existentes exerce um papel preponderante na qualidade de vida dessas mulheres. Faleiros (2007) ressalta que a associação entre idade e incapacidade afeta negativamente as mulheres, ampliando os riscos de abandono e maus-tratos.

Além disso, evidencia-se tensões sociais que articulam negociações de demandas entre mulheres envelhecidas e outros grupos, como homens e jovens. Essas tensões refletem desafios relacionados às necessidades individuais e às estruturas sociais que impactam a qualidade de vida dessas mulheres. Nesse contexto, o poder se torna um elemento significativo na análise do envelhecimento (Moraes, 2011). As mulheres envelhecidas enfrentam estruturas que regulam suas experiências e corpos, enquanto as mídias sociais utilizam discursos médicos e científicos para impor padrões de envelhecimento que valorizam a juventude.

Essas relações de poder se manifestam em instituições como o mercado de trabalho e a saúde, que atuam como arenas de disputa por recursos e oportunidades, moldadas por regras que orientam as interações sociais. Um exemplo encontra-se em uma reportagem do *Jornal O Imparcial* de 03/02/1995, que aborda o etarismo no setor comercial do Maranhão. A contratação de funcionários(as) considerava a idade como um fator decisivo, excluindo pessoas mais velhas e gerando disputas por igualdade, conforme evidenciado no trecho:

Em que pese o esforço do governo, realizando campanhas através da mídia, no sentido de evitar as discriminações contra os idosos, e mesmo conflitando com o princípio constitucional, muitas empresas não estão aceitando homens com mais de vinte e cinco anos, nos seus

quadros. Esta discriminação é mais acentuada no comércio lojista da cidade, havendo estabelecimentos que não aceitam mulheres com mais de dezoito anos (*Jornal O Imparcial*, 03/02/1995, p. 3).

Nas sociedades modernas, marcadas por uma cultura de consumo, a juventude é frequentemente associada à renovação e à inovação, o que fomenta a preferência por profissionais mais jovens no mercado de trabalho. Essa dinâmica também se manifesta em um mercado consumidor orientado para produtos e serviços vinculados à juventude. Em busca do lucro máximo, muitas empresas substituem trabalhadores(as) mais experientes por jovens dispostos a aceitar salários menores e condições de trabalho precárias, intensificando a discriminação etária no ambiente profissional.

As representações culturais sobre a velhice passaram por transformações significativas ao longo dos séculos. Nas sociedades pré-letradas, onde a ausência da escrita predominava, os velhos eram vistos como guardiões do conhecimento e da memória coletiva, transmitidos por meio da oralidade. Ariès (1981), ao analisar uma pintura do palácio dos Doges, do século XVI, identifica uma representação da velhice — ou idade sedentária — associada aos homens da lei ou do estudo. Essa fase da vida é simbolizada por um homem velho, barbudo, com expressão de sabedoria, vestido de forma elegante, sentado diante de uma escrivaninha e próximo a uma lareira. Esse valor simbólico atribuído às pessoas envelhecidas se manteve até aproximadamente o avanço do capitalismo nas sociedades ocidentais modernas. Nesse período, contudo, concepções e estereótipos negativos sobre a velhice se tornaram predominantes, influenciando a forma como as pessoas envelhecidas eram tratadas.

As transformações no sistema econômico ocidental contribuíram significativamente para essa mudança. A exigência de plenas habilidades físicas nas atividades produtivas resultou na marginalização das pessoas envelhecidas, especialmente daquelas com capacidades reduzidas. Conseqüentemente, sua relevância social diminuiu em comparação a períodos históricos, como a Antiguidade. Como observa Barros (2005, p. 134), “as práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais”.

Essas reflexões indicam que as representações sociais sobre a velhice influenciam diretamente o papel social atribuído às pessoas envelhecidas. Assim, a função dos velhos é determinada pelas formas de pensar e compreender a sociedade, impactando a organização da realidade. O modo de vida de algumas pessoas envelhecidas no Maranhão, durante a década de 1990, exemplifica essa concepção. A matéria intitulada “Solidão: o mal da terceira idade”, publicada em 27 de outubro de 1997 no *Jornal O Imparcial*, relata situações de abandono:

Nácio Valeriano, 68 anos, 10 filhos, vive no asilo há um ano e dois meses. No começo recebia a visita dos filhos, hoje não recebe mais. Sente muita falta de casa e dos filhos. Separado da mulher, vivia perambulando e dormindo pelo chão do mercado central, mas foi levado para o asilo por um dos filhos. “O que mais quero é voltar para casa, mas meu filho não me leva”, afirmou (*Jornal O Imparcial*, 27/10/1997, p. 6).

A análise do caso de Nácio Valeriano, reportado pelo jornal *O Imparcial* em 1997, evidencia as complexas dimensões do processo de institucionalização de pessoas envelhecidas no contexto maranhense da década de 1990. Esse fenômeno ilustra

mudanças significativas nas relações intergeracionais e nas dinâmicas familiares da época, nas quais a existência de famílias numerosas não assegurava, necessariamente, o suporte social na velhice. As condições que precederam a institucionalização de Nácio - marcadas pela situação de rua e pela ruptura de vínculos familiares -, aliadas ao distanciamento posterior por parte da família, destacam a fragilidade dos laços sociais que sustentavam o papel das pessoas envelhecidas como integrantes ativos nas redes familiares e comunitárias.

A narrativa analisada revela que, embora a institucionalização tenha proporcionado abrigo físico, ela não foi capaz de atender plenamente às necessidades afetivas e relacionais de Nácio Valeriano. Essa limitação expõe as insuficiências das respostas da sociedade da época para lidar com a complexa questão do envelhecimento, em especial no que tange à preservação do papel social das pessoas envelhecidas enquanto agentes de memória, afeto e pertencimento nas dinâmicas familiares e comunitárias.

Em outra matéria publicada pelo *Jornal O Imparcial* em 20 de outubro de 1998, intitulada “Setenta Anos”, são apresentados dados sobre a expectativa de vida dos brasileiros naquele período, além de indicadores relacionados às condições de vida da população, com foco nas camadas mais privilegiadas da sociedade. O texto destaca o contraste social vigente: enquanto parte da população desfrutava de condições de vida confortáveis, outra enfrentava significativa precariedade, incluindo restrições ao direito fundamental de locomoção. O trecho a seguir ilustra essa realidade:

Gostaria que as pessoas fossem mais compreensivas conosco e respeitassem mais os nossos direitos. Afinal nós já não temos mais o mesmo vigor e a mesma agilidade da nossa juventude”, apela Luís Carlos Carvalho de Faria, 64. Morador há um ano do Asilo de Mendicidade, ele reclama principalmente da discriminação sofrida nos ônibus (*Jornal O Imparcial*, 20/10/1998, p. 2).

A declaração de Luís Carlos Carvalho de Faria evidencia o descompasso significativo entre a legislação vigente e a realidade cotidiana das pessoas envelhecidas no final da década de 1990. Apesar da existência da Política Nacional do Idoso (PNI), instituída pela Lei nº 8.842/1994 e regulamentada pelo Decreto 1.948/1996, que já assegurava direitos específicos para essa população, o relato expõe a persistência de práticas discriminatórias, especialmente no acesso ao transporte público.

O depoimento do entrevistado, residente no Asilo de Mendicidade, destaca duas dimensões críticas do envelhecimento: as limitações físicas decorrentes do processo natural (“não temos mais o mesmo vigor e a mesma agilidade”) e o tratamento social discriminatório, particularmente no uso do transporte coletivo. Essa situação torna-se ainda mais grave considerando que a PNI buscava garantir os direitos sociais das pessoas envelhecidas, promovendo sua autonomia, integração e participação ativa na comunidade. Contudo, o cenário descrito reflete a exclusão social persistente, agravada pelas desigualdades estruturais. A política pública já previa, desde 1994, a eliminação de discriminações e a implementação de mecanismos para prevenir a exclusão, mas os desafios permaneciam evidentes.

A situação relatada ilustra a lacuna entre a legislação e sua aplicação prática. O apelo do entrevistado por “compreensão” e “respeito aos direitos” demonstra que as garantias legais não

foram efetivamente traduzidas em mudanças concretas nas práticas sociais nem na qualidade dos serviços públicos disponibilizados à população envelhecida.

A análise das concepções de velhice e envelhecimento na sociedade maranhense no final do século XX exigiu considerar a complexidade das relações sociais e de poder. As representações sociais sobre as pessoas envelhecidas eram moldadas por interações entre família, imprensa, parlamentares e as dinâmicas de dependência recíproca no período. Matérias do *Jornal O Imparcial* destacam as tensões sociais e políticas da época, como as transformações econômicas e tecnológicas, que impactaram diretamente a vida das pessoas envelhecidas, demandando adaptações.

É fundamental considerar a diversidade dessas experiências, especialmente das mulheres, que enfrentavam maiores desigualdades econômicas e sociais. Assim, as interações entre diferentes agentes sociais e as configurações de poder constituem elementos cruciais para compreender as concepções de velhice e envelhecimento no Maranhão do período.

3 INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS PARA O SURGIMENTO DA UNITI NO MARANHÃO

Até meados da década de 1960, o desenvolvimento intelectual era amplamente associado à infância e adolescência (Cachioni, 2018). No entanto, transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no Ocidente remodelaram as concepções sobre a velhice. Pesquisas passaram a evidenciar a possibilidade de manutenção e ampliação da capacidade cognitiva ao longo da vida. Nesse sentido, Cachioni (2018) ressalta que o envelhecimento

se tornou uma experiência mais comum, marcada pelo maior contato com pessoas envelhecidas em condições saudáveis.

Criada em 1995, a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) resultou de uma colaboração entre a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Estadual do Maranhão, o Governo do Estado e o SESC-MA. Inspirada no modelo das universidades do tempo livre da França, surgidas nos anos 1960 para promover atividades culturais a aposentados, a UNITI representa a continuidade desse tipo de iniciativa no contexto brasileiro.

A universidade do tempo livre, iniciada por Pierre Vellas em 1973, expandiu-se globalmente e, no Brasil, programas de educação voltados para pessoas envelhecidas também emergiram nas décadas de 1960 e 1970. Inicialmente liderados pelo SESC, tais programas foram posteriormente incorporados por instituições públicas de Ensino Superior, impulsionados pelo avanço da gerontologia educacional (Cachioni, 2018).

No entanto, conforme apontam Monteiro e Oliveira (2018), a educação para pessoas envelhecidas no Brasil ainda apresenta lacunas significativas. Quando existem ações públicas, estas geralmente se restringem a programas de alfabetização ou educação de jovens e adultos, sem atender adequadamente às demandas específicas dessa população. Nesse contexto, a reflexão sobre políticas públicas deve se fundamentar tanto na Política Nacional do Idoso quanto no Estatuto do Idoso.

As políticas públicas são definidas como ações e iniciativas do sistema político voltadas para a resolução de questões sociais. No contexto educacional, essas políticas incluem decisões governamentais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem (Carneiro, 2014). Além de refletirem as

dinâmicas sociais, buscam atender às demandas emergentes e específicas do setor educacional.

A Constituição Federal do Brasil estabelece a educação como um direito social fundamental. O Artigo 205 afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988). Contudo, as políticas públicas ainda não conferem visibilidade suficiente às necessidades específicas das pessoas envelhecidas, evidenciando a carência de diretrizes sobre formação de profissionais, metodologias apropriadas e currículos adaptados. Pesquisas em gerontologia enfatizam a relevância de propostas educacionais direcionadas para essa população, como ilustrado no fragmento a seguir:

Pode-se compreender tanto o processo educacional com vistas à formação de uma ética e de costumes voltados para a qualidade de vida ao longo de todo o ciclo vital, incluindo a proposta de uma longevidade qualificada, quanto a educação específica para as pessoas envelhecidas e as instituições envolvidas. Assim, pode-se considerar a educação gerontológica como uma promoção preventiva ou permanente da cidadania, da saúde, das artes, da solidariedade, da política e de outras virtudes que conferem consistência específica aos mais velhos (Both; Barbosa; Benincá, 2003, p. 24).

A educação voltada para pessoas envelhecidas desempenha um papel essencial ao enfrentar questões sociais, políticas e os desafios próprios dessa faixa etária. Essa abordagem fomenta a socialização de ideias, o protagonismo, a independência e a autonomia, contribuindo para a valorização das identidades e das capacidades individuais.

Para compreender a criação da Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) é indispensável reconhecer os processos

sociais que possibilitou sua formação. O envelhecimento, enquanto fenômeno histórico, social e cultural, é moldado por concepções contextuais; assim, é fundamental situar as pessoas envelhecidas dentro de seus respectivos contextos históricos e sociais, identificando as influências que modelam suas vivências e percepções.

Nesse sentido, a UNITI reflete os processos históricos, sociais e culturais que a constituíram. Sua criação e desenvolvimento são resultados de forças políticas, econômicas e sociais que trouxeram novas perspectivas à educação voltada para pessoas envelhecidas no Maranhão. A singularidade aparente de seus participantes revela, na verdade, as interdependências sociais que sustentam esse projeto.

Em seu pronunciamento, a governadora Roseana Sarney afirmou que, a partir da assinatura do convênio, o Maranhão havia se inserido definitivamente no clube das sociedades modernas, comprometidas com a valorização das pessoas envelhecidas como expressão do seu respeito ao cidadão, não apenas como ente civil, mas sobretudo como pessoa humana (*Jornal O Imparcial*, 04/10/1995, p. 10).

O pronunciamento da governadora Roseana Sarney sugere que a criação da UNITI no Maranhão foi influenciada por pressões internacionais; isso implica que a iniciativa foi impulsionada por motivações amplas relacionadas ao contexto social e político da época. A análise da educação para pessoas envelhecidas demanda uma compreensão das conexões e interdependências que envolvem essa instituição, como evidenciado no trecho a seguir:

Ao mesmo tempo, em outras 800 cidades do mundo aconteciam movimentos semelhantes, num abraço simbólico global. O evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), para chamar a atenção do mundo para a terceira idade. Já no ano de 2025, os indivíduos envelhecidos deverão corresponder a 45% da humanidade (*Jornal O Imparcial*, 04/10/1999, p. 6).

Como destacado anteriormente, a UNITI é composta por indivíduos interdependentes que, em conjunto, moldam a instituição e suas práticas educacionais. Embora os dados empíricos possam parecer isolados à primeira vista, é fundamental interpretá-los dentro dessas redes de interdependência humana, a fim de proporcionar uma análise mais profunda e integrada. Ao investigar a educação para pessoas envelhecidas na UNITI, é essencial compreender que as práticas educacionais e as representações sociais estão imersas em contextos históricos e sociais específicos. Essa abordagem evita visões fragmentadas e parciais do envelhecimento e da educação voltada para essa população.

A história da velhice e da educação para pessoas envelhecidas no Brasil, especialmente na região da UNITI, desempenha um papel importante na formação das práticas educacionais específicas, bem como para a emergência de compreensões mais complexas dos modos de vida das pessoas envelhecidas envolvidas na Instituição. A UNITI atende pessoas com mais de 50 anos, oferecendo um curso de formação continuada de 250 horas, que foca em ações educativas centradas na pessoa envelhecida e em sua trajetória de vida, alinhadas às concepções contemporâneas de educação. O projeto propõe os seguintes eixos curriculares:

a) VIDA E ESPIRITUALIDADE - Ressalta-se o valor, da vida através da música da contemplação, da aplicação de técnicas de sensibilização./ b) NOÇÕES BÁSICAS DE GERONTOLOGIA SOCIAL – Oferece um enfoque interdisciplinar sobre envelhecimento./ c) CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA - Enfoca as técnicas de memorização./ d) EDUCAÇÃO FÍSICA - Destacam-se o conhecimento e saúde do corpo./ e) LAZER E TURISMO – Evidenciam-se os aspectos históricos através de aulas expositivas, visitas e excursões./ f) ARTESANATO – Desenvolvem-se habilidades manuais na confecção de utensílios úteis e decorativos./ g) PSICOLOGIA NA TERCEIRA IDADE - Reflete-se sobre a arte de envelhecer./ h) IMAGEM E REFLEXÃO – Universo é visto e recriado através das imagens cores e de sua representação./ i) CRIAÇÃO LITERÁRIA – Desenvolve a sensibilidade poética descobrindo, seus potenciais./ j) MUSICALIZAÇÃO - A leitura do mundo faz-se através de sons e ritmos./ k) LINGUA ESTRANGEIRA – Proporcionar conhecimentos básicas expressões e estruturas de línguas estrangeiras./ l) FITOTERAPIA – Estimula a manipulação das plantas medicinais na preparação de Chás Xaropes e etc. (UFMA, 2024).

Em síntese, a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI) é uma instituição voltada para a educação de pessoas envelhecidas, que incorpora as transformações nas percepções sobre o envelhecimento ao longo do tempo. Suas origens estão diretamente relacionadas às primeiras iniciativas educacionais voltadas para essa faixa etária na França, assim como ao movimento de democratização da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais da velhice refletem uma transformação histórica significativa: de um período inicial de valorização da sabedoria dos mais velhos, passou-se por uma fase de

desvalorização com o advento da modernidade, especialmente nas sociedades capitalistas, até atingir uma nova perspectiva a partir dos anos 1960, marcada pelo surgimento de iniciativas como as universidades do tempo livre.

Nesse contexto, a Universidade Integrada da Terceira Idade (UNITI), estabelecida em 1995, surge como um marco importante na mudança do paradigma educacional para pessoas envelhecidas no Maranhão. Inspirado em modelos internacionais e nos movimentos de democratização da educação brasileira, o projeto fundamenta suas práticas na valorização das experiências de vida de seu público-alvo, focando não apenas na transmissão de conhecimentos formais, mas também no fortalecimento da autonomia e do protagonismo social, com especial atenção às mulheres envelhecidas, que historicamente enfrentam maior vulnerabilidade.

Embora tenha havido avanços significativos nas políticas públicas voltadas ao envelhecimento, como a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso, persiste um descompasso entre a legislação e a realidade vivenciada por essa população. A UNITI representa uma iniciativa fundamental para promover a inclusão social e educacional das pessoas envelhecidas. No entanto, é necessária uma evolução contínua das políticas públicas para garantir o atendimento pleno das necessidades específicas dessa população, reconhecendo a educação não apenas como um direito, mas como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2^a Ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BOTH, Agostinho; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BENINCÁ, Ciomara Ribeiro Silva. **Envelhecimento humano: múltiplos olhares**. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2003.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jan. 1994.
- BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2003.
- BRITTO DA MOTTA, A. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 13, p. 191–221, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade**. Alínea Editora, 2018.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 22. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHARGE de Kácio. **Jornal o Imparcial**. São Luís, 8 de janeiro de 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Translated by Maria Manuela Galhardo, DIFEL, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Cidadania: os idosos e a garantia de seus direitos**. In: NERI, Anita Liberalesso *et al.* **Idosos no Brasil: vivências e desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: FSP/SESC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. 27ª Ed. São Paulo: Graal, 2013.

JORNAL O IMPARCIAL. **Brincadeira de roda perde espaço para jogo eletrônico**. São Luís, de 12 de outubro de 1996.

JORNAL O IMPARCIAL. **Discriminação no comércio gera protestos**. São Luís, 3 de fevereiro de 1995, p. 2.

JORNAL O IMPARCIAL. **Em defesa do Idoso**. Idosos fazem caminhada e exigem seus direitos. São Luís, 04 de outubro de 1999, p. 6.

JORNAL O IMPARCIAL. **Setenta Anos**. São Luís, 20 de outubro de 1998, p. 2.

JORNAL O IMPARCIAL. **Solidão: o mal da terceira idade**. São Luís, 27 de outubro de 1997, p. 6.

JORNAL O IMPARCIAL. **Universidade da Terceira Idade vai ter 120 idosos na primeira etapa**. São Luís, 04 de outubro de 1995, p. 10.

JORNAL O IMPARCIAL. **Universidade depois dos 50? A UNITI oferece oportunidade do rejuvenescimento mental**,

com práticas culturais enriquecedoras. São Luís, 27 de outubro de 1996, p. 6.

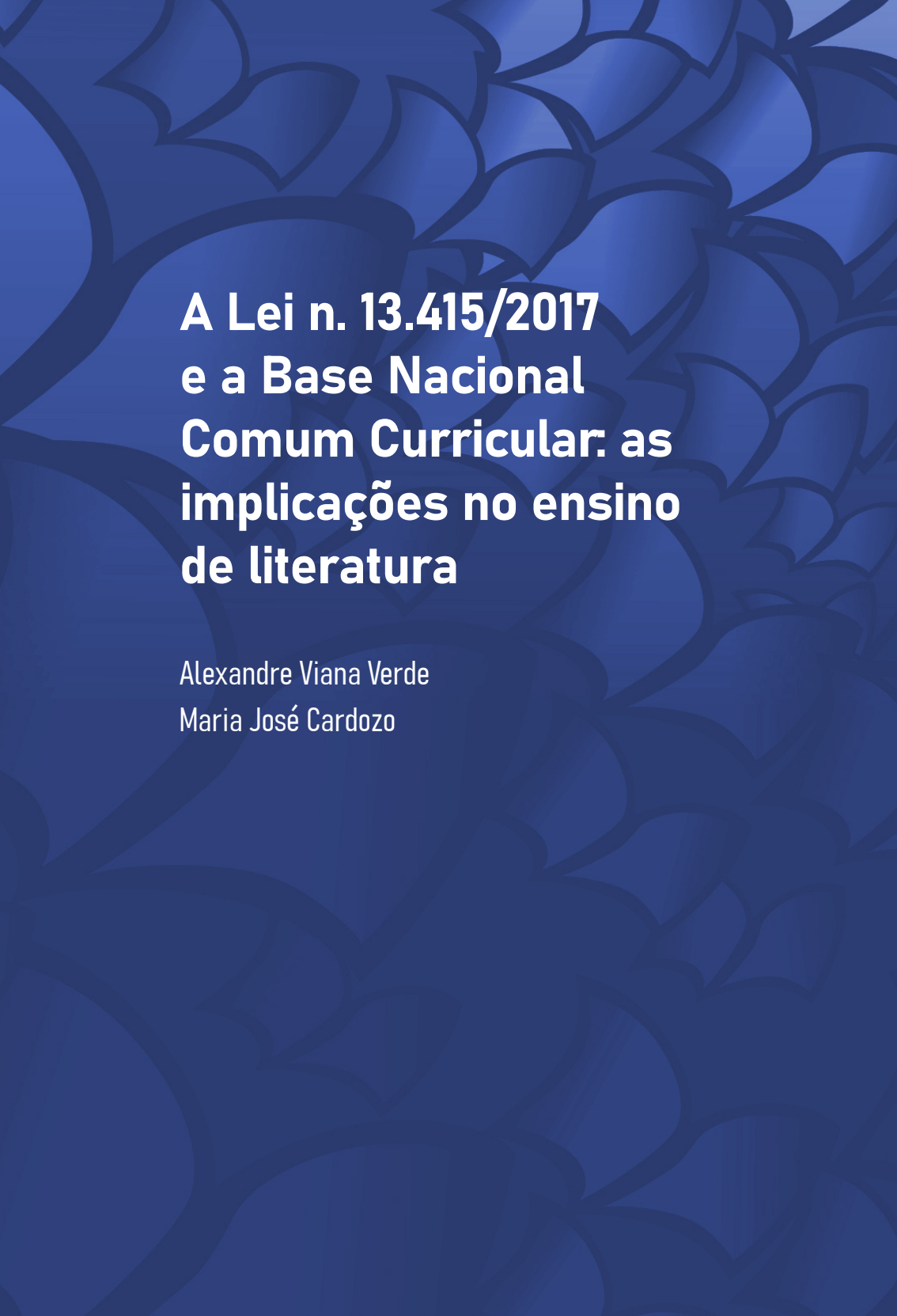
MERCADANTE, Elizabeth F. Velhice: uma questão complexa. In: CÔRTE, B; ARCURI, I. (org.). **Velhice, Envelhecimento, Complexidade**. São Paulo: Vetor Editoras, 2005.

MONTEIRO, Josefa Hilda Siqueira; OLIVEIRA, Maria Elisete Mota de. Políticas Públicas Educacionais Para O Idoso No Estado Do Ceará. **Revista Docentes**, V. 3, N. 7, 2018. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/74>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MORAES, Andrea. O corpo no tempo: velhos e envelhecimentos. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

REZENDE, Cristiane Barbosa. **Velhice na Família: estratégias de sobrevivência**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

UFMA. **Universidade da Terceira Idade**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2024. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/extensao/universidade-da-terceira-idade>. Acesso em: 21 jan. 2024.



**A Lei n. 13.415/2017
e a Base Nacional
Comum Curricular: as
implicações no ensino
de literatura**

Alexandre Viana Verde
Maria José Cardozo

1 INTRODUÇÃO

A Lei n.º 13.415/2017 correspondeu a parte de um projeto de sociedade, política, economia e educação, que versa sobre a necessidade de transformações, com base no discurso da qualidade, racionalização e eficiência. Tais proposições são estruturadas no bojo das reformas neoliberais, intensificadas nos países da América Latina após os anos de 1990, na busca pelo alinhamento dessas nações às necessidades da reprodução do capital.

Desse modo, o presente artigo torna-se pertinente pela necessidade da compreensão das reformas neoliberais e seus impactos no papel do Estado e na oferta dos direitos sociais, tornando-os mínimos para a promoção de políticas públicas, induzindo o mercado ao máximo agenciamento dos setores sociais, tornando o próprio mercado o gerenciador dos recursos e do bem-estar público.

No campo educacional, diversas mudanças fiscais, estruturas e reestruturações das políticas, indicações ao modelo de gestão dos sistemas e das instituições de ensino conforme o modelo gerencial, da administração dos recursos financeiros, do currículo, entre outros pontos, ocorreram nas últimas décadas.

As reformas educacionais possuem uma natureza própria, destacando-se nesse campo por anunciarem mudanças políticas planejadas e sistemáticas, com discursos legitimados a partir das relações de poder, estruturados em determinado momento histórico (Foucault, 2014). Os caminhos de uma reforma educacional podem direcionar para reorganização do sistema, modelo de gestão, financiamento, currículo, dentre outros aspectos.

A reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei n.º 13.415/17, não pode ser compreendida como uma medida isolada,

sobretudo por se considerar que “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15). A ideologia reformista que emerge sobre essa política de fato é a concretização de discursos historicamente formulados que versam sobre um projeto de sociedade, educação, escola e trabalho.

Essa reforma apresentou uma singularidade, pois foi aprovada por meio de Medida Provisória, demonstrando “uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção” (Lino, 2017, p. 77). Bem como as relações de poder que se estruturam de forma desigual, fazendo com que os interesses do capital sejam atendidos, tornando-se política de fato.

Entre revogações, alterações e acréscimos, a Lei n.º 13.415/2017 estabeleceu mudanças significativas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e promove profundas mudanças na LDB (Lei n.º 9.394/96) (Brasil, 2017).

Os impactos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na análise de Gonçalves (2017), são centrados no inciso V, pois a autora exemplifica como a Reforma do Ensino Médio se articulou aos interesses do mercado, com indução de verbas públicas para o setor privado ao abrir a possibilidade de oferta dos itinerários formativos nas instituições de ensino público por empresas privadas e aponta o Sistema S como o grande beneficiado pelos recursos públicos.

A alteração na CLT corresponde à mudança de redação que gere a jornada de trabalho do profissional docente, sendo

que, a partir da Lei n.º 13.415/2017, tornou-se permissível que ele trabalhe em mais de uma instituição no mesmo turno, desde que não ultrapasse a jornada semanal estabelecida legalmente (Brasil, 2017).

O Art. 13 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, neste artigo a União, tendo por base o valor único por aluno, fará o repasse financeiro anual durante dez anos aos estados e ao Distrito Federal para implantação do ensino médio integral, desde que cumpram os seguintes critérios: “I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas” (Brasil, 2017, p. 2).

A análise desse texto jurídico-normativo feita por Cardozo e Lima (2018) leva as autoras a considerarem que a proposta de implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral exemplifica os discursos que versam sobre políticas centralizadas, focalizadas, meritocráticas e gerenciais do MEC.

Do mesmo modo, a Lei n.º 13.415/2017 provocou diversas mudanças na LDB (Lei n.º 9.394/96), dentre as quais se destacam: a determinação da carga horária mínima de 800 horas para o Ensino Médio, distribuídas em duzentos dias letivos, sem contar com os destinados aos exames finais, devendo ser ampliada de forma progressiva para mil e quatrocentas horas, cabendo aos sistemas de ensino alcançarem a marca de mil horas em até cinco anos após a aprovação da Lei (Brasil, 2017).

A Lei assegurou a oferta da Educação de Jovens e Adultos no modo regular, adequando-se às condições dos educandos. Ferreti e Silva (2017) apontam esse aspecto como uma vitória

dos movimentos sociais e dos profissionais da educação, com influência do Movimento Nacional pelo Ensino Médio, em contestação à MP 746/2016, que buscava universalizar essa etapa de ensino na modalidade integral, excluindo os jovens trabalhadores do acesso à educação.

Um dos acréscimos mais debatidos e controversos foi a alteração no Art. 36, que passou a estabelecer:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2016, p. 2).

As proposições do instrumento jurídico-normativo direcionaram o currículo para uma organização comum a todos os estudantes do território brasileiro e uma parte diversificada, considerando as singularidades de cada localidade. Entre os direcionais gerais para todo o território, aponta-se: a obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; o ensino de língua portuguesa e matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio; a União estabelecerá avaliações nacionais articuladas às propostas da BNCC; o trabalho deve ser visto de forma articulada a um projeto de vida (Brasil, 2017).

Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio já era prevista em diversos documentos oficiais, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), passando pela LDB

nº 9.394/1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), todos enfatizam a necessidade de um currículo comum à Educação Básica brasileira.

Face ao exposto, o presente artigo foi estruturado a partir da seguinte problemática: Quais são os indicativos propostos na Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Literatura no Ensino Médio? Para desenvolvê-la procura-se analisar as aplicações da Reforma do Ensino Médio, por intermédio da Base Nacional Comum Curricular no ensino da literatura. Essa análise foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica, entendida por Minayo (2014, p. 38) como “uma atitude e uma prática teórica que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. A pesquisa bibliográfica torna-se mais coerente quando relacionada à pesquisa histórica, pois ambas promovem construções próximas a uma realidade específica. Realizamos também a pesquisa documental que, conforme Oliveira (2007, p. 69), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

A análise fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na literatura e no ensino da literatura. Para concluí-lo, tecemos algumas inferências sobre o tema, que foram desenvolvidas ao longo deste ensaio.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (Lei 13.415/2017): AS IMPLICAÇÕES DA BNCC NA LITERATURA E O ENSINO DA LITERATURA

As principais implicações da Reforma do Ensino Médio implementada pela Lei n.º 13.415/2017 na literatura e no ensino da literatura situam-se nas proposições curriculares. Elas afetaram todas as áreas de conhecimento, a partir do estabelecimento de competências gerais e específicas que os alunos devem desenvolver durante essa etapa da educação básica.

A presença da literatura na vida social remonta à Antiguidade grega, ainda de forma não sistêmica, por meio dos poemas homéricos, com valores artísticos, políticos, sociais e estéticos (Souza, 2007). Mesmo com essas primeiras manifestações literárias, Souza (2007) afirma que é mediante as contribuições de Platão e da Poética de Aristóteles que se tornou possível a consolidação da teoria literária.

Diante desse resgate histórico, vale a pena expor o conceito de teoria da literatura e de literatura. O primeiro conceito versa sobre as preocupações e delimitações de um objeto específico, com métodos e procedimentos próprios que, nesse caso, faz da literatura seu objeto de questionamento e problematização, considerando as mais diversas perspectivas, elementos constituintes e objetivos (Souza, 2007).

De acordo com Santos (2021, p. 51):

(...) a obra literária se apresenta em um jogo entre dois movimentos complementares: um que se desdobra sobre si mesmo e outro que dialoga com a realidade. O desdobramento sobre si mesmo diz respeito aos assuntos tratados e, também às especificidades dos

elementos constitutivos da obra: personagens, cenário, tempo, foco narrativo, isso em relação ao gênero narrativo e sujeito lírico em relação ao poema.

Autores como Bispo e Júnior (2016) afirmam que, nos últimos anos, esses conceitos receberam novas conotações nos textos jurídico-normativos, principalmente relacionadas às demandas curriculares. Ao longo dos anos, o currículo assumiu um papel central nos debates que envolvem a necessidade de reformas educacionais. Como exemplo dessa afirmação, Brooke (2021) aponta que essa tendência se tornou mais evidente no Ocidente após a União Soviética lançar o *Sputnik* ao espaço, assumindo a soberania espacial que antes era estabelecida pelos americanos.

Em resposta, os EUA adotaram uma postura de reformulação curricular que superasse a formação para a vida proposta por John Dewey. A partir de então, a educação foi voltada para a construção de relações mais estreitas com a ciência, o investimento na formação de professores, o foco nos materiais didáticos que expressassem conteúdos condizentes com as necessidades do momento (Brooke, 2021).

No Brasil, os elementos já discorridos demonstram os (des) caminhos das reformas educacionais que buscaram afetar o Ensino Médio, que possui, entre vários, o grande desafio de articular um processo educacional relacionado às necessidades sociais dos estudantes, tentando superar alarmantes índices de reprovação, evasão e abandono. É sobre esses discursos que Lei n.º 13.415/2017 se estruturou, provocando significativas mudanças em todo o cenário educacional, inclusive na literatura e no ensino de literatura.

Segundo Pereira (2020), a concepção de literatura que se firmou no Brasil atende a um viés pragmático, como um meio sem objetivo em si mesmo, desvinculada do sujeito, da formação da subjetividade e da fruição. Dessa forma, esses discursos são reforçados e legitimados em textos jurídico-normativos que perpetuam e fortalecem esse prisma. Pereira (2020) ainda acrescenta que, no contexto brasileiro, a literatura se articula com um paradoxo histórico: o local, por essência, onde a população tem contato com textos e obras literárias é também o local que perpetua a concepção pragmática.

Considerando o recorte temporal deste artigo, articulado à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei n.º 9.394/96, onde o Ensino Médio passa a compor a Educação Básica, a Lei trata dos conteúdos trabalhados na Educação Básica e afirma que:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (Brasil, 1996, p. 21).

Ao tratar de maneira mais ampla sobre literatura, o texto apresenta no “§ 2º: Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, p. 21).

Essa é uma demonstração do papel que a literatura e o ensino de literatura têm sido expressos nos discursos legais. Vale

ressaltar que não está em questão a articulação da literatura com aspectos históricos e culturais de determinados povos, mas sua minimização como apêndices e métodos nas aplicações de propostas curriculares conteudistas, assumindo objetivos que não estão ligados à formação de leitores, mas sim à absorção de conteúdos por parte do aluno.

Para a estruturação curricular, documentos mais específicos foram lançados após a aprovação da LDB (Lei n.º 9.394/96), entre eles: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2017.

Lançados após a aprovação da LDB (Lei n.º 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e de 2000 apresentam, segundo os estudos de Pereira (2020, p. 72), as seguintes concepções de literatura e ensino de literatura:

Nessa acepção ficou perdida a visão de que o discurso literário, distinto dos outros, é uma construção estética singular, cuja forma e estrutura ultrapassam as elaborações linguísticas meramente comunicativas, e que, de todos os modos discursivos, é o menos pragmático, alheio a aplicações práticas e imediatas. Uma de suas marcas é a condição limítrofe, denominada por alguns de transgressão, garantidora do exercício da liberdade do escritor, que pode levar a expressividade da língua a limites inéditos e inesperados. [...] priorizam enfocar a história da literatura, sem citar que os acontecimentos não correspondem de forma estrita ao que é plasmado ficcionalmente; e aludem, sem nenhum tipo de problematização, à importância da fruição estética (Pereira, 2020, p. 72).

Já nas OCEM, a concepção é mais voltada para os aspectos didáticos e pedagógicos, pois “este documento se reveste de importância, uma vez que a transmissão de valores estéticos, a

capacidade leitora e o legado poético deixado na vida dos alunos dependem, em grande medida, da competência dos docentes oriundos das licenciaturas” (Pereira, 2020, p. 73).

De caráter normativo, em 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, com o objetivo de servir de orientação curricular para todo o país, garantindo conteúdos mínimos e comuns oferecidos a todos os estudantes dessa etapa de ensino.

Com um ciclo político conturbado e controverso, a BNCC estrutura-se no estabelecimento de competências, habilidades e na pedagogia do “aprender a aprender”, fundamentada na proposta neoliberal que vem se entrelaçando aos discursos políticos na atualidade, expressando-se como uma proposta educacional não diretiva, onde o processo educacional estaria firmado na capacidade adaptativa do aluno e na capacidade do professor em conhecer a realidade do aluno para melhor mobilizar as competências que se enquadram nessa determinada realidade social.

Apesar de o discurso da competência não ser inédito nos instrumentos legais brasileiros, pois, segundo Holanda *et al.* (2009, p. 124), “[...] o termo ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital”. Em concordância, para Saviani (2013, p. 438), quando o ensino é direcionado para o desenvolvimento de competências, o aluno deve adaptar-se “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, referidas a situações determinadas”.

Segundo a Lei n.º 13.415/2017, a reforma curricular possuía o objetivo de flexibilizar o currículo para assim ajustar as escolas

a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, tendo como foco os interesses dos alunos. Essa proposta fundamentou suas justificativas nos seguintes aspectos: melhoria da qualidade do Ensino Médio; torná-lo mais interessante aos alunos, buscando, assim, afetar os grandes índices de abandono, evasão e repetência nessa etapa de ensino; atrelar o Ensino Médio ao “mundo do trabalho” e às necessidades da sociedade moderna.

Essa justificativa tornou-se plausível quando se atrela a essas afirmações os formadores dos discursos que embasaram a referida Lei. Dentre eles, os estudos de Branco *et al.* (2019, p. 157) apontam os seguintes:

Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação (Branco *et. al.*, 2019, p. 157).

Dessa forma, torna-se perceptível que a Reforma do Ensino Médio implementada pela Lei n.º 13.415/2017, sobretudo por meio da Base Nacional Comum Curricular, apesar da participação social em diversos momentos do contexto de sua implementação, legitimou os discursos do capital, que só podem ser justificados dentro da sua própria lógica.

A última versão da BNCC dispõe sobre sua organização: “[...] em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica”

(Brasil, 2018, p. 5). Por último, cabe à escola assegurar que cada estudante as alcance.

Sobre o conceito mais geral de competência, a BNCC afirma que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Sendo um documento de caráter normativo, a BNCC apresenta-se como referência nacional para a reestruturação curricular, influenciando em diversos eixos, como os conteúdos curriculares, a avaliação da educação, a infraestrutura, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Com um ciclo político conturbado e controverso, a BNCC organiza-se na oferta de conteúdos distribuídos em cinco áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018).

A área de conhecimento “Linguagens e suas tecnologias”, no Ensino Médio, corresponde às disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Contudo, nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, entre as sete estabelecidas no documento, não há nenhuma menção direta às categorias “literatura” e “ensino da literatura” (Brasil, 2018).

Ao tratar do ensino da Língua Portuguesa, assim como da Matemática, que são as únicas disciplinas obrigatórias nos

três anos do Ensino Médio, a BNCC afirma que cabe à Língua Portuguesa no Ensino Médio:

[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Há a reiteração de que essa concepção deve estar atrelada as práticas contemporâneas, relacionando o ensino da língua portuguesa com meios eletrônicos, ambientes tecnológicos e digitais. O texto afirma que o Ensino Médio deve ter bases formativas de continuidade em relação às etapas anteriores, sendo que essa progressão deve considerar alguns aspectos, entre os que se comunicam mais diretamente com objeto desse artigo, são apontados dois:

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.; a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018, p. 492).

Dessa forma, mais uma vez os textos legitimados em políticas de fato retomam perspectivas de literatura que focam no seu papel como “meio” a se alcançar algo. Nesse caso específico, seu papel está centrado na valorização cultural e étnico-racial, na inserção dos alunos na era tecnológica e midiática, mas não remeter a conceituação de necessidade do EM incitar ou estumar a formação do leitor-fruidor.

A BNCC absorve a categoria leitor-fruidor e insere sobre ela concepções praticistas, visando a formação do bom leitor, tornando-o capaz de absorver no processo literário questões que sejam aplicáveis em contextos reais, nesse tipo de formação, a informação não tem como base o estudante e suas vivências, mas no que o estudante consegue absorver a partir da leitura.

Todo o processo de ensino da Língua Portuguesa é estruturado com base em campos de atuação social, que se relacionam com as competências específicas e com as habilidades. O campo geral de atuação social, que segundo o documento versa sobre a contextualização da língua portuguesa, divide-se no Ensino Médio em outros cinco campos: campo da vida pessoal - busca aprofundamento das articulações das práticas de linguagem com autoconhecimento, criando possibilidades de vivências significativas em ambientes reais ou virtuais (Brasil, 2018).

Com relação ao campo das práticas de estudo e pesquisa - envolve a produção de textos nos mais variados gêneros e área de conhecimento, envolvendo as habilidades da escrita e leitura envolvidos com o exercício da pesquisa (Brasil, 2018). Campo jornalístico-midiático - compreende relatos e ser autônomo para buscar a veracidade dos fatos; identifica e respeita pontos de vista diferentes sobre uma mesma questão; ser ético e distinguir opinião de discursos que firam os direitos dos outros;

produzir textos jornalísticos; dentre outros fatores (Brasil, 2018). O Campo de atuação na vida pública destaca a necessidade de aplicação de práticas de linguagens comuns a vida pública, possibilitando a luta e defesa dos direitos, compressão dos textos legais e normativos, culturais e interventivos (Brasil, 2018).

Ao tratar sobre o campo artístico-literário, a BNCC afirma que:

[...] a formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 495).

O texto afirma que a escrita literária não é o foco no ensino da língua portuguesa, mas nessa etapa já pode servir como forma de expressão. Nas proposições sobre a literatura, ainda é afirmado que “O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se.” (Brasil, 2018, p. 495).

Diferente das proposições legais, defende-se uma compreensão da literatura como um fenômeno social, onde o filosófico, o político, o cultural, o religioso ou as ciências se inserem, mas não são o foco ou papel da literatura ser transmissor destes. Contudo, a literatura não está isolada do mundo, ao contrário,

relaciona-se com tudo que existe e tudo que pode existir de material ou ficcional e, portanto, muitas vezes é usada erroneamente para explicar ou ajudar a explicar aquilo que a ciência produz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio materializada pela Lei n.º 13.415/2017 caracterizou-se como uma política complexa e permeada por jogos de interesses. O contexto da influência foi estruturado por discursos de diversos segmentos, tanto do setor público quanto do privado, no âmbito nacional e local, envolvendo profissionais da educação, grupos econômicos e pessoas físicas. Dessa forma, seu texto demonstra uma condensação ideológica, mas com forte adesão às necessidades do mercado, apresentando uma concepção educacional praticista e elementar, com o objetivo de formação de capital humano.

Este artigo foi estruturado a partir do seguinte questionamento: Quais são os indicativos propostos na Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Literatura no Ensino Médio?

Ao discorrermos sobre essa temática infere-se que o denominado “Novo Ensino Médio” apresenta implicações significativas para essa etapa da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular se insere dentro dessa reforma como um indicativo curricular de alinhamento das políticas nacionais e subnacionais, visando garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Contudo, as ideologias que permearam essa reforma direcionam o Ensino Médio para um caminho que distancia a escola de sua formação crítica.

Assim, torna-se possível concluir que há uma coerência entre aspectos apresentados e a defesa da educação para atender aos interesses do mercado. Essa afirmação fundamenta-se na compreensão de reforma do Ensino Médio aqui analisada não apresenta uma concepção de literatura e ensino que colabore com a formação omnilateral, ou seja, aquela em que o ser humano possa desenvolver sua multiplicidade e amplitude numa perspectiva de totalidade.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BISPO, Erica Cristina; BEZERRA JÚNIOR, Heleno Álvares. Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana**, Vol. 8, n° 17, 2° sem., dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29911>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Revista Debates em Educação**. v. 11, n. 25, set./dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.3394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br). Acesso em: 20 dez. 2022.

BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7521/pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016:

Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas.

Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1.

Jan, 2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

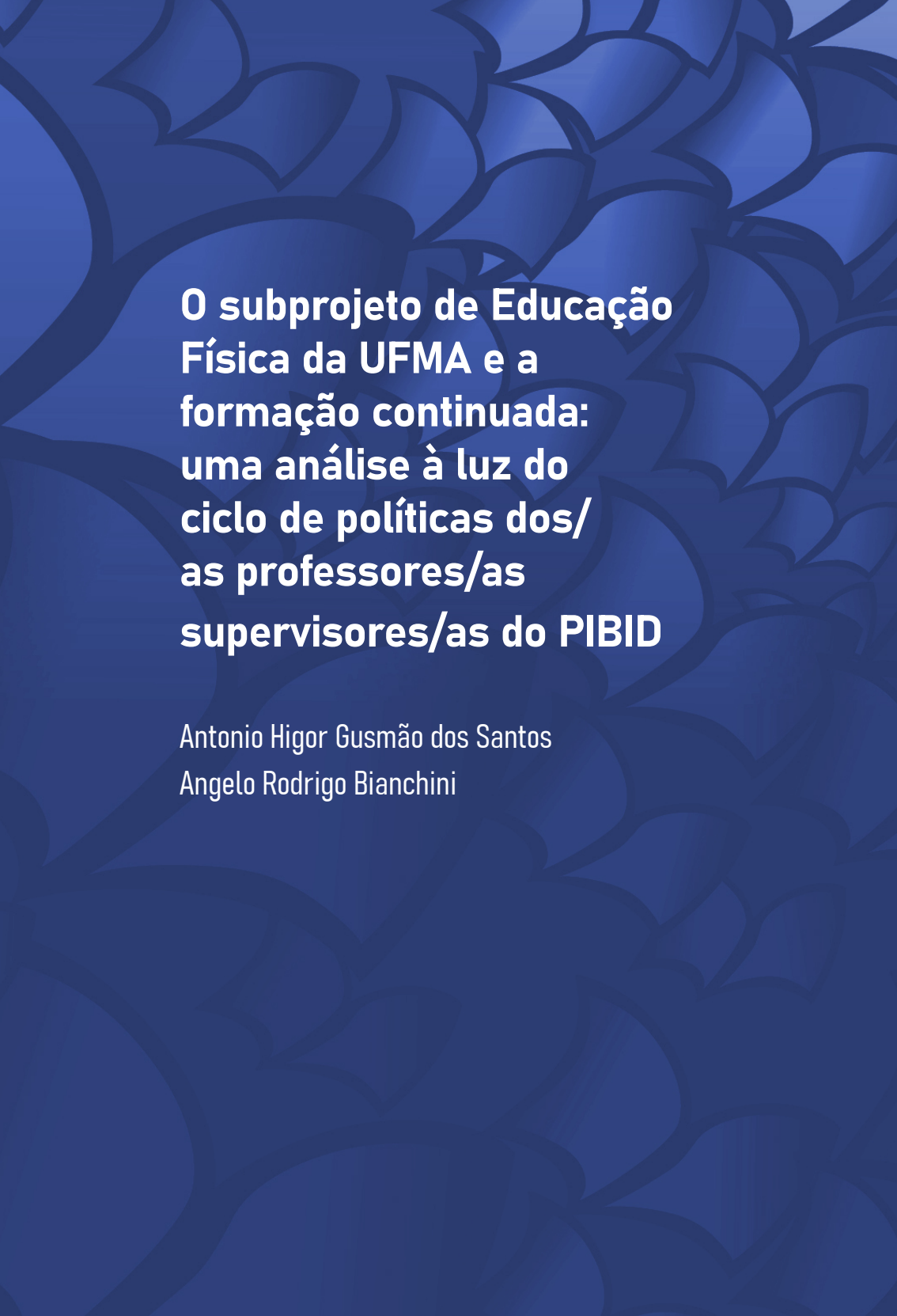
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do**

conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, João Batista. Notas sobre os documentos oficiais e o ensino de literatura na educação básica no Brasil. **Revista Graphos**, vol. 22, nº 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52533/31714>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. **Introdução à teoria da literatura** [e-Book]. / Silvana Maria Pantoja dos Santos, Solange Santana Guimarães Moraes. – São Luís: UEMA; UEMA - NET, 2021.



O subprojeto de Educação Física da UFMA e a formação continuada: uma análise à luz do ciclo de políticas dos/as professores/as supervisores/as do PIBID

Antonio Higor Gusmão dos Santos

Angelo Rodrigo Bianchini

1 INTRODUÇÃO

O PIBID teve seu início no ano de 2007, e apesar do Programa centrar-se na iniciação à docência e na formação inicial, esta pesquisa buscou analisar se as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da Educação Básica.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, de forma descritiva e analítica, usando como fonte de dados documentos oficiais como leis, decretos, editais, portarias, projetos e relatórios que versam sobre a política nacional de Formação Docente sobre o PIBID, em âmbito nacional e no contexto da UFMA, e os sub-projetos de Educação Física da UFMA.

O enfoque epistemológico adotado foi o Ciclo de Políticas, pautado em autores/as como Ball (2011) e Mainardes (2006, 2011, 2013), como aporte para compreender o contexto das influências dos grupos na constituição do PIBID, as anuências sobre a produção do texto e as ações planejadas e desenvolvidas no subprojeto de Educação Física da UFMA, bem como em autores/as como Imbernón (2009; 2011), Santos E. (2014) e Tardif (2014).

O presente trabalho trata-se de alguns dados oriundos das análises da dissertação de título “FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID: uma análise à luz do Ciclo de Políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.”, vinculada ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana” e à linha “História, Políticas Educacionais e Formação Humana” do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão

(UFMA). Apresentaremos a seguir alguns dos resultados encontrados durante a pesquisa.

2 CICLO DE POLÍTICAS

Para dar sustentação à nossa investigação e compreender as políticas educacionais de Formação Docente de nosso país e mais especificamente do PIBID, escolhemos como enfoque epistemológico trabalhar com o Ciclo de Políticas.

Mainardes (2006) defende que para analisar a complexidade que se faz dentro de uma política, devemos entender um ciclo que ocorre de forma contínua e que se constitui por três principais contextos: a) contexto de influência; b) contexto da produção de texto; e c) contexto da prática.

Mainardes, Ferreira e Telo (2011, p. 157) asseveram que “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados. Não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”, cabendo ao pesquisador na construção do seu objeto de pesquisa estar atento aos delineamentos por meio dos confrontos a que a investigação pode levar.

Conforme Mainardes (2006), o contexto da influência é onde se originam as políticas e os seus discursos, as disputas enfrentadas pelos partidos, comissões e grupos de representações que vão influenciar e acabam por definir os papéis e as funções de determinada política. É neste momento que devemos estar atentos/as não só às decisões do Governo, mas dos grupos que os apoiam e os grupos que fazem a pressão de oposição.

Já no contexto da produção do texto, estão localizados os textos que representam e legalizam a política em si, muitas vezes

contraditória e incoerente, tendo em vista que representam as disputas na sua elaboração desde o contexto da influência. Nesse sentido, precisamos ficar antenados/as aos acordos que são realizados para aprovação de um determinado documento, bem como aos termos utilizados que podem variar de significados dependendo de a qual grupo estamos nos referindo.

O contexto da prática é o momento em que os/as sujeitos que utilizam da política a interpretam, reinterpretem e a recriam a partir dos significados e representações que têm sobre determinados termos utilizados, o que acaba gerando como consequência uma reconfiguração da política e de seus programas.

Cabe ressaltarmos que segundo Gasparelo, Jeffrey e Schineckenberg (2018, p. 243), estes contextos “não compõem uma estrutura hierárquica, ao contrário, dialogam e interagem, permitindo ao pesquisador compreender a variedade de determinantes no processo de formulação e implementação de uma política”, até porque o movimento entre os contextos é que possibilita as transformações que vão ocorrendo dentro dos programas e de suas políticas.

As vantagens de utilizar o ciclo de políticas, como assegura Mainardes (2006, p.58), é que “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”, possibilitando que nossa pesquisa não se configure apenas como uma mera descrição do PIBID, mas com uma perspectiva mais próxima possível da realidade do que ocorreu no subprojeto de Educação Física da UFMA.

Além disso, Mainardes e Gandin (2013, p.150), na mesma linha interpretativa, apostam que os ciclos de políticas, por considerar as renegociações e as disputas nos diferentes contextos, possibilitam capturar a constituição complexa das políticas,

pois “A abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar estas rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam” (Mainardes; Gandin, 2013, p.150).

No final do ano de 2024, o PIBID completou 17 anos de existência e resistência, de transformações e de lutas pela sua permanência, de avanço e desenvolvimento de suas ações. Quando optamos em utilizar o ciclo de políticas, é porque concordamos com Mainardes (2006, p. 48) que “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”, possibilitando uma compreensão melhor sobre a trajetória do Programa.

3 O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O PIBID teve sua criação a partir de dois importantes documentos, tendo sido publicada em 12 de dezembro de 2007 a Portaria Normativa de nº 38, que dispõe sobre o Programa, e o Edital nº 01, que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao longo dos anos, o PIBID sofreu alterações em sua estrutura, decorrentes de diversos fatores, como as que vinham das demandas do campo social e de prerrogativas de solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) para que houvesse ampliação do quantitativo de bolsas para participação no programa, bem como pelo desmonte e desqualificação na formação

docente a partir do Golpe de 2016, que visou aos interesses de mercantilização, privatização da gestão e estandarização curricular, possibilitando, por exemplo, que o programa pudesse ser oferecido em IES privadas com e sem fins lucrativos.

O programa foi criado em um momento em que estudiosos/as apontavam as dificuldades encontradas na Formação Docente, como o distanciamento entre Universidades e Escolas, a ausência de Formação Continuada e uma formação engendrada na teoria e descontextualizada da realidade escolar (Rosa; Ribeiro; Marin, 2016).

O foco do PIBID é proporcionar a iniciação à docência aos/às alunos/as que ainda estão na graduação, no processo da Formação Inicial, para que estes/as futuros/as profissionais tenham acesso ao seu local de trabalho e contem com uma rede de apoio e orientação tanto por parte dos/as professores/as das IES, quanto dos/as professores/as da Educação Básica que vão partilhando seus saberes e vivências. Este é um dos motivos que faz com que no campo científico já exista uma legitimação da importância do PIBID na Formação Docente.

Foram analisados na pesquisa 57 documentos oficiais, sendo 22 relacionados aos documentos do governo que versavam sobre a reformulação da educação brasileira com destaque a formação profissional dos professores e sobre sua formação continuada, no período da redemocratização até o governo de Jair Messias Bolsonaro (1988 – 2020). 25 dos documentos examinados tratavam da institucionalização, regulamentação e estruturação do PIBID, em torno das suas portarias, regimentos e editais do interstício de 2007 a 2020. Por fim foram investigados 6 projetos institucionais da UFMA de 2009 a 2020, e 4 subprojetos do curso de Educação Física de 2012 a 2020.

O PIBID, ao longo dos anos, veio se constituindo como um programa que modificou em todo Brasil a Formação Docente, colocou a escola como um ambiente central para a formação, inseriu estudantes ainda em processo de formação inicial em seus futuros locais de trabalhos, fez com que professores/as do Ensino Superior voltassem o seu olhar e sua pesquisa para dentro dos ambientes escolares, trouxe a responsabilidade da escola como protagonista do processo de formação e convidou o/a professor/a da Educação Básica a assumir o papel de supervisor/a desde Programa.

Na constituição dos documentos, não existe explicitamente que o Programa tem a responsabilidade de fornecer elementos para que aplique uma formação continuada para os/as supervisores/as que dele fazem parte, entretanto, a nossa função como pesquisador é apontar elementos que possam contribuir para que estas ações ocorram.

Na esfera nacional a formação inicial e continuada ganha espaço na CAPES como instituição responsável por pensar, acompanhar, fomentar as etapas da formação em conjunto, o que impede que um programa de formação inicial como o PIBID tenha ações que colaboram com a formação continuada?

O Programa possibilita que os/as supervisores retornem ao ambiente da universidade, com o papel de co-formadores/as, trazendo consigo saberes da sua prática docente que devem ser transmitidos aos seus/suas bolsistas, ao mesmo tempo em que estes/as bolsistas apresentam práticas inovadoras construídas dentro das IES.

Além disso, o Programa sugere que algumas formações e estudos precisam ser realizados, sendo através dessas diretrizes que apontamos os indícios a processos formativos para os/as

professores/as da educação básica, como desenvolver estudos do contexto educacional, ações que valorizem o trabalho coletivo, analisar o processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo leituras e discussões de referenciais teóricos educacionais e ações estimulantes de inovação educacionais.

Dentro das Portarias e Editais lançados pelo PIBID em âmbito nacional, não encontramos indicativos e preocupação com a Formação Continuada. O Programa deixa nítido que o seu foco é com a Formação Inicial. Entretanto, o que observamos nos Projetos Institucionais da UFMA é a ressignificação disso, já que eles têm sua própria autonomia, os seus textos vêm dando indícios da existência por parte de seus idealizadores para o olhar cuidadoso em torno da formação do/a supervisor/a.

Apesar de idealizar ações que contemplem os/as supervisores/as do ponto de vista de possibilidades, o projeto ainda se mostra um pouco tímido, até pelas limitações que são encontradas no cotidiano, como por exemplo, conseguir conciliar um dia para uma formação em conjunta de todos/as os/as supervisores/as, porque nem toda gestão escolar os/as libera com facilidade, a dinâmica de trabalhar em espaços e turnos diferentes e a carga horária excessiva do/a supervisor/a dentro de sala de aula, são questões da rotina destes/as profissionais que afetam a dinâmica do Programa.

Algumas soluções podem ser pensadas na elaboração dos projetos e dos editais de seleção, como definindo um turno ou um horário para que esses encontros aconteçam, seja de forma presencial, ou abrindo a possibilidade de encontros remotos ou híbridos, fomentando um diálogo mais próximo das Secretarias de Educação e os/as gestores/as da escola tendo mais consciência dessas ações para formação dos/as professores/as de suas instituições que estão como supervisores/as.

Quando analisamos os subprojetos de Educação Física/UFMA no período de 2012 a 2018, identificamos iniciativas de trazer a escola como espaço investigativo, como um lócus da construção do conhecimento e da formação, seja para o/a licenciando/a na sua Formação Inicial como para os professores/as da Educação Básica.

Essa mudança de postura, de olhar a escola como espaço investigativo e de formação, vai ao encontro de autores como Novoa (2019), Imbernón (2009, 2011) e Tardif (2014) que compreendem como o espaço que deve contribuir para a Formação Continuada dos/as professores/as.

Esta formação não ocorre apenas com o retorno desses/as professores/as da Educação Básica à Universidade como supervisores/as do PIBID, mas na mudança de concepção, quando começam a perceber que a sua investigação e sua formação podem e devem acontecer, também, no seu local de trabalho e intervenção, comungando com Novoa (2019, p. 7) ao conceber que “o lugar da formação é o lugar da profissão”, ou seja, que o lugar da formação do professor/a da Educação Básica é a escola.

Pode acontecer, também, através de uma formação coletiva com seus/suas pares dentro das atividades que foram sendo propostas, haja vista que como garante Nóvoa (2019, p.10), “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”.

Quando defendemos uma Formação Continuada alicerçada nos princípios de dialogicidade, colaborativo e inserido no contexto que o/a professor/a atue, afirmamos, conforme Imbernón (2011, p. 114), que “a formação do professor influi no contexto em que ocorre e por ele é influenciada condicionando os resultados que podem ser obtidos”. E o subprojeto de Educação Física tem partilhado dentro de suas ações não de forma impositiva, mas

constituindo diálogos, de modo que o que tinha sido planejado pelo/a supervisor/a na escola não tenha incoerências com o que esteja planejado no subprojeto.

Imbernón (2009, p.60) aponta que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. Quando os supervisores/as participam do processo de elaboração, reflexão e execução de uma ação, eles/as estão sendo escutados em seu próprio processo de formação e dos/as bolsistas que estão sob sua supervisão. Ao mesmo tempo que eles ajudam na formação de outros/as, eles/as também acabam contribuindo e compreendendo sua própria formação e profissão.

Compreendendo sua profissão e refletindo sobre sua rotina e fazer pedagógico, não distante do seu local de atuação, haja vista que as ações foram pensadas e executadas dentro do ambiente escola, podendo dizer que aqui ocorreu uma Formação Continuada condizente com a realidade dos/as professores/as, eles não sendo apenas o objeto da formação, mas sendo também corresponsáveis por suas formações.

Ressaltamos que ao escrevermos aqui sobre os/as professor/as corresponsáveis por sua formação, não estamos atribuindo a eles a culpabilização ou responsabilização única por sua formação. Cabe ao estado, às redes de ensino e às instituições escolares possibilitarem e promoverem essas formações. O que buscamos pontuar é o ponto positivo no sentido de o/a professor/a não receber uma formação pronta, mas uma formação em que ele/ela participe de todo o processo, considerando as dificuldades vivenciadas por ele/a no dia a dia.

Santos e Viana (2021) em seu trabalho levantaram as contribuições do tripé ensino, pesquisa e extensão dentro do

subprojeto de Educação Física. Eles apontaram dentro dos resultados que encontraram que as versões do subprojeto foram, no decorrer dos anos, melhorando a questão da pesquisa dentro das suas ações e que até o ano de 2018 haviam sido produzidos 6 trabalhos monográficos e 16 trabalhos em eventos científicos, relatando as ações do subprojeto. No âmbito do Projeto Institucional da UFMA, houve a publicação de um *e-book* com os relatos de experiências. Quando o subprojeto tem como um de seus alicerces a pesquisa, isso acaba motivando a todos/as que participam do Programa.

Um dos pontos que precisa ser revisto no PIBID é sobre a função do/ supervisor/a, pois eles/as têm saberes e conhecimentos que estão sendo produzidos diariamente dentro dos contextos escolares e os relatos não devem ser a partir de uma ação específica em um determinado subprojeto em que o/a coordenador/a já tem uma prática com a pesquisa. Deve ser uma ação enfrentada em todo o Programa para valorizar os conhecimentos e saberes advindos da escola e dos/as supervisores/as e não apenas o produzido nas IES.

Além disso o subprojeto tem uma dinâmica de encontros semanais em que os temas da Educação e da Educação Física eram pautas do estudo e que não serve apenas para os/as licenciandos/as, mas para os/as professores/as que já estão atuando na Educação Básica, seja porque naturalmente vão se modificando as estruturas educacionais e que temos que nos adaptar às novas demandas sociais, seja porque precisamos revisar pontos que acabam sendo esquecidos.

É válido ressaltar que diante das análises temos a confirmação de que houve uma contribuição na prática pedagógica dos/as supervisores/as que participaram de nossa pesquisa,

mas que de forma geral, essa ainda não é a intencionalidade do Programa, haja vista que seus principais objetivos se direcionam para os/as licenciandos/as que ainda estão em seu processo de Formação Inicial. Entretanto, na prática, isso não impede que as ações formativas também aconteçam com os/as professores/as experientes, que estão dentro da escola, sendo o que aconteceu dentro do subprojeto de Educação Física, como comprovado em nossa análise.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontaram que as leis e programas foram se modificando em decorrência da mudança dos governos, tendo em vista os grupos políticos de pessoas vinculadas aos setores econômicos e dos grupos sociais que influenciam na política desde sua concepção, na produção do seu texto e no contexto da sua prática.

Constatamos que existem elementos nas leis que regulamentam a Formação Docente e que possibilitam uma articulação entre a formação inicial e a continuada, mas que não estão previstos nas diretrizes nacionais do PIBID, e que a não existência explícita não significa que os projetos institucionais não tenham autonomia para no contexto da produção dos seus documentos e da prática fomentar essa formação.

Por mais que o Programa tenha diretrizes, objetivos e uma estrutura que deve ser padrão dentro dos Projetos Institucionais, existe uma autonomia para que estes projetos e seus subprojetos possam agir conforme a especificidade de cada área de conhecimento e a partir das realidades encontradas tanto nas Instituições de Ensino Superior quanto na escola e no próprio contexto regional e local.

Isto possibilita que tenhamos, dentro do contexto do Brasil, uma diversidade de subprojetos acontecendo no seu ritmo e com ações diversas, não só para o/a bolsista de iniciação à docência, incluindo também em suas ações o/a coordenador/a de área, coordenador/a Institucional e o/a supervisor/a.

No contexto local da UFMA e do Subprojeto de Educação Física, averiguamos que existiram ações que contribuíram na Formação Continuada dos/as supervisores/as, por meio de uma formação colaborativa, de estudos que possibilitaram a reflexão da sua prática e de ações de intervenções.

Diante disso, cabe ao PIBID repensar como oportunizar que as formações continuadas aconteçam não apenas em um subprojeto específico, mas como uma política institucional de formação para os/as professores/as da Educação Básica que atuam enquanto supervisores/as do PIBID.

REFERÊNCIAS

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C.; SCHNECKENBEG, M. Análise de Políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7877>.

Acesso em: 20 ago. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

MAINARDES, J. FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143- 172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143 – 167.

NOVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#:~:text=No%20meio%20de%20muitas%20od%C3%BAvidas,pelo%20fim%20do%20modelo%20escolar>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ROSA, C. L. L.; RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. A formação continuada de professores de educação física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (orgs.) **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento: PIBID educação física no CEFD/UFMS**. Curitiba: CRV, 2016. p. 171 – 191.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, A. H. G.; VIANA, R. N. A. A Formação inicial de professores/as no PIBID: as contribuições do tripé ensino, pesquisa e extensão no subprojeto de Educação Física do estado do Maranhão. **Revista ARQUIVOS em MOVIMENTO**, v.17, n.1, p 441-453, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/42877/pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, E. O. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.



O estado do conhecimento do Plano de Ações Articuladas

Rebeca Sousa da Silva

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

1 INTRODUÇÃO

O Estado do conhecimento é um tipo de pesquisa de natureza bibliográfica, que se desenha como uma modalidade de estudo para além de uma ideia de mapeamento da pesquisa e de revisão teórica de determinados estudos e temas. Esse tipo de pesquisa foi intitulado pelo MEC como “Estado do Conhecimento” logo no início dos anos 2000, visto o importante movimento que as pesquisas em educação passaram a ter nessa época.

Silva (2005) defende que o Estado do Conhecimento pode ter um caráter quantitativo para então ser aprofundado em uma análise qualitativa. Assim, a pesquisa em estado do conhecimento reflete sobre o comportamento e desenvolvimento de uma área com base na análise qualitativa, mesmo que funcionalmente essa análise tenha uma abordagem quanti-qualitativa, de tipologia bibliográfica de caráter panorâmico em função da expressão crítica e analítica. Este procedimento é proposto em um cenário marcado pela não consolidação da produção da área da Educação no Brasil, pela forte influência de órgãos governamentais na condução da avaliação da produção científica e pelas decorrentes questões políticas e sociais que direcionam esta produção (Morosini, 2012).

O Plano de Ações Articuladas (PAR) tem se tornado um dos principais instrumentos de planejamento educacional e integra a política de assistência técnica e financeira da União, sendo parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). O intuito do PAR é promover a melhoria da Educação Básica de forma articulada entre os entes da federação por meio do apoio técnico

e/ou financeiro da União, de forma que haja um planejamento a partir do detalhamento das quatro dimensões (do PAR) e os entes federados subnacionais elaborem diagnósticos e planejem as ações educacionais de seus sistemas por um período de quatro anos.

O Estado do Conhecimento das pesquisas sobre o PAR mostra uma quantidade significativa de estudos sobre o tema, que analisam as suas diversas fases, como o planejamento, a execução e a avaliação do Plano, em variadas localidades, com diferentes enfoques de pesquisas, como gestão, formação de professores, educação do campo e financiamento. Esses estudos demonstram as diversas possibilidades de se perceber o PAR, as diferentes perspectivas e também os diversos desafios e potencialidades que a implementação desta política traz aos entes federados.

Com o intuito de dar conta do tema e retratar de forma eficiente a pesquisa, este trabalho tem caráter qualitativo, com pesquisa bibliográfica no banco de dados da Plataforma SUCUPIRA-CAPES, para assim, construir o Estado do Conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014), de pesquisas (teses e dissertações) que tenham o PAR como tema de pesquisa nos seus mais diversos aspectos.

Assim, este artigo busca apresentar o Estado do Conhecimento de teses e dissertações na Plataforma Sucupira - CAPES, com um recorte principal nos trabalhos desenvolvidos nos diversos programas de pós-graduação do Brasil, em um período de 11 anos (2012 a 2023). A partir desta análise, o trabalho pretende contribuir com o levantamento de estudos acadêmicos que tenham como objeto o Plano de Ações Articuladas. O trabalho é resultado do processo inicial de pesquisa para o Mestrado

em Educação do PPGE/UFMA e busca contribuir com a escrita e construção da dissertação.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento é defendido por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Este tipo de pesquisa acaba por ser chamado também de “Estado da Arte”, mas Romanowski e Ens (2006) definem o Estado do Conhecimento como método distinto do Estado da Arte, para eles, há diferença entre a abrangência e a sistematização das produções. Soares e Maciel (2000) definem o Estado do Conhecimento como o levantamento e a avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema. Assim, a partir do levantamento de dados, os autores da pesquisa conseguem perceber o seu objeto e as pesquisas que são feitas sobre ele.

Morosini; Nascimento e Nez (2021, p. 70) afirmam que

na construção de um levantamento da produção científica de uma área é importante o pesquisador conhecer e refletir sobre as publicações relacionadas ao tema no campo científico. Também se faz imprescindível, identificar e analisar possíveis abordagens e caminhos, não só de fundamentação teórica, bem como de aspectos metodológicos, que contribuirão na delimitação e organização de sua investigação.

A pesquisa do Estado do Conhecimento desempenha importantes funções na produção acadêmica atualmente, pois seu impacto contemporâneo consiste na problematização qualificada

de produções antes dispersas e posteriormente reunidas e analisadas, fruto do acesso democrático aos materiais científicos nas redes informacionais (Santos; Santos; Serique; Lima 2020).

Dessa forma, a pesquisa em Estado do Conhecimento se dá por meio de levantamento de produções acadêmicas, teses de doutorado, dissertações de mestrado, periódicos de artigos e livros, em catálogos disponibilizados nas plataformas digitais. Assim, o autor que está fazendo o Estado do Conhecimento interage com as diversas produções acadêmicas, identificando e quantificando para mapeá-las em um período ou local limitado. Esta interação se dá por meio da organização do material a partir do descritor, de forma que o autor tenha a possibilidade de escolha dos seus possíveis recortes para fazer o trabalho.

Para Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 70)

para um levantamento teórico consistente, é necessária a construção de um estado de conhecimento, que segundo Morosini e Fernandes (2014) se constitui na: “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (p. 102), congregando para isso periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

O local de busca do trabalho é um aspecto bastante importante, isso ocorre muitas vezes nos catálogos das universidades, nas produções veiculadas em livros e produção em periódicos científicos nacionais. Assim, os procedimentos defendidos por Morosini e Fernandes (2014) como essenciais para a construção do Estado do Conhecimento são levados em consideração para a construção deste artigo. Para este trabalho, o levantamento de dados foi feito na Plataforma Sucupira da CAPES, com um

recorte temporal de 11 anos (2012 a 2023) em programas de pós-graduação do Brasil. Foram encontrados 95 trabalhos, sendo 23 destes trabalhos teses de doutorado e 72 dissertações de mestrado, tendo como tema principal o PAR. Para fazer o levantamento de dados, foi utilizado um único descritor na aba de busca da plataforma, sendo ele: “Plano de Ações Articuladas,” tendo como recorte temporal - 2012 a 2023 para a publicação das teses de doutorado e dissertações de mestrado.

O intuito das autoras com este trabalho é refletir sobre o que vem sendo produzido nos programas de pós-graduação do Brasil sobre o PAR, para assim conhecer, refletir, sistematizar e analisar as discussões sobre o tema e ajudar no processo de escrita do próprio projeto de pesquisa da autora, além de entender quais são as lacunas e quais são os aspectos mais recorrentes nesse meio. Para isso, é importante entender o que é o Plano de Ações Articuladas.

3 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

A Política de Assistência Técnica e Financeira da União refere-se a um conjunto de estratégias e ações implementadas pelo governo federal para fornecer orientação técnica e recursos financeiros a estados, Distrito Federal e municípios. Dessa forma, a União não fornece apenas recursos para os seus entes, mas também define normas, parâmetros, critérios, finalidades dos programas e projetos que são destinados aos entes federados subnacionais, configurando os modelos de políticas para serem implementados (Cavalcanti, 2019). A regulamentação da política se dá por meio das transferências legais e voluntárias

que são mecanismos que possibilitam maior equidade entre os entes federados.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que teve como objetivo promover maior qualidade e eficácia da Educação Básica. Trata-se de um conjunto estratégico de ações políticas e metas para aprimorar o sistema de ensino, sendo o Plano de Ações Articuladas (PAR) um mecanismo de planejamento educacional do PDE que propõe articulações entre os entes federados por meio de ciclos que deveriam compor um período de quatro anos, englobando a assistência técnica e/ou financeira por meio de um planejamento estratégico que visa a gestão, pactuação e a transferência de recursos para a Educação Básica visando maior equidade educacional entre estes, isto é, uma justiça distributiva para além de suas diversidades. O órgão responsável por esse programa é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com os entes federados.

4 O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE O PAR

O Plano de Ações Articuladas, objeto deste trabalho, é parâmetro para a assistência técnica e financeira voluntária da União às redes públicas de Educação Básica (Farenzena, 2014, p. 61.) E apresenta papel muito importante para o planejamento e desenvolvimento da educação brasileira, isso se torna perceptível devido a crescente quantidade de pesquisas sobre o assunto durante os anos, mesmo que em comparação a outros temas, este ainda seja um campo pequeno.

Para a construção deste trabalho, levamos em consideração os seis passos do processo constitutivo do Estado do Conhecimento defendidos por Morosini, Nascimento e Nez (2021), sendo eles: Passo 1- escolha das fontes de produção científica; Passo 2 - seleção dos descritores de busca; Passo 3 - organização do *corpus* de análise; Passo 4 - identificação e seleção de fontes; Passo 5 - construção das categorias e análises do *corpus*; Passo 6 - considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.

Na organização do trabalho, visando seguir o processo constitutivo antes citado, utilizamos a Plataforma SUCUPIRA-CAPES como fonte das produções científicas, com o descritor “Plano de Ações Articuladas” onde foram encontrados 95 trabalhos; organizamos o banco de dados da pesquisa com todos os trabalhos encontrados, onde buscamos elementos como nome dos autores, ano de publicação, palavras-chave e resumo dos trabalhos; após isso, construímos e elencamos categorias que fossem comuns entre os trabalhos, para melhor organização e identificação das áreas apresentadas pelos autores e percebemos assim as considerações desses acerca do campo e do tema da pesquisa. Dessa forma, para melhor organização, as produções foram agrupadas em áreas pelas autoras, esse agrupamento ocorreu a partir das palavras-chaves e dos resumos dos trabalhos, as áreas encontradas foram: Educação do Campo, Financiamento, Formação de Professores, Gestão, Planejamento - Implementação e Avaliação, como mostra o Quadro abaixo:

Quadro 1 - Áreas de Trabalhos sobre o PAR - 2012 a 2023

Área	Quantidade de Trabalhos
Gestão	38
Planejamento e Implementação	26
Formação de Professores	15
Financiamento	7
Educação do Campo	6
Avaliação	2
Estado da Arte	1

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Plataforma SUCUPIRA – CAPES.

No processo de pesquisa para a construção do banco de dados sobre o tema foi perceptível o maior quantitativo de trabalhos voltados para a área de gestão, supõe-se que a maioria dos trabalhos está nessa área devido à primeira dimensão do plano que é justamente a de gestão; deixando em segundo lugar os trabalhos que tem como área a implementação e o planejamento, sendo entendido pelas autoras que estes trabalhos se tratam de avaliações do Programa/Plano, partindo dos pressupostos teóricos de avaliações de processo ou implementação defendidos por Draibe (2001). Em terceiro lugar ficam os trabalhos que têm como área a Formação de Professores, entendido também como importante, pois faz parte das dimensões do Programa, já que a terceira dimensão trata da formação dos profissionais da educação; em quarto lugar temos a área de financiamento, onde foram elencados sete trabalhos; a educação do campo fica em quinto lugar em quantitativo de teses e dissertações sobre o PAR; em sexto lugar temos dois trabalhos que explicitam que

são de avaliação mesmo e apenas um trabalho que trata sobre o estado da arte sobre as pesquisas do PAR.

Os trabalhos acima foram encontrados em 31 programas de pós-graduação de universidades diferentes, em sua grande maioria, programas de Educação. A maior parte dos trabalhos está situada na região Nordeste, com os PPGE's da UFRN e da UESB que são responsáveis pelas produções encontradas. Os trabalhos selecionados têm como foco a gestão, contudo, a UFRN também apresenta trabalhos na área de financiamento.

Para a análise deste trabalho, levamos em conta apenas os trabalhos que se situam na área de “Financiamento” tendo em vista a proximidade com o objeto de pesquisa das autoras, ou seja, apenas sete dos 95 trabalhos, sendo todos eles, dissertações.

Quadro 2 - Trabalhos da área de financiamento - 2012 a 2023

NOME DA PRODUÇÃO	SIGLA IES	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO
Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento	UNESP/ARAR	REJANE DE OLIVEIRA	2015	DISSERTAÇÃO
PAR (2011-2014) e o Regime de Colaboração: infraestrutura e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Natal/RN	UFRN	ARECIA SOUSA MORAIS	2018	DISSERTAÇÃO
O processo de execução das ações financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Currais Novos/RN	UERN	FABIA PEREIRA DE MEDEIROS LIRA	2018	DISSERTAÇÃO
Regime de Colaboração e o PAR da rede estadual de ensino público do RN (2011-2014): a dimensão infraestrutura e recursos pedagógicos	UFRN	MAGNÓLIA MARGARIDA DOS SANTOS MORAIS	2020	DISSERTAÇÃO
Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da educação e seus impactos em três municípios da baixada cuiabana	UNEMAT	JOSE GERALDO DA SILVA	2021	DISSERTAÇÃO
O Plano de Ações Articuladas (PAR): assistência técnica e financeira da União ao município de Teresina-PI	FUFPI	QUEIZA LARISSA GOMES DE OLIVEIRA	2023	DISSERTAÇÃO
Governança na educação pública: uma análise feita a partir do Plano de Ações Articuladas	FGV/RJ	IVAN SANTOS NUNES	2023	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Plataforma SUCUPIRA - CAPES.

O Quadro acima evidencia os trabalhos com os anos de conclusão no recorte desta pesquisa e nos mostra que todos foram realizados após o primeiro ciclo do PAR (2007 – 2011), e já estão situados entre o segundo e o terceiro ciclo do PAR, quanto a tempo de pesquisa. Os dados evidenciam que quando se trata do financiamento das ações do PAR, a dimensão mais recorrente é a dimensão 4 de “Infraestrutura e Recursos Pedagógicos”. Dos sete trabalhos, dois analisam as ações dessa dimensão como um todo para trazer os resultados dos trabalhos, o que desenha esta dimensão como a dimensão responsável pela transferência de recursos aos municípios e estados, pelo menos em sua maioria. Assim, apresentaremos aspectos de cada um destes trabalhos.

O trabalho “Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento” apresenta o comportamento do IDEB correlacionado aos gastos por aluno-ano em proporção do PIB, a pesquisa tem caráter quantitativo e utiliza métodos estatísticos para a análise. Este trabalho não deixa os aspectos teóricos, como as categorias, para construção da escrita de forma explícita. Na análise das autoras, já que o trabalho apresenta autores materialistas histórico-dialéticos, supõe-se que esta seja a abordagem teórica do trabalho. As palavras-chave utilizadas pela autora da dissertação são: “IDEB; PDE; Gasto Aluno-ano Qualidade; Plano de Ações Articuladas; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Como resultados, a autora do trabalho defende que a política do PAR, criada para fortalecer o regime de colaboração, não surtiu efeitos significativos e que os recursos financeiros não são suficientes para a oferta da educação de qualidade.

O trabalho “PAR (2011-2014) e o Regime de Colaboração: infraestrutura e recursos pedagógicos da rede municipal de ensino do Natal/RN” analisa as ações do PAR na dimensão 4, utilizando como métodos a pesquisa documental, entrevista e coleta de dados no SIMEC. Tem por base o Materialismo Dialético como método para compreender as particularidades e contradições que permeiam a política educacional no âmbito do PAR e a relação entre os entes federados. A autora utiliza as palavras-chave “Plano de Ações Articuladas; Regime de Colaboração; Infraestrutura; Recursos Pedagógicos” e apresenta como resultados que a União não cumpriu plenamente sua função e que a execução a partir do planejamento não é suficiente, demonstrando a necessidade de institucionalização de um mecanismo para melhorar essa relação entre os entes federativos.

O trabalho “O processo de execução das ações financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de Currais Novos/RN” analisa-se a execução do financiamento com foco na dimensão 4, identificando as demandas que precisam de recursos financeiros. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, análise de documentos e entrevistas. Apesar de não deixar explícito no trabalho, a autora cita Bourdieu (1999), o que nos faz pensar que o seu trabalho tem como base teórico-metodológica a teoria estruturalista. A autora utiliza as palavras-chave “Planejamento Educacional; Plano de Ações Articuladas (PAR); Financiamento da Educação” e como resultado da pesquisa indica o papel importante do PAR para a melhoria da educação no município, mesmo que de forma fragilizada pela burocracia, que acabou por deixar muitas obras inacabadas.

A dissertação “Regime de Colaboração e o PAR da rede estadual de ensino público do RN (2011-2014): a dimensão

infraestrutura e recursos pedagógicos” analisa essa dimensão a partir do federalismo brasileiro e da política de financiamento, onde evidencia o regime de colaboração entre os entes federados como movimento importante para a política. Utilizando as palavras-chave “Regime de Colaboração; Plano de Ações Articuladas; Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.” A base teórico-metodológica está pautada no Materialismo Histórico-Dialético e tem abordagem qualitativa, a metodologia está centrada na revisão bibliográfica, na análise de dados no SIMEC e entrevista com gestores do PAR, tendo como resultado a certeza de que a União não cumpriu plenamente com a sua função de assistência.

O trabalho “Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da educação e seus impactos em três municípios da baixada cuiabana” compreende o planejamento e monitoramento do Plano e quais os seus impactos para o financiamento, regime de colaboração, infraestrutura e melhoria da qualidade do ensino. Apresenta quatro palavras-chaves, sendo elas: “Plano De Ações Articuladas; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Plano de Desenvolvimento da Educação; Regime de Colaboração” e tem como abordagem teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, acentuando as contradições e o processo histórico da sociedade. Usa como metodologia a pesquisa documental e entrevistas, obtendo como resultado a hipótese que o planejamento foi cumprido e houve melhorias na infraestrutura.

O trabalho “O Plano de Ações Articuladas (PAR): assistência técnica e financeira da União ao município de Teresina-PI” analisa os limites e potencialidades do planejamento e execução do PAR, utilizando análise documental e bibliográfica e tem

como palavras-chave “Direito à educação; Política educacional, Planejamento educacional; Financiamento da educação; Plano de ações articuladas.” O trabalho tem abordagem teórico-metodológica materialista histórico-dialética, isso é evidenciado quando a autora apresenta a categoria contradição como essencial para superar os fenômenos e alcançar sua essência. Além de analisar as tabelas de pagamento dos documentos, também contou com entrevistas aos gestores. Obteve como resultados que a estratégia governamental para o planejamento a partir do diagnóstico apresentou limitações, pois há pouca participação social e acabou por não contemplar todas as ações solicitadas, o que demonstra enfraquecimento na autonomia do município.

A dissertação “Governança na educação pública: uma análise feita a partir do Plano de Ações Articuladas” não é oriunda de um programa de pós-graduação em educação, mas sim de um Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração. Tem como palavras-chave: “Boa governança; PAR; Mais recursos; Melhores Resultados; IDEB” e analisa as transferências dos recursos e se eles têm relação com melhores resultados no IDEB e na qualidade da educação, a partir da análise exploratória. A pesquisa é exploratória e não deixa explícita a abordagem teórico-metodológica do trabalho, mesmo que cite Saviani (2011). Os resultados apresentados mostram que devido à demanda de planejamento acaba-se por demonstrar melhores resultados, já que é necessário maior governança, logo, há melhoria porque há obrigatoriedade.

Dos trabalhos analisados, percebe-se uma maior influência da abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, sendo percebido pelas autoras um quantitativo de cinco trabalhos dos sete analisados, os outros dois

trabalhos não deixam a vertente explícita, mas supõe-se que um dos trabalhos tem um viés estruturalista e o outro histórico-crítico, mesmo que este segundo trabalho tenha traços puramente técnicos. Apenas um dos trabalhos deixa em evidência a abordagem teórico-metodológica no resumo, sendo ele “Plano de Ações Articuladas, apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e seus impactos em três municípios da baixada cuiabana,” todos os outros trabalhos não evidenciam suas abordagens teóricas, não deixando claro esse aspecto ainda no resumo. Um dos trabalhos possui como abordagem a pesquisa estatística, sendo ele: “Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento”. Percebendo-se o viés puramente técnico do trabalho “Governança na educação pública: uma análise feita a partir do Plano de Ações Articuladas” que não elenca muitos aspectos teóricos encontrados nas nossas pesquisas de educação.

3 CONCLUSÃO

Este artigo buscou mapear e compreender teses e dissertações que pesquisam o Plano de Ações Articuladas nas suas diversas áreas para produzir o Estado do Conhecimento desse tema no Brasil nos últimos 11 anos, para assim conhecer o que já foi produzido sobre o tema e conseguir perceber características comuns nas produções feitas pelos PPGÉ's.

Com as produções encontradas percebe-se que a maioria dos trabalhos de conclusão provém dos Programas da região Nordeste, a exemplo da UFRN e UESB. Tendo como área majoritária a Gestão. Percebe-se que essa prevalência é devida à dimensão de Gestão Educacional que o próprio Plano possui, que

é o mesmo que acontece com a área de Formação de Professores que também se apresenta como uma das quatro dimensões do Plano. Pressupõe-se que a centralidade dos trabalhos, visto que a sua maioria está nos municípios da região nordeste, parte do IDEB's mais desfavoráveis e das necessidades regionais, já que os índices educacionais dessa área tendem a ser mais baixos, o que evidencia as disparidades regionais.

Por se tratar de uma política de assistência técnica e financeira da União pressupunha-se que a maioria dos trabalhos sobre o PAR estariam na área de financiamento, porém, o que se percebe neste mapeamento que não é o que acontece, já que só temos sete trabalhos que estão nessa área, o que demonstra até uma possível fragilidade sobre o tema na área de financiamento, visto que o Plano é parte gestora da política de assistência técnica e financeira da União.

Percebe-se que são poucas as IES que possuem pesquisa sobre o financiamento, ficando de fora, até o presente momento, os PPGE's da Universidades do Maranhão. A exemplo do prof. Dr. Severino de Albuquerque que desenvolveu sua Tese na UNB com o título "Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)" com defesa no ano de 2013. E a prof^a. Dr^a. Karla Sousa que desenvolveu sua tese na UFRN com o título "A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas (2007-2011)."

Entre os trabalhos analisados, somente um expõe com clareza o referencial teórico no resumo, no entanto, isto não implica dizer que os trabalhos não tenham um referencial teórico que orienta as análises realizadas, para melhor entendimento

as autoras precisaram ler mais a fundo os trabalhos e assim perceber categorias como as contradições defendidas pelo Materialismo Histórico-Dialético no processo de escrita do trabalho. Quanto à metodologia, em sua maioria, os trabalhos são oriundos de pesquisa documental e entrevistas, tendo em vista a abordagem qualitativa dos mesmos. Apenas o trabalho “Comportamento do IDEB nos municípios paulistas da região de Barretos e região central: algumas discussões para responsabilização e comprometimento” apresenta metodologia distinta, visto que este trabalho utilizou majoritariamente dados estatísticos.

Percebe-se que apesar de poucos trabalhos de dissertação e de tese nesse período, os trabalhos que se propuseram a pesquisar o Programa apontam que ele é amplamente reconhecido como um importante instrumento de gestão para a melhoria da Educação Básica no Brasil, criado para apoiar tecnicamente e financeiramente estados e municípios. A literatura evidencia alguns avanços, principalmente na infraestrutura escolar e na formação de professores, como resultado da implementação do PAR. No entanto, também destaca desafios significativos, como a limitada capacidade técnica de municípios menores, a descontinuidade das ações entre diferentes gestões políticas e a burocratização excessiva no acesso a recursos. Assim, a análise de uma década de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) suscita uma reflexão relevante acerca da dicotomia entre a continuidade das políticas educacionais e a lógica gerencialista que caracteriza sua execução.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 5. 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: outubro de 2023.

CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 10 de Setembro de 2024.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e financiamento da educação básica no Brasil: assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais.** Curitiba: Appris, 2019.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas.** In: BARREIRA e CARVALHO (org.) Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FARENZENA, Nalú. **Assistência da União na Educação Básica: referenciais de políticas de gestão em foco, Políticas Educativas,** Porto Alegre, v.8, n.1, p. 51-67, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56542>. Acesso em: 10 de Setembro de 2024.

MOROSINI, M. C; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. **Estado de Conhecimento: A Metodologia na**

Prática. Revista Humanidades e Inovação, v.8, n.55. p. 70-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 10 de Setembro de 2024.

MOROSONI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 de Setembro de 2024.

MOROSONI, M.C. FERNANDES, C.M.B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

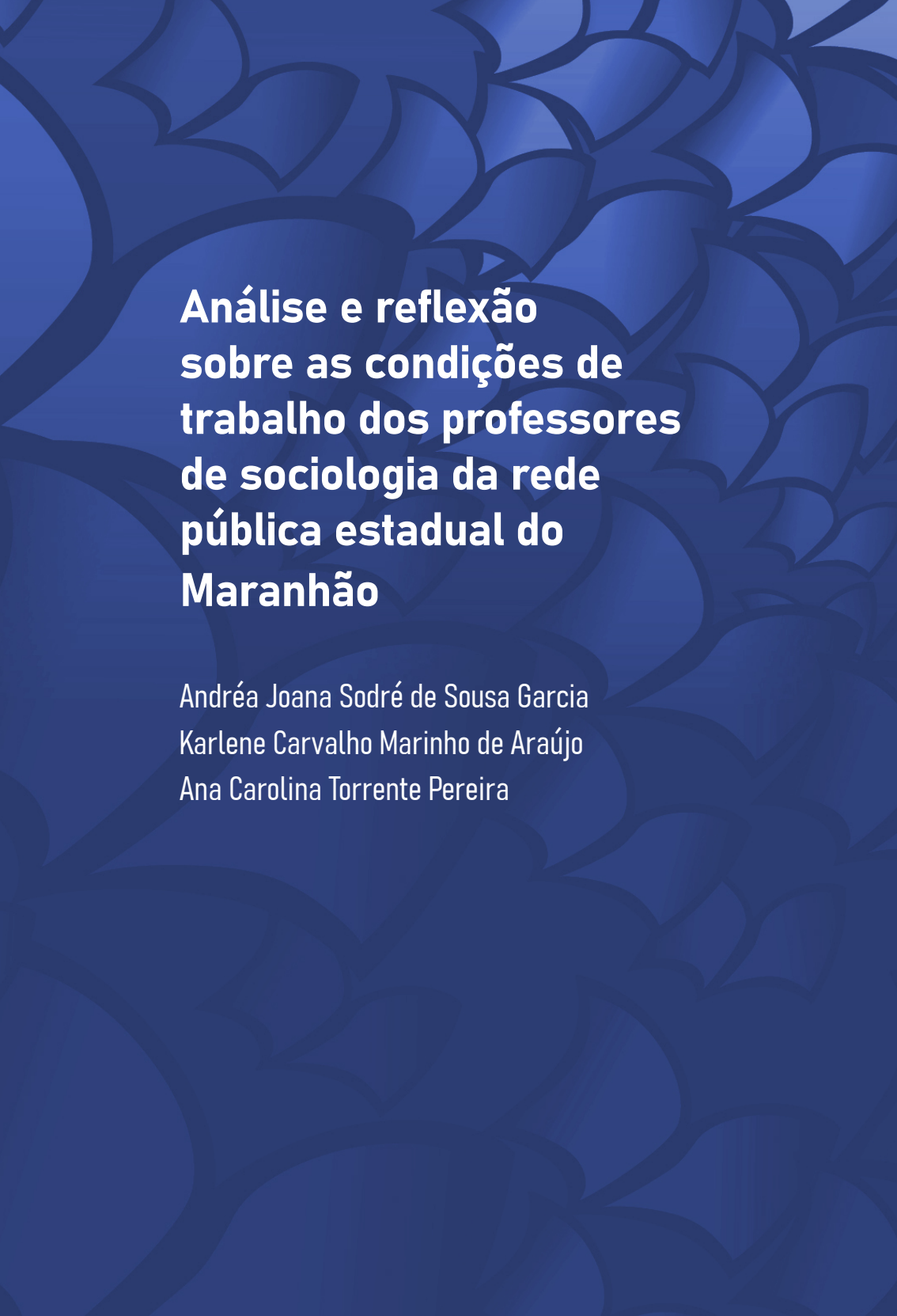
ROMANOWSKI, J.P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** 2002. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, v.6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, M. A. R. dos; SANTOS, C. A. F. dos; SERIQUE, N. S; LIMA. R. R. **Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teóricos-metodológicos.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. B. ; MACIEL, F. (org.) **Alfabetização. Série Estado do Conhecimento**, n. 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.



Análise e reflexão sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia da rede pública estadual do Maranhão

Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia
Karlene Carvalho Marinho de Araújo
Ana Carolina Torrente Pereira

1 INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) é o órgão responsável por gerenciar e administrar toda rede escolar pública do território maranhense, especialmente o Ensino Médio. De acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio (2022), o estado possui 1.156 escolas de ensino médio, das quais 787 estão localizadas na área urbana e 369 estão na zona rural (Maranhão – DCTM, 2022).

No que tange aos tipos de modalidades oferecidas pelo estado temos as escolas: a) integrais (regulares e profissionalizantes); b) militares (Polícia Militar e Bombeiro/regulares e parciais); c) regulares/parciais, que podem ser oferecidas de diferentes possibilidades: quilombola, indígena, educação especial, educação do campo; e d) Educação de jovens e adultos³⁸ (incluindo o EJA/prisional) - que são regulares e profissionalizantes. Nas escolas regulares/parciais o aluno tem a opção de estudar em um dos turnos: matutino e vespertino com 5 horas de aula, e o noturno com 4 horas de aula, de segunda à sexta-feira.

Já a escola em tempo integral, inicialmente implementada no ano de 2015, surge em cumprimento ao Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024), que instituiu na “META 06: Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica” (PEE, 2014, p. 19). Assim, com base em informações apresentadas pelas SEDUC's, o Maranhão possui, atualmente, 199 escolas de tempo integral: 62 Institutos

38 Atualmente o EJA é oferecido na modalidade EJATEC, especialmente no turno da noite (apenas no C.E. Fernando Perdigão é oferecido no turno vespertino), no qual os estudantes garantem a formação em curso profissionalizante, não funcionando mais como modalidade regular/parcial.

Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), sendo 34 IEMAs Plenos³⁹, 26 IEMAs Vocacionais⁴⁰ e 02 IEMAs Bilíngues; além de 137 Centros de Ensino Educa Mais, que são escolas integrais/regulares voltadas para formação básica e complementação de ensino por meio de projetos e disciplinas eletivas ministradas no turno vespertino.

Com a reforma curricular por meio da Lei 13.415/2017, houve uma reorganização e inserção de novos componentes curriculares, passando a ser dividida em cinco áreas de conhecimento, agora conhecidas como itinerários formativos⁴¹: a) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; b) Linguagens e suas Tecnologias; c) Matemática e suas Tecnologias; d) Ciências da Natureza; e e) Formação Técnica e Profissional. Assim, os componentes passaram a ser pensados por áreas, e não mais por disciplinas isoladas, sendo subdivididas em duas partes: uma comum (BNCC) e a outra diversificada (Maranhão, 2022).

Um dos problemas mencionados pelos estudantes é que diante dos novos componentes do currículo diversificado, houve a diminuição do currículo base, o que efetivamente significa menos aulas das disciplinas que são cobradas nos vestibulares, como a própria Sociologia, que tem somente uma hora/aula em

39 Nestas unidades são oferecidas educação profissional técnica de nível médio.

40 Nestas unidades são oferecidos cursos profissionalizantes para jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio.

41 O caderno de orientações pedagógicas do Maranhão (2023) conceitua os itinerários formativos como o “conjunto de atividades educativas em que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento, possibilitando-lhes participação ativa na construção do próprio currículo” (Maranhão, 2023, p. 20).

cada série, e maior tempo para a diversificada como os componentes: Projeto de vida, que tem duas horas aulas na 1ª e 2ª série, Estudo orientado e avaliação semanal que demanda 5 horários semanais na 1ª série e 4 horários na 2ª e 3ª série do EM.

Esses novos componentes passam a ser ministrados pelos professores que tiveram sua carga horária diminuída, tal como é o caso dos que ministram Sociologia, que ficam em situação bem mais difícil nas escolas que não possuem itinerário formativo de humanas, reduzindo ainda mais as possibilidades de ministrar conteúdos de sociologia e aumentando as de ministrar qualquer outro componente, fugindo assim da sua área de formação.

Há, entretanto, uma resistência tanto por parte de alguns gestores, quanto, e principalmente, por parte dos professores que rejeitam o Novo Ensino Médio, bem como o modelo da escola integral (da forma que vem sendo adotada) devido à alta carga horária de trabalho em sala de aula, bem como dos serviços e relatórios burocráticos (inseridos pelas instituições privadas que gerenciam as escolas integrais e que as tratam como empresa) (Laval, 2019).

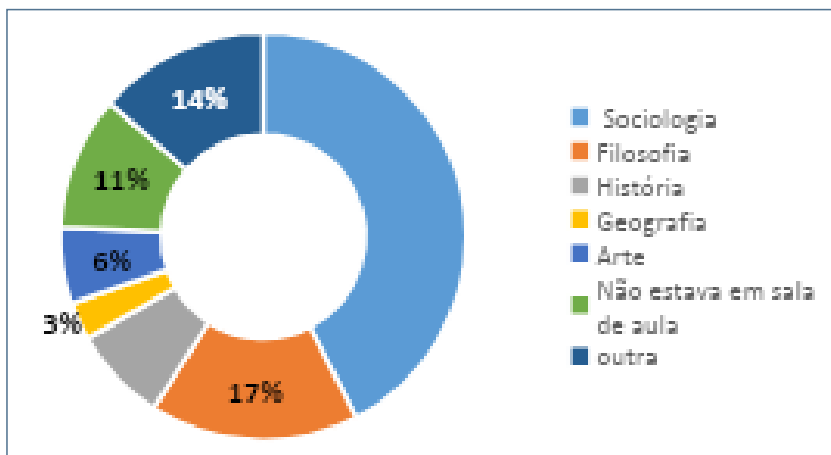
2 CONDIÇÕES DE TRABALHO ANTES E DEPOIS DO NOVO ENSINO MÉDIO

O início da implementação do NEM em 2020 no Maranhão, juntamente com o crescimento da oferta de escolas de tempo integral, resultou no aumento da jornada de trabalho dos professores, além de ampliar o número de componentes curriculares, divididos entre os de base e diversificados. Neste movimento, a permanência da sociologia na base curricular

voltou a ser rediscutida em todo o Brasil (Bodart, 2020; Oliveira e Cigales, 2021). Aqui no Maranhão, a disciplina permaneceu na base, porém teve sua carga-horária reduzida de 05 horas/aulas (02 horas na 1ª e 2ª série e 01 na 3ª série) para 03 horas/aulas em todo Ensino Médio (01 hora em cada série).

Essa perda de carga horária teve resultados ruins aos professores de Sociologia, que passaram a ministrar outras disciplinas, como veremos a seguir. Antes, porém, é importante salientarmos que alguns professores já completavam sua carga horária com disciplinas diferentes de sua formação, não sendo essa prática algo novo na trajetória escolar, como é possível verificar no Gráfico 01.

Gráfico 01: Disciplinas que ministrava antes do Novo Ensino Médio



Fonte: Elaboração das autoras, 2024.

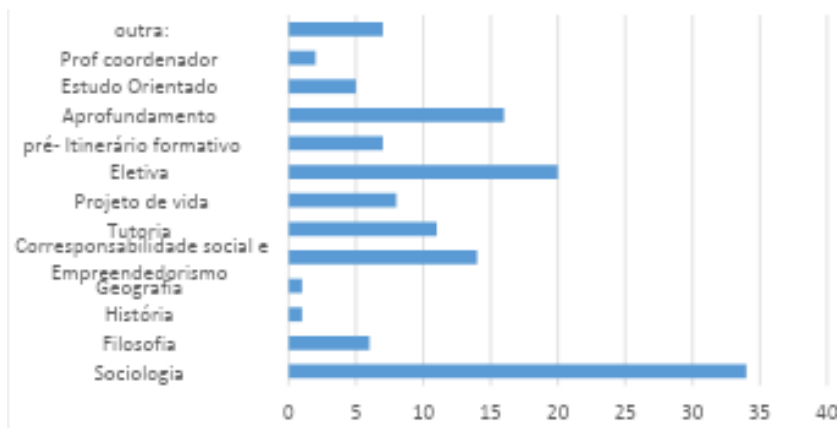
Essa complementação ocorre devido à relação entre a carga horária de trabalho total e a carga horária em sala de aula. Assim, um professor de Sociologia de 40 horas/semanais precisa ter 27

horas em sala de aula e 13 destinadas ao planejamento. Dessa maneira, o componente curricular de Sociologia já possuía uma baixa carga horária em relação aos demais componentes, obrigando o professor que optasse por ministrar somente a disciplina Sociologia, a cumprir sua carga horária em outras escolas. Essa condição traria dificuldades e sobrecarga de trabalho ao professor, tais como calendários diferenciados, locomoção de uma escola para a outra e dias de planejamento que poderiam coincidir (Lennert, 2011), além de não manter um vínculo maior com os estudantes.

Os que optam em permanecer na mesma escola são obrigados a complementar sua carga horária e trabalho com outras disciplinas das quais não tem formação. De acordo com as entrevistas realizadas com os professores de Sociologia da Rede estadual, a maioria respondeu trabalhar com Sociologia (42%), seguidas das disciplinas Filosofia (11%), História (07%) e Arte (06%), disciplinas ligadas às áreas de Humanas e Linguagens. Mas também verificamos outras disciplinas de áreas diferentes como Química, Educação Física, Espanhol e Inglês, contempladas na opção 'outras', aparecendo esta com 14%. Apesar de assumirem componentes diferentes de sua formação inicial, verificamos que os professores conseguiam manter-se com a carga horária maior em Sociologia, situação que muda com o advento das escolas integrais, devido a diminuição do número de turmas na escola, bem como da carga horária da disciplina.

O Gráfico 02 traz informações sobre as disciplinas ministradas atualmente por professores de Sociologia após a implementação do NEM em todas as escolas regulares e integrais.

Gráfico 02: Qual(is) disciplina(s) leciona atualmente?



Fonte: Elaboração das autoras, 2024.

A pesquisa mostra que para além das disciplinas Filosofia, História e Geografia, que já eram ministradas por alguns professores, houve o acréscimo de 8 componentes diversificados que passaram a fazer parte da rotina de trabalho dos professores, devido à redução da carga horária de sociologia, obrigando estes a assumirem mais componentes curriculares, a fim de cumprirem a carga horária exigida.

Por meio do Gráfico 02, visualizamos ainda que os professores lecionam com mais frequência os componentes: Eletiva (20 professores), Aprofundamento (16 professores), Corresponsabilidade social e empreendedorismo (14 professores) e Tutoria (11 professores). Ao analisarmos o currículo do Ensino Médio das escolas regulares e integrais, observamos que com exceção da tutoria, os demais componentes da parte diversificada possuem 2 horas/aula semanais, enquanto a Sociologia possui apenas 1 horário em cada série. Dessa

maneira, identificamos que atualmente os professores de Sociologia no Maranhão cumprem sua carga-horária de trabalho com mais disciplinas diversificadas do que com a sua disciplina de formação.

Durante as entrevistas percebemos que os professores efetivos conseguem ‘barganhar’ melhor essa disputa por disciplinas, de modo que tentam pegar o máximo de horas com a disciplina de Sociologia, depois as que se aproximam e permitem o trabalho de conteúdos de Sociologia (eletivas e aprofundamento) e, por fim, as demais para complementação de carga horária. Em contrapartida os contratados ficam com as disciplinas que não são requeridas pelos professores efetivos⁴², tais como: Projeto de vida, Tutoria, Corresponsabilidade Social, Pré-Itinerário Formativo (Pré-IF), etc., não havendo diálogo entres estes, como fica claro na fala da professora P.

Eu enxergo uma outra coisa que envolve os professores efetivos. Os professores efetivos acham que por terem essa categoria de efetivo, eles são contra a ficarem nessas novas disciplinas. Então isso acaba indo para os professores contratados. Os professores contratados assumem boa parte desses outros componentes (Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

Compreendemos que há uma violência simbólica entranhada na ideia de que estes não podem argumentar ou deixar de aceitar as disciplinas direcionadas a eles, pois não são concursados e logo silenciam com medo de retaliações, no sentido de serem devolvidos, perdendo a vaga na escola. Portanto, enxergamos uma luta de poderes travada de forma simbólica,

42 Isso ocorre quando há mais de um professor de Sociologia na escola.

em que os concursados têm mais respaldo e privilégios de escolherem as disciplinas que vão lecionar, já que estão legitimados pelo título de profissional efetivo, em detrimento daqueles que são contratados ou bolsistas.

Outro questionamento que fazemos dentro da perspectiva dos inúmeros componentes que são lecionados pelos professores de Sociologia, após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), é: para que o curso de Ciências Sociais nos habilita?

Na universidade giram discussões a respeito do bacharelado *versus* a licenciatura, numa perspectiva de pensar os conteúdos e a habilitação de cada um, especialmente após a separação das referidas habilitações. Há, também, as modificações que vem ocorrendo na estrutura curricular do curso de CS/Licenciatura, havendo recentemente manobras (Resolução Nº 02/2019) para que a formação inicial esteja alinhada às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, após a reforma de 2017 (Lei Nº 13.415). Esse contexto nos leva a reflexão de que os professores e alunos estão sendo violentados simbolicamente (Bourdieu, 2012) na medida em que: a) impõem um novo currículo, obrigando os alunos a cursar um Novo Ensino Médio, sem antes ter realizado qualquer discussões e reflexões; b) os próprios professores não se reconhecem aptos a ministrarem os novos componentes e nem recebem do estado formações/capacitações de qualidade, como explica a professora X.

Quando eu iniciei (na rede estadual), eu já iniciei nessa base diversificada e na BNCC. Eu já comecei com projeto de vida, com eletiva, né? Até aí, tudo bem! Só que aí quando passou para o novo ensino médio, aí que veio o baque, porque o que é, Pré- Itinerário Formativo? Eu peguei o pré-IF, eu li, eu reli, eu disse, gente, isso aqui eu não sei! E eu cheguei até a minha gestora e falei: - Olha, eu estou com uma

disciplina que eu não sei o que eu faço. O que que é isso? O que que eu tenho que fazer? Me explica direitinho, porque eu não sei e eu tenho certeza que eu estou fazendo errado e quando chegou na hora eu estava fazendo errado mesmo. Mas o que mais me assustou foi quando eu perguntei pro próprio formador da rede. A explicação dele não foi plausível (professora X, entrevista realizada em abril de 2024).

A fala da referida professora deixa claro que não houve uma preparação por parte do estado e nem o fornecimento de ferramentas e formações aos professores e gestores de forma mais efetiva e ampla para que estes compreendessem o novo currículo e seus componentes. Havendo assim um começo no qual os professores estavam em sala de aula sem orientações necessárias para que houvesse um ensino de qualidade. Compreendemos que tal situação não ocorre de forma aleatória, mas proposital, tendo como objetivo real a negação dos conhecimentos e saberes repassados por meio da educação.

Diante desta conjuntura, nos questionamos mais uma vez: qual perfil de professor queremos para a Educação Básica? O que o projeto neoliberal visa com essa nova estrutura curricular? Percebemos nos discursos do estado - formais (decretos, resoluções) e informais (nas falas na Tv e redes sociais) - a propaganda de um professor reflexivo que estimule o protagonismo juvenil (Souza R., 2008, Silva R., 2023). Dessa forma, o neoliberalismo espera, segundo Laval (2019), que

O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa

e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se “autodisciplinar”, não acontece sem um certo saber (Laval, 2019, p. 43).

Nesta perspectiva verificamos que os professores, especialmente os contratados e bolsistas, vivenciam tal situação no momento em que são obrigados a preencherem relatórios de produção, realizarem projetos e atividades que façam a escola visualizar sua efetividade e compromisso com escola, e assim, “garantir” sua permanência no trabalho, mesmo diante da exploração de trabalho vivenciada. Diante do terror de serem dispensados e ficarem sem emprego, os contratados realizam todas as atividades que lhes são impostas, como disse a professora P: *“Para os gestores, a devolução é um indício de problema. Contratados trabalham mais porque ficam com mais disciplinas diferentes e mais projetos para organizar”* (Professora P, entrevista realizada em abril de 2024).

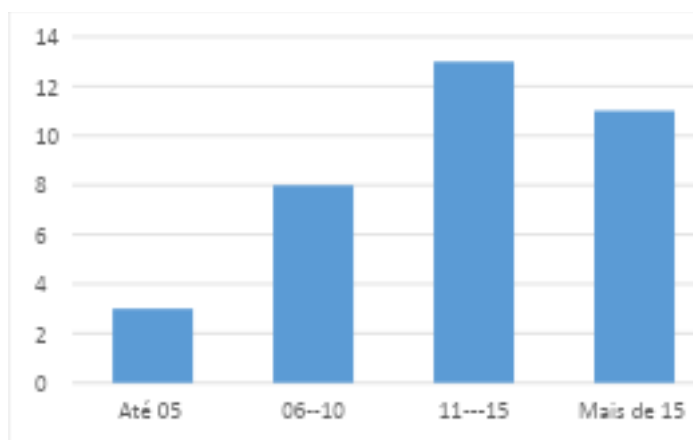
Por outro ângulo, conseguimos verificar que apesar da proposta e do discurso do professor reflexivo nas escolas, os professores deparam-se, na realidade, com estratégias que limitam suas ações, desde sua formação até sua prática na docência quando, por exemplo, reduzem a disciplina a 1 hora/aula por semana, fazendo com que o professor não tenha tempo de propor reflexões idealizadas como importantes no processo de educação. Nestes termos, Bourdieu (2012) explica que

[...] a AP (ação pedagógica) escolar que reproduz a cultura dominante, contribui desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica (Bourdieu, 2012, p. 27).

Essa violência simbólica assegurada à classe dominante é operacionalizada quando, *verbi gratia*, há a diminuição de hora/aula de disciplinas - cobradas nos vestibulares - nas escolas públicas, enquanto nas escolas particulares há uma diminuição dos componentes diversificados em favor das disciplinas de base, principalmente as que são cobradas nos vestibulares. Dessa maneira, como Bourdieu (2012) nos ajuda a compreender, as escolas públicas contribuem com a reprodução da estrutura das relações de força, no qual aos menos favorecidos são negadas oportunidades de uma educação de qualidade, a fim de manter a classe dominante no poder.

Outra situação em que o estado impede que tenhamos de fato um professor mais reflexivo nas salas de aula e que aponta, também, a situação de exploração e precarização do trabalho docente, é identificada no Gráfico 03, no qual apresenta dados sobre o número de turmas em que ministra aulas. Os que ministram até 5 turmas são minoria, com 8,5%. Nestes casos destacamos os professores de 20 horas e os que estão com o cargo de Professor Coordenador de Área (PCA), no qual são disponibilizados até 11 horas fora da sala de aula. Em seguida aparecem os professores que possuem entre 6 e 10 turmas (23%) e por fim, os que ministram aulas em mais de 10 turmas, que somados chegam a 68,5% dos professores entrevistados.

Gráfico 03: Em quantas turmas ministra aula?



Fonte: Elaboração das autoras, 2024.

O excesso de sala de aula significa um trabalho dobrado ao professor que além de planejar as várias disciplinas das quais é responsável, tem que preencher os sistemas de informações acadêmicas dos alunos (notas, frequência e conteúdos ministrados de todas as salas de aulas). Assim, o professor não tem tempo de pensar aulas “diferenciadas” aos alunos e muitas vezes nem condições administrativas, tendo que arcar com seus recursos próprios para desenvolver atividades. Todavia, sendo responsável por mais de 10 salas, fica cada vez mais inviável esse tipo de produção.

Diante desse contexto de exploração do trabalho docente, verificamos durante as entrevistas que alguns professores têm reorganizado as horas/aula das disciplinas que ministram, driblando o sistema e criando formas de resistência ao Novo Ensino Médio. A ideia de resistência, nesse contexto dos professores, está pautada na reflexão feita por James Scott (2013), no



livro “*A Dominação e arte da resistência*”, no qual o autor entende que é preciso notar o que está por trás do discurso público e levar em conta o discurso oculto, que nos informa muito sobre as reais relações e pensamentos dos subordinados em relação ao dominante (é nesse espaço que compartilham aflições, injúrias, etc.), bem como nos faz entender que existem estratégias e resistências que vão desde o silêncio a ações como estórias populares e canções, no qual implicitamente denunciam as relações de opressão. No caso dos professores, as estratégias ocorrem durante as aulas, quando deixam de ministrar os componentes diversificados e passam a ministra Sociologia.

E aí, evidentemente, evidentemente não, mas eu tenho dificuldades de trabalhar o conteúdo em uma hora semanal numa turma. Mas o que tem acontecido? A mesma turma que eu trabalho Sociologia, eu trabalho aprofundamento. E a mesma turma que eu trabalho Sociologia, eu trabalho o pré-itinerário. O aprofundamento são duas horas semanais. E o pré-itinerário é uma hora semanal. O que eu faço? Eu flexibilizo os horários de modo que eu acabo diminuindo o tempo do aprofundamento que deveria ser dado, que era duas horas semanais. Eu aproveito esse tempo em sociologia. Eu tenho feito isso em um acordo com as minhas turmas. Assim eu consigo ter um tempo de qualidade em sociologia e eu ainda consigo trabalhar, claro que em menos tempo, as outras disciplinas. É uma maneira de diminuir os efeitos da mudança curricular. [...] Só pra ter uma ideia, nesse pré-itinerário eu recebi um material com várias pré-itinerário de ciências sociais. Eram três programas sugestivos para serem trabalhados. E os três programas, o coração dos programas era o empreendedorismo. Como é que eu vou dar aula de empreendedorismo? Eu não tenho condições. Aí foi o que eu fiz, professora. Eu fiz um programa de investigação científica. Porque a pessoa não tem como eu falar de empreendedorismo com a formação que eu tenho, com a cabeça que eu tenho. Não é questão de tentar, é questão de que não



dá. Não vai rolar, não vai acontecer. (Professor U, entrevista realizada em abril de 2024).

Observamos, por meio das falas, que os professores encontram formas de ressignificar o espaço e a carga horária dos novos componentes de acordo com o que consideram ser mais importante aos alunos, incentivando-os, por exemplo, ao vestibular e ao mesmo tempo a refletir essa nova estrutura, algo que é cobrado pelos próprios alunos.

Dessa maneira, Laval (2019) enfatiza ser um

[...] equívoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista. Basta considerar o estado das relações de força e analisar as lutas internas para constatar, por exemplo, que algumas reformas na gestão, algumas “revoluções” tecnológicas, pedagógicas ou gerenciais ainda não deram resultado (Laval, 2019, p. 190).

As ações dos professores deixam claro que há uma resistência e a busca por movimentos de representação que possam engajar a classe em favor das lutas em prol da coletividade. No caso dos professores de Sociologia, há uma movimentação e articulação sobre a criação e legalização de um espaço de lutas e organização de classe.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é parte de uma pesquisa realizada durante o Doutorado em Ciências Sociais pelo PPGCSoc/UFMA que buscou entender as condições de trabalho dos professores de Sociologia que ministram aulas na Rede pública estadual do

Maranhão. Vimos que as mudanças ocorridas no currículo escolar, tais como o Novo Ensino Médio e a implementação de escolas integrais, interferiram diretamente no trabalho dos professores do Ensino Médio. Isso porque com o novo currículo e a base diversificada, os professores passaram a ministrar além de suas disciplinas de formação, outros componentes obrigatórios, tais como Projeto de Vida, Tutoria, Corresponsabilidade, Itinerários Formativos, entre outros.

A pesquisa revelou que após a inserção da escola integral e da implementação do Novo Ensino Médio, houve um aumento na precarização do trabalho dos professores de Sociologia no Ensino Médio (especialmente os contratados e bolsistas), gerado, entre outros fatores, pela diminuição de sua carga-horária, redirecionado este professor para as disciplinas diversificadas, como: Projeto de Vida, Corresponsabilidade, Tutoria, Pré-Itinerários Formativos, etc., nas quais não possui formação e nem material para estudo. Este processo de precarização do trabalho docente é resultado das deliberações do neoliberalismo, que boicota os avanços na educação pública, por meio da transformação da educação em mercado, em detrimento da permanência do poder de classes privilegiadas.

Entretanto, apesar dos avanços do referido modelo, observamos a resistência dos professores quanto à implementação do Novo Ensino Médio, que ocorre mediante as aulas de sociologia durante as disciplinas diversificadas, numa tentativa de avançar com os conteúdos de Sociologia cobrados nos vestibulares e, também, resistir às imposições arbitrárias e seletivas por parte do governo e seus representantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Editora Vozes. 2012.
- _____. Uma ciência que incomoda. **Questões de Sociologia**. Fim de século edições. Lisboa, 2003.
- DEMO, Pedro. **Igualdade é coisa de pobre: privilégio é o que importa**. Ensaios sobre manobras de exclusão social e políticas educacionais. E-boock (Kindle (amazon.com.br); 2022.
- DRUCK, Graça. **Trabalho, Precarização e Resistências: velhos e novos desafios?** Caderno CRH, Salvador, v.24, 2011, n. spe 01:35-54
- GARCIA, Andréa Joana S. de Sousa. **SOCIOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE: Formação e condições de trabalho dos professores de sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão**. 2024. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís, 2024.
- LAVAL. C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LENNERT, Ana Lúcia. **Condições de Trabalho do Professor de Sociologia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set.-dez. 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Ed. Loyola. 20ª edição. São Paulo, 2005.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Roberto Rafael Dias da Silva. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023.

SOUZA, R. O discurso do protagonismo juvenil. São Paulo: Paulus, 2008.





**SOBRE AS
AUTORAS E
AUTORES**

Ádria Karoline Souza de Aquino Utta

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduada no mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da UFMA. Servidora da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC), tendo atuado em importantes pastas como a gestão da Educação do Campo e a Gestão Escolar da Rede. Atualmente sua atividade laboral é como membro da equipe gestora do IEMA Integral Bilíngue.

Adriana da Silva Dias

Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFMA. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica - IFSudesteMG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas, inserida na Linha de Pesquisa: Diversidade Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA).

Alexandre Viana Verde

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão, especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão, especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. Graduado em Pedagogia e Letras – Inglês.

Ana Carolina Torrente Pereira

Cientista Social; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá-UEM/PR; Professora da Rede pública de Educação Básica da Estado do Maranhão; Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisa sobre desigualdades escolares e desigualdades sociais correlacionado ao efeito território por meio da segregação socioespacial urbana.

Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia

Doutora em Ciências Sociais. Possui mestrado e graduação em Ciências Sociais (bacharelado/licenciatura) pela UFMA. Professora efetiva da Educação Básica/ SEDUC-MA. Desenvolve pesquisa sobre a formação e as condições de trabalho dos professores de sociologia da rede estadual de educação no Maranhão.

Ângelo Rodrigo Bianchini

Possui graduação e mestrado em Informática e doutorado em Educação. Atualmente é professor Associado do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA. Coordenador do grupo de estudo e pesquisa Trajetórias, Educação e Desigualdades - GETED/PPGE/NEAB/UFMA e membro dos grupos de pesquisas Estado e Gestão Educacional - PPGE/UFMA, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFMA e do MAfroEduc Olùk, Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Afrocentrada - PPGE/UFMA.

Antonio Higor Gusmão dos Santos

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Educação (PPGE/UFMA). Doutorando em Educação (PPGE/UFMA). Integrante dos Grupos de pesquisas de Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana (PPGE/UFMA) e do Grupo de Estudos em Trajetórias, Educação e Desigualdades (GETED).

Antônio José Araújo Lima

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestre em Educação pela UFMA. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - campus de Imperatriz-MA. Também é graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, campus São Luís. Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade dos Vales Gerais. Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Maranhão. Professor do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, campus Pedreiras.

Áurea Virgínia Jovita Oliveira Nascimento

licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, mestranda pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora de Educação Básica dos primeiros anos do Ensino Fundamental do município de Timom-MA. Integra o grupo de pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente PPGE/UFMA.

Bergson Pereira Utta

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Professor Adjunto do Departamento de Educação II/UFMA. Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) - UFMA/CAPES. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais (PPGE/UFMA). Atua como Técnico Educacional no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024-2025).

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

É doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e dos cursos de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão.

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1997); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais com estágio doutoral na Universidade de Colônia na Alemanha. É coordenadora geral do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação e membro da Associação Nacional de Pesquisa

em Financiamento da Educação. É professora do Curso de Pedagogia, do Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando principalmente na área de gestão, planejamento e financiamento da educação, educação do campo e formação de professores.

Diomar das Graças Motta

Professora Emérita da Universidade Federal do Maranhão, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), sócia efetiva do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (IHGM), na cadeira nº 5, patroneada por Yves d'Evreux; e da Academia Maranhense de Cultura Jurídica, Social e Política (AMCJSP), na cadeira nº 3, patroneada por Laura Rosa.

Edinólia Lima Portela

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Integra o Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente PPGE/UFMA. Membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão.

Eduardo Oliveira Miranda

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua no Departamento de Educação como

docente permanente do Mestrado em Educação - PPGE/UEFS. Professor permanente do Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade - PPGDCI/UEFS. Coordenador do Projeto de Extensão Educação DeSCOrall: possibilidades afro-brasileiras para a (re) invenção docente. Coordenador do Curso de Pedagogia - UAB/UEFS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CNPq). Investigador na Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA).

Felipe Bueno do Nascimento

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Licenciatura em Educação Física pela Unicruz. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), ambos da UFMA.

Geilson Pereira Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade de São Paulo (USP/ESALQ). Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2022). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA). Membro do grupo de Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/

UFMA) e do Grupo de Pesquisa em Planejamento Estratégico e Gestão de Pessoas (GEP²/UFMA).

Heloisa Helena da Silva Ferreira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, possui Segunda Licenciatura em Pedagogia UNINTER (2022) e Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/2013), membra do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero-GEMGE.

Idecires dos Santos Laurindo

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pedagoga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora de Educação Infantil do município de Teresina (PI).

Ilma Vieira do Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Parecerista *ad hoc* da FAPEMA. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (UFMA).

Iran de Maria Leitão Nunes

Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestrado em Administração e Supervisão Escolar - American World University of Iowa, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA.

Israel de Jesus Ferreira dos Santos

Possui graduação em Letras pela Faculdade Santa Fé (2010). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade, Capitalismo, Docência, Relações Sociais e Formação. Bacharelado em Direito e Mestrando em Educação. Possui produção de artigo científico.

Itacira Mouzinho Lima Monteles

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Especialista em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa o Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos – GLEPDIAL/UFMA. Professora Suporte Pedagógico da rede pública municipal de ensino de São Luís - MA.

José Carlos Lima Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão e mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (2017). Atualmente, é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) e do Grupo de Pesquisa Encenação e Corporeidades (CENACORPO).

Karlene Carvalho Marinho de Araújo

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão UFMA. Professora da Educação Básica da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - COLUN/UFMA; Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade federal do Maranhão. Desenvolve pesquisa sobre suicídio e automutilação entre jovens estudantes da Rede Básica de Ensino.

Kátia Cilene Amorim Gomes

Doutoranda em Educação - PPGE/UFMA. Mestra em Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente - PPGE/UFMA. Supervisora Escolar na Secretaria de Educação (SEDUC)/Maranhão e Professora Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/São Luís. Autora do livro - O Ato de ler: vivências de um processo dialógico (Editora Appris - 2019). Professora Formadora PARFOR/UFMA (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2001) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Maranhão, com atuação na graduação e pós-graduação em educação. É membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Editora da Revista Educação e Emancipação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, desde 2011. Integra o Conselho Gestor do Portal de Periódicos UFMA. Integra o Fórum de Editores de Periódicos da Área da Educação

Lígia Maria Silva Sousa

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, professora de educação infantil no município de Santa Quitéria do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA).

Luysienne Silva de Oliveira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Especialização em Docência no Ensino Superior. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Bolsista pelo Programa de Demanda Social da CAPES.

Márcia Girlene Macedo Veras Dublante

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no Grupo de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal da cidade de São Luís-MA. Desenvolve estudos e pesquisas na área de inclusão escolar.

Marconi de Jesus Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, Mestre em Saúde e Comunidade pela Universidade Federal do Piauí, Especialista em Fisiologia do Exercício, Especialização em Educação Física Escolar, Graduado em Educação Física. Graduação em Pedagogia. Professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, do Campus Pedreiras. Coordenador do núcleo de Educação a Distância do Campus Pedreiras.

Marcos Victor de Macêdo Queiroz

Formado em Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Formando-se em licenciatura em Letras Português e francês pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Docência do Ensino Superior pela UESPI e em Semiótica e Análise do discurso pela FAMEESP; Cursando Especialização em Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

María Alice Melo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas - IESAE/FGV. Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão (aposentada), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, do PPGE/UFMA.

María Elinete Gonçalves Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1999); pós-graduada em Gestão Educacional MBA (2014); pós-graduada em Psicopedagogia Faculdades de Amparo SP (2001); mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2016); Doutora em Educação PPGE - UFMA (2024). Integra a Linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente e ao Grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. É membro associada da ANPED desde 2020.

María José Pires Barros Cardozo

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Atualmente é professora associada do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordena o Grupo de Pesquisa Política e Gestão Educacional do (PPGE/UFMA).

Maria José Silva Andrade

Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - PPGE/UFMA. Professora Universitária. Assessora Educacional do Centro Universitário Santa Terezinha – CEST / APAE de São Luís.

Maria Núbia Barbosa Bomfim

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, FGV. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais. Pesquisadora Associado CIERS-ed/Fundação Carlos Chagas, SP.

Mário Jorge Araujo Belfort

É graduado em História - Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA).

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do

Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Política Educacional, Inclusão, Educação no Maranhão e Ensino Público.

Nelcyleide de Jesus Pedrozo

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). É membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD) do PPGE/UFMA. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA. E-mail: nelpedrozo@outlook.com

Raimunda Nonata da Silva Machado

Doutora em Educação (UFPI), Mestre em Ciências Sociais (UFMA), Licenciada em Pedagogia (UFMA). É Professora Adjunta do Departamento de Educação II, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). É integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/PPGE/UFMA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa Roda Griô - Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ/GEAfro/UFPI). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação e Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE/UFMA) e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc/UFMA).

Rebeca Sousa da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, atualmente é mestranda em Educação pelo PPGE - UFMA, pesquisadora voluntária do GEPPE - UFMA, a qual já foi pesquisadora de Iniciação Científica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Financiamento da Educação, Plano de Ações Articuladas, Emendas Parlamentares, Partidos Políticos e Municípios Maranhenses.

Silvana Maria Moura da Silva

Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão, lotada no Departamento de Educação Física. Pós-Doutorado pelo Departamento de Psicologia da UFSCar (2009). Doutorado em Educação Motorapela UNICAMP(1998).Atuação: Educação Física Inclusiva, Esporte Adaptado, Educação Inclusiva, Intervenção Precoce, Deficiência Visual. Brinquedoteca Hospitalar, Educação Física Hospitalar.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Mestre em Educação (PPGE/UFMA). Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE/UFMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero - GEMGe/UFMA.

Soraia Lima Ribeiro de Sousa

Doutoranda em Educação. Mestra em Educação (PPGE-UFMA). Graduada em Licenciatura Plena em História (UESPI) e Pedagogia. Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente (UFPI). Membro do Grupo de Estudos Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MafroEduc Olùkò). É membro Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Terezinha de Jesus Amaral da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2009) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2024). É membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (PPGE/UFMA); Integra o Comitê de Avaliação de Projetos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Maranhão – PROEXAE e o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (CECEN/DEPE/NDE). Consultora de projetos e formadora do Centro Educacional Profissional do Coroadinho (CPEC).

Thelma Helena Costa Chahini

Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Educação Especial.

Welaine Sales de Barros

Professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Maranhão e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Maranhão, lotada na Divisão de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Doutoranda (2024-2028) e Mestra (2021) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

Yuri Barros Lobo da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	EDUCAÇÃO E DIREITOS SOCIAIS: pesquisas em diálogo
ORGANIZADORAS	Sirlene Mota Pinheiro da Silva Lélia Cristina Silveira de Moraes Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA	Francisco Batista Freire Filho
SUPORTE	Digital
PÁGINAS	582
TIPOGRAFIA	Athelas Bahnschrift



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-65-5363-477-0



9 786553 634770

ISBN 978-65-01-38133-6



9 786501 381336