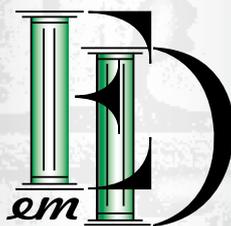


Revista

# EDUCAÇÃO

em Debate

Ano 45 - nº 91 - set./dez. 2023



DOSSIÊ TEMÁTICO

Processos formativos em  
contextos locais

Revista do Programa de Pós-Graduação em  
Educação Brasileira - Faculdade de Educação - FACED  
Universidade Federal do Ceará - UFC





Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
pertencente à Faculdade de Educação - FAGED,  
da Universidade Federal do Ceará - UFC

### **DOSSIÊ**

Processos formativos em contextos locais



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

**REITOR**

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

**VICE-REITORA**

Prof<sup>ª</sup>. Diana Cristina Silva de Azevedo

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof<sup>ª</sup>. Regina Celia Monteiro de Paula

**DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA**

Joaquim Melo de Albuquerque

**DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Prof<sup>ª</sup>. Heulalia Charalo Rafante

**VICE-DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Prof. Alexandre Santiago da Costa

**COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prof. José Gerardo Vasconcelos

**EDUCAÇÃO em DEBATE**

Revista de Educação

**EQUIPE EDITORIAL**

**EDITORA-CHEFE**

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

**COMITÊ EDITORIAL**

José Gerardo Vasconcelos (UFC)

Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)

Marta Maria de Araújo (UFRN)

Claudio Pinho Nunes (UESB)

Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)

**CONSELHO EDITORIAL CIENTIFICO (NACIONAIS E  
INTERNACIONAIS)**

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)

Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)

Araci Asinelli da Luz (UFPR)

Bernard Charlot (UFS)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cellina Rodrigues Muniz (UFRN)

Clermont Gauthier (Université Laval, Canadá)

Daniel Vieira da Silva (UNICENTRO)

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)

Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)

Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

Fauston Negreiros (UFPI)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)

Jorge Larossa (Universidade de Barcelona, Espanha)

José Arimatéia Barros Bezerra (UFC)

José Paulo Pietrafesa (UFG)

Leandro Almeida da Silva (Universidade do  
Minho, Portugal)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)

Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)

Marina Dias Cavalcante (UECE)

Messias Holanda Dieb (UFC)

Orlando Vian Júnior (UNIFESP)

Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)

Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)

Selma Garrido Pimenta (USP)

Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Tomás Tadeu Silva (UFRGS)

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

**EDIÇÃO**

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Fátima Maria Nobre Lopes

REVISÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

NORMALIZAÇÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

REVISÃO DOS RESUMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Hemanoel

Mariano Sousa e Silva, Fábio Sidney Sousa

Damasceno (inglês); Jimmy Robson Rodrigues da

Costa, Liz Sánchez Rios Silva, Fábio Sidney Sousa

Damasceno (espanhol)

SUPORTE TÉCNICO: Victor Moita Pinheiro; Maria Kélia da  
Silva

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

Campus do Benfica – Faculdade de Educação (FACED)

Rua Waldery Uchoa, nº-1 - Benfica – Bloco 123,

Sala da Revista *Educação em Debate*

Fortaleza - CE - CEP 60020-110

sítio: [periodicos.ufc.br/educacaoemdebate](http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate)

CORREIO ELETRÔNICO: [reducacaoemdebateufc@gmail.com](mailto:reducacaoemdebateufc@gmail.com)

PERIODICIDADE: fluxo contínuo (jan./ago), dossiê (set./dez.)

Ano 45, n.º 91 – set./dez. 2023 (dossiê)

NORMAS PARA SUBMISSÃO:

<http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/about/submissions>

SOLICITA-SE PERMUTA

ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847



Revista Educação em Debate. v. 1 – 1978

Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FACED/UFC.  
Ano 45, n.º 90, ilustr. fluxo contínuo, 2023.

1. Educação – Periódicos I. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação

CDD: 370 05

# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	1-2
EDITORIAL .....	1-5

## ARTIGOS

### DOSSIÊ: PROCESSOS FORMATIVOS EM CONTEXTOS LOCAIS

#### A NATUREZA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FEIRA LIVRE

<i>Josélia Carvalho de Araújo, Rita de Cássia da Conceição Gomes, Moacir Vieira da Silva, Jhose Iale Camelo da Cunha</i> .....	1-20
--	------

#### CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

<i>Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira, Maria Kélia da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos</i> .....	1-15
---	------

#### DASHBOARD COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO PARA APRIMORAR O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

<i>Samuel Soares Barbosa, Ricardo Fagundes Freitas da Cunha, Robson Costa de Castro</i> ....	1-17
--	------

#### DISPUTAS DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: HEGEMONIA, DIFERENÇA E CONTINGÊNCIA

<i>Leonardo Agostinho da Silva, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira</i> .....	1-22
---	------

#### “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA DISTORÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INCULCADA PELAS CLASSES DOMINANTES

<i>Maria Kelly Rocha da Silva, José Gerardo Vasconcelos, Isabele Barbosa da Silva Monteiro, Suyane Lima de Carvalho</i> .....	1-14
---	------

#### ESTUDO DE IMPACTOS AMBIENTAIS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

<i>Suiane Costa Alves</i> .....	1-17
---------------------------------	------

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS DO GT 08 DA ANPED (2015 - 2021)

<i>Emerson Augusto de Medeiros, Vanessa de França Almeida Gurgel, João Bosco Santana Bezerra, Giovana Carla Cardoso Amorim</i> .....	1-21
--	------

#### NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: CONTRIBUTOS, SINGULARIDADES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

<i>Ana Paula Martins Farias Vasconcelos, Sinara Mota Neves de Almeida</i> .....	1-18
---	------

O ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL: CONTEXTOS LOCAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

*José Manuel Vieira Soares de Resende, Guilherme Paiva de Carvalho, Aline Raiany Fernandes Soares* ..... 1-22

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ (RN)

*Verônica Maria de Araújo Pontes, Fernando Fraga Azevedo, Jean Mac Cole Tavares Santos* ..... 1-16

O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA

*Francisco Vieira da Silva, Fernanda Alves Cavalcante* ..... 1-21

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

*Maria do Socorro Souza, Neuza Sofia Guerreiro Pedro* ..... 1-18

OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO DE MÚSICA E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: ALGUMAS CONEXÕES

*Artur Fabiano Araujo de Albuquerque, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Elda Silva do Nascimento Melo* ..... 1-21

PAULO FREIRE E AS “40 HORAS DE ANGICOS (RN)” (1963): ENTRE NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO INVENTIVA DO “SUJEITO INACABADO”

*Maria das Graças da Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira dos Santos, Maria Elizete Guimarães Carvalho* ..... 1-20

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ (RN) E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÃO SOBRE O ACESSO AO CARGO DE DIRETOR

*Allan Solano Souza, Bruno Layson Ferreira Leão, Thayse Mychelle de Aquino Freitas* ..... 1-22

TRAJETÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES-MARI (PB)

*Kamila Karine dos Santos Wanderley, Patrícia Cristina de Aragão, Severino Bezerra da Silva* ..... 1-21

# CONTENTS

FOREWORD .....	1-2
EDITORIAL .....	1-5

## ARTICLES

### DOSSIER: TRAINING PROCESSES IN LOCAL CONTEXTS

THE NATURE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT FREE FAIR <i>Josélia Carvalho de Araújo, Rita de Cássia da Conceição Gomes, Moacir Vieira da Silva, Jhose Iale Camelo da Cunha</i> .....	1-20
CONSTRUCTIONS OF MEANING IN HUMAN RIGHTS AT SCHOOL <i>Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira, Maria Kélia da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos</i> .....	1-15
DASHBOARD AS A TECHNOLOGICAL INSTRUMENT TO IMPROVE TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION <i>Samuel Soares Barbosa, Ricardo Fagundes Freitas da Cunha, Robson Costa de Castro</i> ....	1-17
DISCURSIVE DISPUTES ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN THE HIGH SCHOOL: HEGEMONY, DIFFERENCE, AND CONTINGENCY <i>Leonardo Agostinho da Silva, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira</i> .....	1-22
“SCHOOL WITHOUT PARTY”: A DISTORTION OF HUMAN FORMATION PROMOTED BY THE RULING CLASSES <i>Maria Kelly Rocha da Silva, José Gerardo Vasconcelos, Isabele Barbosa da Silva Monteiro, Suyane Lima de Carvalho</i> .....	1-14
STUDY OF ENVIRONMENTAL IMPACTS: WEAVING REFLECTION ON INTERDISCIPLINARY PRACTICES <i>Suiane Costa Alves</i> .....	1-17
TEACHER TRAINING IN BRAZIL: AN OVERVIEW OF ANPED GT 08 RESEARCH (2015 - 2021) <i>Emerson Augusto de Medeiros, Vanessa de França Almeida Gurgel, João Bosco Santana Bezerra, Giovana Carla Cardoso Amorim</i> .....	1-21
(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES: CONTRIBUTIONS, SINGULARITIES AND PERSPECTIVES FOR TEACHER TRAINING <i>Ana Paula Martins Farias Vasconcelos, Sinara Mota Neves de Almeida</i> .....	1-18

THE TEACHING OF CULTURAL DIVERSITY: LOCALS CONTEXTS IN BRAZIL AND PORTUGAL <i>José Manuel Vieira Soares de Resende, Guilherme Paiva de Carvalho, Aline Raiany Fernandes Soares</i> .....	1-22
LITERARY READING IN MOSSORÓ PUBLIC SCHOOL <i>Verônica Maria de Araújo Pontes, Fernando Fraga Azevedo, Jean Mac Cole Tavares Santos</i> .....	1-16
YOUTH LEADERSHIP AS A GOVERNANCE STRATEGY IN THE NEW HIGH SCHOOL: A DISCURSIVE ANALYSIS OF LIFE PROJECT TEXTBOOKS <i>Francisco Vieira da Silva, Fernanda Alves Cavalcante</i> .....	1-21
THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN REMOTE TEACHING IN THE STUDENTS' PERCEPTION <i>Maria do Socorro Souza, Neuza Sofia Guerreiro Pedro</i> .....	1-18
PROFESSIONAL EDUCATION OFFER, MUSIC TEACHING AND INSTITUTIONAL DOCUMENTS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RIO GRANDE DO NORTE: SOME CONNECTIONS <i>Artur Fabiano Araujo de Albuquerque, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Elda Silva do Nascimento Melo</i> .....	1-21
PAULO FREIRE AND “40 HORAS DE ANGICOS/RN” (1963): AMONG NEW PEDAGOGICAL PARADIGMS AND THE INVENTIVE DEGREE OF THE “UNFINISHED SUBJECT” <i>Maria das Graças da Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira dos Santos, Maria Elizete Guimarães Carvalho</i> .....	1-20
MUNICIPAL EDUCATIONAL PLAN OF MOSSORÓ-RN AND THE SCHOOL MANAGEMENT DEMOCRATIZATION: REFLECTIONS ON ACCESS TO THE POSITION OF DIRECTOR <i>Allan Solano Souza, Bruno Layson Ferreira Leão, Thayse Mychelle de Aquino Freitas</i> .....	1-22
TRAJECTORY OF STRUGGLE AND RESISTANCE: EDUCATIONAL PRACTICES IN THE ZUMBI SETTLEMENT OF PALMARES-MARI/PB <i>Kamila Karine dos Santos Wanderley, Patrícia Cristina de Aragão, Severino Bezerra da Silva</i> .....	1-21

## CONTENIDO

PREFACIO .....	1-2
EDITORIAL .....	1-5
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>DOSSIER: PROCESOS DE FORMACIÓN EN CONTEXTOS LOCALES</b>	
LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FERIA LIBRE <i>Josélia Carvalho de Araújo, Rita de Cássia da Conceição Gomes, Moacir Vieira da Silva, Jhose Iale Camelo da Cunha</i> .....	1-20
CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADO EN DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA <i>Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira, Maria Kélia da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos</i> .....	1-15
DASHBOARD COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO PARA MEJORAR LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA <i>Samuel Soares Barbosa, Ricardo Fagundes Freitas da Cunha, Robson Costa de Castro ....</i>	1-17
DISPUTAS DISCURSIVAS SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA: HEGEMONÍA, DIFERENCIA Y CONTINGENCIA <i>Leonardo Agostinho da Silva, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira</i> .....	1-22
“ESCUELA SIN PARTIDO”: UNA DISTORCIÓN DE LA FORMACIÓN HUMANA INCULCADA POR LAS CLASES DOMINANTES <i>Maria Kelly Rocha da Silva, José Gerardo Vasconcelos, Isabele Barbosa da Silva Monteiro, Suyane Lima de Carvalho</i> .....	1-14
ESTUDIO DE IMPACTOS AMBIENTALES: TEJIENDO REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS <i>Suiane Costa Alves</i> .....	1-17
FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: UNA VISIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN ANPED GT 08 (2015 - 2021) <i>Emerson Augusto de Medeiros, Vanessa de França Almeida Gurgel, João Bosco Santana Bezerra, Giovana Carla Cardoso Amorim</i> .....	1-21
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: APORTES, SINGULARIDADES Y PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE <i>Ana Paula Martins Farias Vasconcelos, Sinara Mota Neves de Almeida</i> .....	1-18

LA ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: CONTEXTOS LOCALES EN  
BRASIL Y PORTUGAL

*José Manuel Vieira Soares de Resende, Guilherme Paiva de Carvalho, Aline Raiany  
Fernandes Soares* ..... 1-22

LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA PÚBLICA DE MOSSORÓ

*Verônica Maria de Araújo Pontes, Fernando Fraga Azevedo, Jean Mac Cole Tavares  
Santos* ..... 1-16

EL PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATEGIA DE GOBEMENTALIDAD EN  
LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LIBROS  
DIDÁCTICOS DE PROYECTO DE VIDA

*Francisco Vieira da Silva, Fernanda Alves Cavalcante* ..... 1-21

EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN  
LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

*Maria do Socorro Souza, Neuza Sofia Guerreiro Pedro* ..... 1-18

OFERTA DE EDUCACIÓN PROFESIONAL, ENSEÑANZA DE MÚSICA Y LOS  
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DEL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN,  
CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE RIO GRANDE DO NORTE: ALGUNAS  
CONEXIONES

*Artur Fabiano Araujo de Albuquerque, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares,  
Elda Silva do Nascimento Melo* ..... 1-21

PAULO FREIRE Y LAS “40 HORAS DE ANGICOS (RN)” (1963): ENTRE LOS  
NUEVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS Y LA FORMACIÓN INVENTIVA DEL  
“SUJETO INCONCLUSO”

*Maria das Graças da Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira dos Santos, Maria Elizete  
Guimarães Carvalho* ..... 1-20

PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE MOSSORÓ Y LA GESTIÓN  
DEMOCRÁTICA: REFLEXIONES SOBRE EL ACCESO AL CARGO DE DIRECTOR

*Allan Solano Souza, Bruno Layson Ferreira Leão, Thayse Mychelle de Aquino Freitas* ..... 1-22

TRAYECTORIA DE LUCHA Y RESISTENCIA: PRACTICAS EDUCATIVAS EN EL  
ASENTAMIENTO ZUMBI DOS PALMARES-MARI/PB

*Kamila Karine dos Santos Wanderley, Patrícia Cristina de Aragão, Severino Bezerra da  
Silva* ..... 1-21

# Prefácio

Os processos educativos, a partir de contextos locais, incidem na reflexão sobre práticas educativas, saberes e fazeres que permeiam a educação em seus aspectos sociais, políticos e culturais na cotidianidade, permitindo formar sujeitos plurais com vozes diversas. Ensinar e aprender em conjunturas multifacetadas requer elaborar um desenho socioeducacional de cada territorialidade educativa e das mudanças nelas ocorridas, apontando reflexos do panorama local e nacional.

Propiciar debates e reflexões a partir de pesquisas e estudos que reflitam em torno de múltiplas temáticas, experiências educacionais, trajetórias de ensinar e formas diferenciadas de aprender requer articular discussões sobre as diversas facetas do fazer educativo, dentro/fora dos ambientes acadêmicos e escolares. Nesse sentido, faz-se mister educar para princípios éticos, para um *ethos* formativo que pense os sujeitos e suas práticas de viver e seus lugares identitários e de pertencças. Isso é fundamental em tempos contemporâneos quando os olhares sobre as diversidades são fundantes.

É sob esse prisma que o conjunto de artigos deste dossiê apresenta um repertório de conhecimentos que, a partir de pesquisas e estudos, buscam articular liames educacionais de forma multidisciplinar. Nesta edição da Revista Educação em Debate, a tônica reflexiva segue um fito interpretativo em torno de processos formativos locais em que autoras e autores buscam evidenciar suas experiências e olhares para delinear suas abordagens em torno dos temas-eixo de discussão e debate.

Mediante o cenário contemporâneo apresentado, é fundamental refletir sobre ensinar e aprender, porquanto as travessias da vida redesenham um caleidoscópico de saberes e propiciam reflexões importantes para compreender as tessituras educacionais.

Com alegria, apresentamos o dossiê e suas possibilidades formativas. Nele somamos o trabalho coletivo de autoras e autores de diferentes instituições educativas em busca de pensar a arquitetura da educação e seus sujeitos praticantes.

Nestes termos, a proposta do dossiê configura-se como mecanismo de divulgação de pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras e estrangeiras, que envolvam professores e alunos no debate sobre a dinâmica de ensinar e aprender, propiciando espaço de intercâmbio, aprendizagem, desenvolvimento e reflexão de temas relacionados à teoria e à prática de ensinar e de aprender dentro e fora do ambiente escolar.

Boas leituras e percursos reflexivos!

*Profa. Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão*  
Universidade Estadual da Paraíba

*Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos*  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

# Editorial

A revista *Educação em Debate (EemD)*, em mais uma edição, situa o seu compromisso com a divulgação de pesquisas que dialogam sobre temas diversos, contribuindo assim para a reflexão de questões relacionadas à educação e áreas afins.

Neste empenho, o dossiê temático deste número contou com a colaboração de dezesseis artigos. São textos de pesquisadores vinculados a universidades nacionais e estrangeiras que se dedicaram a construir reflexões sobre os *Processos formativos em contextos locais*, tema desta edição.

No primeiro artigo, *A natureza da educação ambiental em feira livre*, de Josélia Carvalho de Araújo, Rita de Cássia da Conceição Gomes, Moacir Vieira da Silva e Jhose Iale Camelo da Cunha, discute-se sobre educação ambiental praticada em uma feira livre da cidade de Natal (RN). Nesse texto, a educação ambiental é contextualizada como uma prática educativa, reflexiva e necessária de continuidade geracional. Além disso, os autores apresentam a feira livre de forma conceitual, evolucionar, sua projeção em âmbito brasileiro e dados referentes ao contexto da capital do Rio Grande do Norte.

O segundo texto, *Construções de sentidos em direitos humanos na escola*, dos autores Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira, Maria Kélia da Silva e Jean Mac Cole Tavares Santos, trata de uma discussão sobre o termo direitos humanos a partir da perspectiva pós-estrutural. Os pesquisadores refletem por meio de um apanhado histórico sobre o tema, além de ponderações sobre o seu processo de significação socialmente construído.

O terceiro artigo, *Dashboard como instrumento tecnológico para aprimorar o ensino na educação profissional e tecnológica*, dos pesquisadores Samuel Soares Barbosa, Ricardo Fagundes Freitas da Cunha e Robson Costa de Castro, corrobora uma discussão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em específico, é ressaltado, via método de mineração de dados educacionais (EDM), o *dashboard* como instrumento colaborador para a tomada de decisão do professor, da gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem significativo e colaborativo.

O quarto artigo, o texto *Disputas discursivas sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio em tempo integral: hegemonia, diferença e contingência*, de Leonardo Agostinho da Silva e Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, analisa, numa perspectiva pós-crítica, os materiais didáticos utilizados por professores da disciplina “Projeto de Vida” no ensino médio de tempo integral, de uma escola de Mossoró (RN), focalizando as questões de gênero e sexualidade.

O quinto artigo, *“Escola sem partido”: uma distorção da formação humana inculcada pelas classes dominantes*, de Maria Kelly Rocha da Silva, José Gerardo Vasconcelos, Isabele Barbosa da Silva Monteiro e Suyane Lima de Carvalho, propõe-se a analisar aspectos do movimento Escola sem Partido que culminam na distorção da formação humana, dialogando sobre suas características e como suas manifestações ideológicas vêm sendo inculcadas na sociedade.

No sexto artigo, *Estudo de impactos ambientais: tecendo reflexões sobre as práticas interdisciplinares*, de Suiane Costa Alves, a autora objetiva discutir a importância do estudo de impactos ambientais alinhado às práticas laboratoriais na promoção da sustentabilidade. O ambiente escolhido foi a Nascente do Rio Cocó, localizada na Serra de Aratanha (CE), que vem sofrendo com a existência de mecanismos que impulsionam a sua degradação.

O sétimo artigo, *Formação de professores no Brasil: um panorama sobre as pesquisas do GT 08 da ANPED (2015 - 2021)*, de Emerson Augusto de Medeiros, Vanessa de França Almeida Gurgel, João Bosco Santana Bezerra e Giovana Carla Cardoso Amorim, realiza um levantamento bibliográfico nos anais das reuniões bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Grupo de Trabalho (GT 08) Formação de Professores, considerando o período de 2015 a 2021. Constrói, assim, uma visão parcial e panorâmica sobre as pesquisas direcionadas à formação docente no Brasil.

O oitavo artigo, *Narrativas (auto)biográficas: contributos, singularidades e perspectivas para a formação docente*, das autoras Ana Paula Martins Farias Vasconcelos e Sinara Mota Neves de Almeida, tem como objetivo discutir o uso das narrativas (auto)biográficas, sua relevância, destacando o dispositivo investigativo metodológico e de formação Colcha de Retalhos, de autoria da Berkenbrock-Rosito

(2009). Assim, traça-se, nesse objetivo, o alcance da escuta sobre a formação de três professoras aposentadas, por meio da dimensão escrita da Colcha de Retalhos.

No nono artigo, *O ensino da diversidade cultural: contextos locais no Brasil e em Portugal*, de José Manuel Vieira Soares de Resende, Guilherme Paiva de Carvalho e Aline Raiany Fernandes Soares, os autores trazem a diversidade cultural em âmbito brasileiro e português. Por meio de um olhar voltado ao ensino, foram realizadas entrevistas com professores/as de escolas públicas, em cidades dos países mencionados, e analisado esse material sob as perspectivas teóricas da Educação e das Ciências Sociais.

O décimo artigo, intitulado *O ensino da leitura na escola pública de Mossoró (RN)*, dos autores Verônica Maria de Araújo Pontes, Fernando Fraga Azevedo e Jean Mac Cole Tavares Santos, refere-se a uma investigação sobre o ensino da leitura na escola pública do município de Mossoró (RN). Além disso, busca contribuir para a formação de leitores capazes de dar significado ao que leem no contexto do 3.º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Suas ações são projetadas e desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologia e Novas Linguagens (GEPELT), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O décimo primeiro artigo, *Oferta de educação profissional, Ensino de Música e os documentos Institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: algumas conexões*, de Artur Fabiano Araujo de Albuquerque, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares e Elda Silva do Nascimento Melo, é oriundo de um recorte de tese de doutoramento. O texto objetiva apresentar uma discussão crítica sobre a oferta do Ensino de Música em uma cidade interiorana, Jucurutu (RN). Trata-se de um curso de caráter técnico subsequente em instrumento musical, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O décimo segundo artigo, *O protagonismo juvenil como estratégia de governamentalidade no novo ensino médio: uma análise discursiva de livros didáticos de projeto de vida*, de Francisco Vieira da Silva e Fernanda Alves Cavalcante, analisa as implicações neoliberais em discursos acerca do protagonismo juvenil presentes em livros didáticos de Projeto de Vida, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do

Material Didático (PNLD), edição de 2021, e adotados por escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte.

O décimo terceiro artigo, intitulado *O uso de tecnologias digitais no ensino remoto na percepção dos discentes*, de Maria do Socorro Souza e Neuza Sofia Guerreiro Pedro, tem com objetivo discutir o contexto pandêmico da COVID-19, tomando como foco de pesquisa o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem durante esse recorte mundial. Por intermédio de questionários *on-line* e impressos, conhecem-se as percepções sobre as práticas escolares remotas desenvolvidas durante a pandemia.

No décimo quarto artigo, intitulado *Paulo Freire e as “40 horas de Angicos (RN)” (1963): entre novos paradigmas pedagógicos e a formação inventiva do “sujeito inacabado”*, as autoras, Maria das Graças da Cruz Barbosa, Luciana Martins Teixeira dos Santos e Maria Elizete Guimarães Carvalho, objetivam discutir os paradigmas pedagógicos que resultam da proposta educativa freiriana para as “40 Horas de Angicos (RN)” (1963). Tem-se um olhar reflexivo acerca da experiência nesse contexto, da perspectiva epistemológica, do método adotado e do processo formativo (auto)biográfico da (re)escrita de si.

O décimo quinto artigo, *Plano Municipal de Educação de Mossoró (RN) e a gestão democrática: reflexão sobre o acesso ao cargo de diretor*, dos autores Allan Solano Souza, Bruno Layson Ferreira Leão, Dionísio Luis Tumbo e Thayse Mychelle de Aquino Freitas, envereda na discussão do acesso ao cargo de diretor de escola na Rede Municipal de Ensino (RME) de Mossoró (RN), tomando como recorte temporal o período de 2018 a 2021. Assim, também se realiza a análise do perfil dos profissionais diretores a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), na interface com o monitoramento da meta 19 do Plano Municipal de Educação (PME) e com a Lei municipal n.º 3.298, de 4 de agosto de 2015.

Como último artigo da edição, no texto *Trajetória de luta e resistência: práticas educativas no assentamento Zumbi dos Palmares-Mari (PB)*, os autores, Kamila Karine dos Santos Wanderley, Patrícia Cristina de Aragão e Severino Bezerra da Silva, têm como objetivo analisar a trajetória de luta, resistência e

desenvolvimento de uma abordagem educativa crítica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Mari (PB). Fundamentada na Pedagogia do Movimento Sem Terra e na Educação do Campo, mergulha-se no contexto social do assentamento e nas narrativas dos moradores.

Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram para esta edição da revista, especialmente os organizadores deste dossiê, os autores, os pareceristas, os revisores, os tradutores, os normalizadores e a equipe de suporte técnico.

Uma boa leitura a todos (as).

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Maria Nobre Lopes – UFC*  
Editora responsável pela revista *Educação em Debate*

## A NATUREZA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FEIRA LIVRE

*Josélia Carvalho de Araújo\**, *Rita de Cássia da Conceição Gomes\*\**,

*Moacir Vieira da Silva\*\*\**, *Jhose Iale Camelo da Cunha\*\*\*\**

### RESUMO

O objetivo deste texto é discutir acerca da educação ambiental praticada em uma feira livre, em um bairro, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte (RN). Parte da noção de que a educação ambiental é uma prática educativa e reflexiva que impacta o meio ambiente, devendo, para isso, concorrer para sua preservação, pensando nas gerações futuras. Nesse sentido, busca, de forma específica, discutir a relatividade da educação ambiental em feiras livres, tendo presente que a paisagem que se descortina aos olhos do observador não revela a essência da educação ambiental própria das feiras livres, em sua própria natureza, sua essência. Desenvolve discussões conceituais, bem como apresenta a evolução das feiras livres, desde a sua gênese, à sua projeção no Brasil e, ainda, dados acerca das feiras livres na cidade de Natal (RN). Para elucidar as discussões teóricas e a análise de dados, apresenta falas dos sujeitos entrevistados, bem como imagens obtidas por meio de um levantamento fotográfico realizado no início e ao final da feira, fazendo suas devidas discussões. Entende que a cultura própria da feira livre há de ser apreendida em seu significado de busca pela sobrevivência, e não em padrões estabelecidos como corretos ou errados, a serem seguidos

---

\* Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Geografia, *Campus* Central, Mossoró, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora permanente do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-6621>. Correio eletrônico: [joseliacarvalho@uern.br](mailto:joseliacarvalho@uern.br).

\*\* Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pós-doutora pela Universidade do Porto (UP), Portugal. Professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0409-8060>. Correio eletrônico: [ricassiacg@gmail.com](mailto:ricassiacg@gmail.com).

\*\*\* Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (UFRN). Professor da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre (SEEC). Professor da Escola Estadual Doutor Ewerton Dantas Cortes (SEEC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1628-0935>. Correio eletrônico: [moacirvs31@hotmail.com](mailto:moacirvs31@hotmail.com).

\*\*\*\* Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Educação do Campo Universidade Federal Rural do Semi-Árido (LEDOC/UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7326-7230>. Correio eletrônico: [jhose.iale@ufersa.edu.br](mailto:jhose.iale@ufersa.edu.br).

por toda a sociedade. Por fim, a educação ambiental própria da feira livre é aquela que expressa a cotidianidade dos seus sujeitos, respeitando a sua cultura.

**Palavras-chave:** educação ambiental; feiras livres; meio ambiente.

## ***THE NATURE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT FREE FAIR***

### ***ABSTRACT***

*The objective of this text is to discuss about the environmental education practiced in a free fair, in a neighborhood, in the city of Natal, Rio Grande do Norte (RN). It starts from the notion that environmental education is an educational and reflective practice that impacts the environment, and therefore must contribute to its preservation, thinking about future generations. In this sense, it specifically seeks to discuss the relativity of environmental education in free fairs, bearing in mind that the landscape that unfolds to the eyes of the observer does not reveal the essence of environmental education proper to free fairs, in its very nature, its essence. It develops conceptual discussions, as well as presents the evolution of free fairs, since its genesis, its projection in Brazil, and also, data about free fairs in the city of Natal (RN). To elucidate the theoretical discussions and data analysis, it presents speeches of the interviewed subjects, as well as images obtained through a photographic survey carried out at the beginning and at the end of the fair, making their due discussions. It understands that the culture of the free fair has to be apprehended in its meaning of search for survival, and not in standards established as right or wrong, and to be followed by the whole society. Finally, the environmental education typical of the free fair is one that expresses the daily life of its subjects, respecting their culture.*

**Keywords:** environmental education; free fairs; environment.

## **LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FERIA LIBRE**

### **RESUMEN**

*El objetivo de este texto es discutir sobre la educación ambiental practicada en una feria gratuita, en un barrio, en la ciudad de Natal, Rio Grande do Norte (RN). Se parte de la noción de que la educación ambiental es una práctica educativa y reflexiva que impacta en el medio ambiente, y por ello debe contribuir a su preservación, pensando en las generaciones futuras. En este sentido, se busca específicamente discutir la relatividad de la educación ambiental en las ferias gratuitas, teniendo en cuenta que el paisaje que se despliega ante los ojos del observador no revela la esencia de la educación ambiental propia de las ferias gratuitas, en su propia naturaleza, su esencia. Desarrolla discusiones conceptuales, además de presentar la evolución de las ferias libres, desde su génesis, su proyección en Brasil, y también, datos sobre las ferias libres en la ciudad de Natal (RN). Para dilucidar las discusiones teóricas y el análisis de datos, presenta discursos de los sujetos entrevistados, así como imágenes obtenidas a través de un levantamiento fotográfico realizado al inicio y al final de la feria, realizando sus debidas discusiones. Entiende que la cultura de la feria libre ha de ser aprehendida en su sentido de búsqueda de la supervivencia, y no en normas establecidas como bien o mal, y ser seguida por toda la sociedad. Finalmente, la educación ambiental propia de la feria libre es aquella que expresa la vida cotidiana de sus sujetos, respetando su cultura.*

**Palabras clave:** educación ambiental; ferias libres; medio ambiente.

### **1 INTRODUÇÃO**

Tendo como ponto de partida o nosso interesse pela cultura da feira livre, bem como a vivência de frequentarmos, mesmo que eventualmente, uma feira livre em Natal (RN) – a feira de Santa Catarina –, sentimo-nos instigados a discutir em que medida a educação ambiental própria da feira livre, aparentemente caótica, deixaria de ser uma forma de educação ambiental.

Para elucidar as noções que são discutidas ao longo do texto, examinamos alguns teóricos, fizemos o levantamento de dados secundários, seguindo-se o levantamento de dados primários, como o registro fotográfico e a entrevista aos feirantes.

O resultado desse percurso investigativo ora é exposto da seguinte forma, em três seções próprias do desenvolvimento das discussões, a saber: a feira livre em si, desde os seus primórdios; o contexto da feira livre em Natal (RN); e, por fim, a exposição e as discussões dos resultados da pesquisa de campo.

## **2 PARA COMEÇAR, REFERENCIAL TEÓRICO DA FEIRA LIVRE**

Quanto à sua origem, as feiras livres existem desde a Antiguidade – 2000 a.C. –, na Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma antigas (AZEVEDO; QUEIROZ, 2013). Já quanto à sua função inicial, as feiras livres surgiram tanto para o atendimento à sobrevivência material quanto para as trocas de produtos entre os povos, conforme podemos inferir do que dizem Pierri e Valente (2006, p. 11), ao afirmarem que “[...] feiras livres são eventos periódicos, que ocorrem em espaços públicos, aonde homens e mulheres realizam trocas comerciais de mercadorias, com a finalidade de garantir suas condições materiais de vida”. Nessa linha de raciocínio, Barreto e Lima (2007, p. 36) acrescentam que “[...] historicamente, as primeiras feiras surgiram para satisfazer as necessidades de troca entre as pessoas. A partir e ao redor delas surgiram as comunidades e as cidades”.

Em resumo, o pensamento dos autores citados nos diz o seguinte: as feiras livres vêm desde a Antiguidade, e ainda persistem atualmente; a exemplo do mercado público, a feira livre consiste num espaço no qual ocorre a troca de bens e a busca da sobrevivência material dos sujeitos envolvidos. Por abranger um dado número de pessoas, conforma-se num dado contexto urbano, passando a ser importante para o desenvolvimento da economia urbana.

Uma significativa contextualização da feira livre, desde o seu surgimento, até a sua atualidade, em Natal (RN), é feita por Azevedo e Queiroz (2013), autores dos quais lançaremos mão de alguns aportes a seguir, estabelecendo diálogo com outros autores.

Azevedo e Queiroz (2013), depois de contextualizarem o surgimento da feira livre no Brasil, desde a expansão marítima e comercial europeia, afirmam serem elas uma herança medieval portuguesa. Eles assim precisam quanto à sua primeira manifestação no Brasil:

O primeiro registro oficial da existência de feira no Brasil data de 1732, a feira de Capoame, localizada no Recôncavo Baiano. Sabe-se da existência de feiras livres, nos séculos XVIII e XIX, nos atuais estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. As feiras livres emergem no Nordeste brasileiro associadas à estrutura econômica da região dos séculos XVIII e XIX. De um lado a economia da cana de açúcar na Zona da Mata e, do outro lado, a atividade pecuarista e da cotonicultura no Sertão. O gado também era trocado e vendido nas feiras livres semanais, que eram realizadas em pontos de encontro das

rotas entre o Sertão e a Zona da Mata, sendo denominadas de feiras de gado (AZEVEDO; QUEIROZ, 2013, p. 03).

As feiras livres cumprem o papel de garantir a sobrevivência de parte da população de um dado lugar. E, no caso do Nordeste brasileiro, os produtos oriundos da agropecuária sertaneja presidiam o conteúdo das trocas, assim como suscitava o surgimento até mesmo de algumas cidades, como afirmam Azevedo e Queiroz (2013, p. 03), “[...] o surgimento de povoações, vilas e cidades nordestinas são causa e consequência das feiras de gado”. Também são os referidos autores que defendem serem as feiras livres “museus vivos” da história e da cultura nordestina. Dessa forma, podemos inferir que as feiras livres contribuem na conformação do espaço urbano-regional no Rio Grande do Norte.

Essa conformação do espaço urbano-regional se faz no sentido das trocas comerciais entre parcelas do território, expressando assim a divisão territorial do trabalho, com foco na economia de cada lugar, a qual expressa o modo de vida e a cotidianidade das pessoas. Assim, ao expor seus produtos na feira livre para venda e ao comprar produtos de outros feirantes, conforma-se um amplo intercâmbio cultural. Nesse contexto, sabemos que há uma cultura própria da feira, expressa em suas formas materiais e imateriais, desde a organização das bancas, da exposição dos produtos, até mesmo a forma de diálogo entre os feirantes e com os seus clientes.

É, então, em meio a essa cultura própria da feira, que podemos afirmar que há uma educação ambiental própria da feira. A natureza da educação ambiental em feiras livres, em seu contexto, será o tema da próxima seção.

### **3 O CONTEXTO DE FEIRAS LIVRES EM NATAL**

Enquanto elementos da estruturação comercial em Natal, a feira livre precedeu o mercado público por uma diferença de tempo de quase quatro décadas, sendo este último elemento inaugurado somente em 1892. Teixeira (2009, p. 441) informa que “[...] havia uma feira em Natal desde, pelos menos, o início do século XIX [...]”. Esse mesmo autor, porém, ao falar da criação formal da feira em Natal, remete-nos à segunda metade do século XIX. Desse modo, a feira e o mercado público não estariam assim tão distantes entre si, já que a feira data de 1853 e o mercado público, de 1892, conforme vemos a seguir:

A resolução n.º 7, de 11 de novembro de 1841, institui a feira em Natal. Essa feira só começou em 1853. A população a abandonou, contudo, algum tempo depois. Em Natal, as feiras livres eram organizadas em diferentes lugares da cidade. Elas se tornaram realmente populares somente a partir do início do século XX. Com efeito, o comércio se estabeleceu pouco a pouco na capital [...] (TEIXEIRA, 2009, p. 55, grifo nosso).

Tal qual o mercado, a feira livre, além de lugar de troca, adquiria outras funções, como informa Teixeira (2009, p. 441, grifo nosso), “[...] como em nossos dias, as feiras transcendiam os interesses econômicos. Era um *momento de encontro*, de celebração semanal no centro do pequeno burgo”. Ao resgatarmos a expressão “momento de encontro”, fazendo o autor referência à feira, temos presente que esse espaço já era, por si, o *locus* da urbanidade, em virtude do encontro de pessoas constituindo relações de cordialidade, embora num contexto de relações de troca (LEFEBVRE, 1999, 2001, 2006).

A feira, enquanto lugar de trocas, tem essa capacidade de atrair fluxos, atrair pessoas (SPOSITO, 2010). Se ela atrai pessoas, há encontros, e se esses encontros se fazem no sentido do comércio, “essência da cidade”, no dizer de Pintaudi (2015), ou no sentido das trocas, posto que “as cidades são lugares de trocas”, segundo o pensamento de Fernandes (2014), consegue-se, dessa forma, alicerçar o urbano ou a sua essência.

É importante destacarmos que a feira livre é marcante na estruturação da atividade terciária no bairro do Alecrim, bairro que detém a mais tradicional feira livre, datando de 1920. As feiras livres em Natal remontam à memória deste espaço ainda na condição de Província do Rio Grande do Norte (RN). Desde então, e seguindo enquanto capital norte-riograndense, com a Proclamação da República, em 1889, herdou a condição periférica pretérita, de um comércio local de pouca expressividade, que perdia lugar no cenário regional para os estados de Pernambuco e Paraíba. Assim, a feira livre é a expressão da cultura local, da forma de vida dos cidadãos natalenses.

Importante discussão acerca das feiras livres em Natal é se elas precederam os mercados públicos. Mais ainda, quais são as feiras que “permanecem vivas” no dizer de estudiosos citados até então? Isto porque, enquanto as feiras ocorrem semanalmente, os mercados públicos já não gozam de expressividade, nem para as trocas comerciais, nem tampouco como forma de expressão cultural. Dessa forma, eles interferem pouco na constituição da formação ou da educação (além do espaço formal da escola) do sujeito natalense.

A importância da feira livre em Natal pode ser constatada (a partir da ocorrência das feiras, do número de feirantes participantes e das bancas, da abrangência urbana e espacial

delas) nos dados do Quadro 1, resultado da consulta ao sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Serviços Urbanos (SEMSUR), da Prefeitura Municipal de Natal. Nesse espaço virtual, consta uma hiperligação denominado “Feiras Livres”, a qual apresenta a programação semanal de feiras, indicando o dia de realização da feira, o local ou nome da feira, o número de bancas e o de feirantes (NATAL, 2016). Desta forma, importa o atual contexto das feiras livres de Natal, o qual apresentamos por cada região administrativa da cidade, localidade e nome da feira, dia da semana, número de bancas e número de feirantes, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Feiras livres em Natal (RN)

REGIÃO ADMINISTRATIVA	NOME DA FEIRA	DIA DA SEMANA	NÚMERO DE	
			BANCAS	FEIRANTES
Norte	Nova Natal	Domingo	550	283
	Gramoré	Domingo	96	65
	Nova República	Domingo	40	21
	Igapó	Terça-feira	415	255
	Aliança	Quarta-feira	229	186
	Santarém	Quarta-feira	27	14
	Panorama	Quinta-feira	332	196
	Parque dos Coqueiros	Sexta-feira	450	298
	Cidade Praia	Sexta-feira	112	77
	Santa Catarina/Soledade	Sábado	490	223
	Pajuçara	Sábado	62	32
Leste	Lagoa Seca	Domingo	206	122
	Mãe Luiza	Domingo	99	67
	Rocas	Segunda-feira	370	370
	Alecrim	Sábado	836	437
Oeste	Quintas	Domingo	232	144
	Cidade da Esperança	Domingo	386	406
	Carrasco	Quarta-feira	819	477
	Planalto	Quinta-feira	186	97
	Felipe Camarão	Sábado	85	53
	Cidade Nova	Sábado	58	29
Sul	Pirangi	Domingo	30	23
<b>TOTAL</b>	<b>22 FEIRAS LIVRES</b>	<b>-</b>	<b>6.110</b>	<b>3.785</b>

Fonte: Natal (2016).

As informações dispostas no Quadro 1 têm por base dados do sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Serviços Urbanos (SEMSUR), da Prefeitura Municipal do Natal, uma vez que nossa decisão foi optar pelos dados oficiais.

Ao fazermos uma leitura do referido Quadro 1, vemos que o número de feiras livres é maior nas Regiões Administrativas Norte (com 11 feiras) e Oeste (com seis feiras), as quais, conforme nosso conhecimento, pelas vivências na urbe, são as que concentram população de mais baixa renda. Logo em seguida, quanto ao número de feiras livres, vem a Região

Administrativa Leste, a qual concentra os bairros mais antigos de Natal, com quatro feiras livres. Já a Região Administrativa Sul, que, juntamente com a Região Administrativa Leste, concentra a população de mais alta renda, de igual modo, pela vivência na cidade, tem apenas uma feira livre. Isto porque a prática comercial por parte dos feirantes se pauta muito em função do sustento da sua vida material. Do mesmo modo, o “ir às compras” na feira livre é também uma cotidianidade relativamente própria dos estratos sociais menos abastados.

Para uma compreensão mais detalhada da distribuição das feiras livres entre os bairros e regiões administrativas da cidade é importante considerarmos os dados da Tabela 1, que mostra a renda média mensal, por salários-mínimos, da população por bairro e por região administrativa da cidade. A partir da compilação dessas informações, conseguimos entender, mesmo que de maneira parcial, as tramas envolvidas entre o poder aquisitivo dos sujeitos que utilizam a feira, o local de sua instalação e o desenvolvimento.

Ao examinarmos os dados constantes na Tabela 1, vemos que se evidencia uma relação inversa entre nível de renda e a ocorrência de feiras livres; ou seja, nas Regiões Administrativas (RAs) nas quais as rendas são mais altas, que são as RAs Leste e Sul, há um menor número de feiras livres; enquanto nas RAs de rendas mais baixas, que são as RAs Norte e Oeste, há um maior número de feiras livres. Um caso bem exemplar é o da RA Norte, que, além de ter o maior número de feiras livres em Natal, é a que realiza essa prática comercial em quase todos os dias da semana, excetuando-se apenas a segunda-feira (conforme as informações dispostas anteriormente no Quadro 1).

Quanto aos dias em que ocorrem feiras livres em Natal, é notável que a maior ocorrência se verifica entre o sábado e o domingo. Mas, como os feirantes são itinerantes entre as feiras de Natal, conforme informação obtida junto à SEMSUR, em pesquisa de campo, realizada em 2022, estes podem participar de diversas ou até mesmo de todas as feiras livres. Um dado curioso é que o número de bancas é sempre superior ao de feirantes, o que pode apontar que um mesmo feirante tem mais de uma banca, como forma de expandir seu negócio para poder garantir sua subsistência. Ademais, no rol desses feirantes, há ainda aqueles tidos como “ambulantes” ou “sazonais” – os que não têm bancas –, que se fazem presentes igualmente nas feiras livres, que não figuram nos dados expostos, mas não deixam de influenciar a dinâmica social, econômica e cultural local.

Tabela 1 – Renda média mensal por bairro e por região administrativa em Natal

RA NORTE/BAIRROS	SALÁRIOS-MÍNIMOS
Igapó	2 a 4
Lagoa Azul	2 a 4
N. S. da Apresentação	2 a 4
Pajuçara	2 a 4
Potengi	2 a 4
Redinha	2 a 4
Salinas	menos de 2
RA SUL/BAIRROS	SALÁRIOS-MÍNIMOS
Capim Macio	mais de 15
Candelária	11 a 15
Lagoa Nova	11 a 15
Pitumbu	8 a 11
Ponta Negra	8 a 11
Neópolis	6 a 8
Nova Descoberta	6 a 8
RA LESTE/BAIRROS	SALÁRIOS-MÍNIMOS
Barro Vermelho	mais de 15
Petrópolis	mais de 15
Tirol	mais de 15
Areia Preta	11 a 15
Ribeira	11 a 15
Cidade Alta	8 a 11
Lagoa Seca	6 a 8
Alecrim	4 a 6
Praia do Meio	4 a 6
Rocas	4 a 6
Mãe Luiza	2 a 4
Santos Reis	2 a 4
RA OESTE/BAIRROS	SALÁRIOS-MÍNIMOS
N. S. de Nazaré	4 a 6
Bom Pastor	2 a 4
Cidade da Esperança	2 a 4
Cidade Nova	2 a 4
Dix-Sept Rosado	2 a 4
Felipe Camarão	2 a 4
Nordeste	2 a 4
Planalto	2 a 4
Quintas	2 a 4
Guarapes	menos de 2

Fonte: Natal (2008).

Apesar da importância da feira livre para a sobrevivência dos feirantes, a sua localização, na atualidade, está muito mais interligada à clientela do que aos feirantes. Podemos depreender isso da informação de Azevedo e Queiroz (2013, p. 13), ao indicarem que os feirantes se originam de municípios para além do território natalense:

Todas as feiras são formadas, principalmente, por feirantes que residem nos municípios da Região Metropolitana de Natal (RMN) – Natal, Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Extremoz, São José do Mipibu, Monte Alegre, Vera Cruz, Ceará-Mirim, Nísia Floresta – e de alguns outros municípios do estado, próximos à RMN, evidenciando-se a importância das feiras livres de Natal para a dinâmica socioeconômica regional.

Certamente, a origem dos feirantes diz muito dos tipos dos produtos, que são, em sua maioria, ligados à produção agropecuária. Ir à feira, apesar das novas práticas do varejo, qualificado como moderno, ainda significa ir à busca de produtos frescos, a preços baixos, comprados diretamente – ou quase – do produtor. São produtos que chegam para a comercialização, com pouco ou nenhum controle de qualidade, razão pela qual os consumidores de perfil mais exigente, que podem pagar por produtos certificados, a preços mais elevados, afastam-se desse ambiente.

Visando resolver essa precariedade de estrutura e higiene, e no contexto natalense,

10

As feiras [livres] das Rocas, Carrasco, Alecrim, Lagoa Seca, e Cidade da Esperança, foram beneficiadas com a padronização e turistificação iniciada em 2006. Mas a negligência por parte dos governos municipais fez com que o projeto não fosse concluído, e as primeiras feiras com tendas padronizadas já estão precisando de uma nova manutenção (AZEVEDO; QUEIROZ, 2013, p. 16).

Essa teria sido uma forma de sanar a precariedade que é tão discutida em relação às feiras livres de Natal e que afugenta a sociedade em direção aos supermercados, hipermercados, atacarejos e similares. Estes apresentam uma estrutura visivelmente limpa e, em sua maioria, são climatizados, disponibilizam facilidades de crédito, estacionamento amplo, entre outros atributos.

As feiras livres em Natal, geralmente, estão localizadas ou em alguns bairros mais antigos da cidade ou em comunidades que concentram população de renda baixa (BARRETO; LIMA, 2007), como as Regiões Administrativas Norte e Oeste (NATAL, 2016). Dessa forma, elucida-se a defesa de que a feira livre se volta à sobrevivência material de alguns estratos da sociedade e de que é um lugar de trocas de mercadorias, muito pautado ainda no contato pessoal, fazendo parte da cultura e do imaginário social da comunidade. Nesse sentido, Pierri e Valente (2006, p. 12) descrevem que

Os vínculos sociais nas relações comerciais são estreitos: há oportunidade para a proximidade, para a conversa e a negociação e a possibilidade de contato direto entre o produtor de um bem e o seu consumidor final. São lugares de vivência, de agregação e de comunicação. Podem ser ricas em tradições e cultura, onde uma identidade pode ficar impressa, contando a história de um lugar.

Os diferentes atores sociais que fazem parte das feiras livres compartilham determinados valores sociais e culturais que são historicamente definidos, a saber: as formas de agir, de negociar as normas, as convenções sociais e as regras que sustentam e reproduzem tais mercados (CASSOL, 2018). Os valores estabelecidos, segundo o referido autor, são dinâmicos e variáveis na medida em que sofrem influência das interações em um contexto mais amplo, frutos do “[...] desenvolvimento do capitalismo contemporâneo (relações de poder; exigências técnicas-sanitárias; proibição da adoção de determinada prática; etc.)” (CASSOL, 2008, p. 157). Em outros termos,

[...] a dimensão valorativa – responsável pelas atribuições de sentido e significado às transações econômicas – está constantemente sendo (re) atualizada e (re) significada, na medida em que os atores sociais recorrentemente se defrontam, e são confrontados, com diferentes e novos padrões de interação, normas e regras (assentados em outros valores daqueles tradicionalmente mobilizados) (CASSOL, 2008, p. 157).

11

Essa é outra dimensão da feira livre, a dimensão simbólica e cultural (que está carregada de elementos e raízes históricas e temporais). Hoje, falar de feira livre em Natal, por exemplo, no seu imaginário social, remete-nos a falar, talvez, em primeiro lugar, da Feira do Alecrim, mesmo que outras feiras livres possam ser citadas a seguir. Vejamos como a literatura se refere a ela:

Feira do Alecrim: considerada a mais tradicional feira livre da cidade, começou em 1920 [...]. O ponto de concentração é a Avenida Presidente Quaresma [...]. Hoje, a feira do Alecrim possui 515 metros de cobertura (tendas), banheiros químicos, lixeiras e placas de identificação de produtos que estão separados por tipo (BARRETO; LIMA, 2007, p. 39).

Ser propalada como a mais tradicional e resistir às nuances por que passa o setor varejista na sociedade moderna em Natal é um discurso corrente também no trabalho de Bezerra (2005), ao tratar da Feira do Alecrim, apontando-a como um marco no comércio natalense. É também Bezerra (2005) que relata sobre a estratégia de venda “no grito”, a qual se verifica em feiras livres, principalmente, ao seu final, quando os produtos baixam de preço.

Dessa forma, ficou consignado dizer, na cultura popular, “a hora do grito”, referindo-se ao final da feira.

Esse atributo cultural-simbólico da feira livre indica a presença de um forte *conteúdo*, que, mesmo sob uma *forma* física um tanto fluida e efêmera, caracterizada pela inexistência da loja física (PIERRI; VALENTE, 2006), consegue engendrar *processos* de comercialização de produtos, revestidos de todo um simbolismo sociocultural, impregnado na vida de uma comunidade, figurando assim como uma centralidade que se conforma semanalmente, em cada lugar da cidade de Natal, para o qual cada feira livre está programada.

#### 4 EXPRESSÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FEIRA LIVRE

A educação ambiental, enquanto “[...] prática social reflexiva e formativa [...]” (IARED *et al.*, 2011, p. 26), não pode prescindir das condições materiais e culturais do sujeito que a pratica. A partir desse marco, entendemos que a educação ambiental própria dos feirantes e dos seus clientes, é a expressão das suas condições materiais, desde o trabalho, a formação – formal ou informal –, sua crença, sua formação política, entre outros aspectos que constituem a pessoa humana. Nesse sentido, e com base nas ideias de Jacobi, Tristão e Franco (2009, p. 73, grifo do autor), cabe frisarmos que

[...] as práticas reflexivas de educação ambiental buscam uma educação que assuma a complexidade, a globalidade, a criticidade e a responsabilidade pelo *destino comum da humanidade*, sem desprezar as identidades culturais e a diversidade das múltiplas sociedades que fazem parte do planeta.

Nesse horizonte de pensamentos, é importante destacarmos que a educação ambiental é fundamentada (ou tem por alicerce central), de acordo com Leff (2008), em dois princípios, a saber: a orientação de valores e comportamentos por meio de uma nova ética que busca a justiça social e a sustentabilidade ecológica; e a reconstituição do saber e do diálogo entre os saberes para uma nova concepção de mundo como sistema complexo. Há, portanto, uma busca pela consciência ambiental no âmbito do planeta, revolucionando a educação ambiental, tendo como objetivo a conscientização da população. Porém, levantamos a seguinte questão: como se conformaria a educação, qualificada como ambiental, no contexto das feiras livres?

Decorrente das condições ou dos elementos já apresentados, falar de educação ambiental em feiras livres, falar da natureza dessa educação ambiental é, para nós, considerar as práticas ambientais dos sujeitos presentes nas feiras livres libertas de quaisquer enquadramentos do que seja educação, em especial, do que seja educação ambiental. Cumpre,

nesta perspectiva, relativizar o padrão de educação com foco numa paisagem limpa, (re)modelada por formas regulares, movimentos previsíveis, sons harmônicos, expressões polidas, frases gramaticalmente certas, cheiros suaves e uma infinidade de outros critérios que nos vêm à mente, quando falamos em ambiente urbano, urbanidade, educação, enquanto conjunto de práticas “normais” na sociedade urbana moderna.

Na feira livre, tudo – ou quase tudo – está fora do lugar. Está fora do lugar previsto, porque a feira livre é dinâmica, tudo se faz na interação entre feirante e cliente, desde o acesso aos produtos – como tocar, escolher –, até a negociação, o diálogo, que tem uma linguagem própria, quase sempre lúdica, rimada, improvisada. Cassol (2018) destaca e comenta que esse aspecto do tato, do manusear os alimentos em uma feira livre é considerado uma prática cultural (por assim dizer, comum) entre os atores envolvidos, estando associada a uma maior qualidade dos produtos.

É desse lugar de cliente em feiras livres, do gostar de ir à feira livre, de admirar a cultura própria da feira livre, que queremos discorrer sobre o tema, tratando-o a partir da empiria, após termos feito algumas reflexões mais baseadas na literatura e no levantamento de dados secundários.

Passaremos então a descrever esse lugar que é a feira livre, tendo por base a Feira de Santa Catarina, em Natal, assim conhecida e denominada, a qual funciona hoje, na verdade, no Soledade II, ambos os conjuntos habitacionais no bairro Potengi. Não é demais precisar que a escolha pela descrição do ambiente dessa feira livre se faz pelo fato de ter sido o nosso recorte espacial, nosso campo de pesquisa empírica, no último semestre de 2022. Focaremos não em dados quantitativos, mas em informações qualitativas, enquanto expressões da cultura da feira livre, com um foco na educação ambiental própria da prática dos sujeitos presentes na referida feira.

A partir da visão de educação ambiental enquanto prática exercida pelo sujeito humano, no meio ambiente, protegendo, preservando e pensando nas gerações futuras, o que temos a dizer da presença, na feira livre, de produtos expostos no chão? Mesmo que seja esse chão em sua forma mais natural, como areia, barro ou “mato”, ou formado pela calçada, passeio público, ou sob a forma de calçamento com paralelepípedo, ou até mesmo como asfalto.

É assim a primeira paisagem que se descortina à visão de quem visita a feira livre de Santa Catarina, quiçá a mesma nas demais feiras livres de Natal. Contudo, questionamo-nos: isso significa ausência de educação ambiental? Pode parecer contraditório que, ao

afirmarmos, em trechos anteriores, que educação ambiental consiste em cuidar do meio ambiente, a descrição ora apresentada expresse exatamente o contrário.

Mas é nesse ponto que está o foco da nossa discussão, de relativizar o que é a natureza da educação ambiental em feiras livres. Em outras palavras, entendemos que a descrição que fizemos de um ambiente aparentemente caótico faz parte da natureza própria das feiras livres, porque, senão como descrito, não seria feira livre.

Passaremos agora a analisar o ambiente da feira livre de Santa Catarina, a partir da exposição de imagens do registro fotográfico feito no mês de setembro de 2022, bem como de falas de alguns entrevistados, os quais chamaremos de entrevistado, mais o número de sequência (“entrevistado 1” e seguintes) de apresentação da fala, contribuindo assim para o anonimato do sujeito. Iniciaremos por uma imagem que mostra certo grau de organização aos olhos da racionalidade (Figura 1).

Figura 1 – Disposição de produtos em feira livre



Fonte: registrada pelos autores.

Considerando a forma segundo a qual a feira livre se organiza, o entrevistado 1 nos falou o seguinte sobre a higiene realizada após o final da feira “[...] a Urbana vem varrer após o final da feira. Antes, também lavava. Mas agora, que as bancas que vendem peixes foram colocadas na areia, não há mais necessidade”. Identificamos uma “ordem”, tanto na disposição dos produtos da Figura 1, quanto na prática de dispor as bancas dos peixes na área de areia, para que o líquido mal cheiroso, resultante do processamento dos peixes, ao serem preparados para a venda, seja absorvido pela areia, dispensando a lavagem. Existiria uma educação ambiental nesse contexto ou nesse espaço-realidade? Cabe a reflexão; o debate e a análise não limitam a discussão.

Seguindo essa ordem, vemos, nas figuras abaixo, formas de “estocar” os produtos.

Figuras 2 e 3 – Estoque de produtos na feira livre



Fonte: registradas pelos autores.

Nas Figuras 2 e 3, acima, vemos a estocagem de produtos na feira livre, no chão, seja sobre a areia, seja sobre a parte de alvenaria. Essa é uma prática comum na feira livre, estocar produtos, fazendo “montes”, onde quer que haja espaço livre. Não há, segundo a prática dos feirantes, uma preocupação em acondicionar os produtos em caixas organizadoras, as quais, como vemos, estão empilhadas lado a lado dos produtos. Do ponto de vista cultural, na feira livre, o que importa é apresentar os produtos aos clientes. E assim, esses “montes” de produtos dão a impressão de abundância, despertando a vontade de comprar da parte do cliente.

Observando a referida feira livre, vemos algumas “fugindo” um pouco à norma; inclusive, subvertendo as normas de trânsito, uma vez que os produtos são dispostos no chão, ocupando a sinalização horizontal, o canteiro central, e até mesmo a via pública, misturando-se aos veículos, conforme podemos ver nas Figuras 4, 5 e 6.

Nessa feira livre, o espaço da norma, das faixas que delimitam por onde veículos podem ou não podem transitar, é ocupado pelos produtos, e os veículos são forçados a contornar os produtos, ocupando os espaços que são deixados livres pelos feirantes.

Figuras 4, 5 e 6 – Produtos ocupam espaço (e normatização do espaço público)



Fonte: registradas pelos autores.

Observadas as imagens anteriores, emerge uma questão: a forma como os elementos da feira estão dispostos nos espaços significa alguma desordem ou ausência de educação ambiental? Entendemos que não. Compreendemos que essa conformação presente no espaço da feira livre é própria do ambiente. Assim sendo, não está em desacordo e não expressa falta de cuidado para com o meio ambiente, uma vez que, cessada a feira, o ambiente volta à sua “normalidade”.

Produtos são dispostos no chão. Isso não afugenta os consumidores, porque estes entendem como adequado, conforme Figura 7. Segue-se o descarte de partes do mesmo produto, as quais são jogadas ao chão, conforme Figura 8.

Figuras 7 e 8 – Disposição de produtos no chão, para venda; rejeitos dos mesmos produtos



Fonte: registradas pelos autores.

Vejam os seguintes casos de processamento de alimentos no ambiente da feira livre, de frutas a carnes. Observamos que os restos são jogados ao chão, na certeza de que a empresa de limpeza urbana passará ao final, para varrer. Logo, a atitude não é intencional, no sentido de prejudicar o meio ambiente, conforme Figuras 9, 10, 11 e 12. Tais imagens apresentam, respectivamente, o processamento de maracujá para extrair a polpa (Figura 9); o processamento de cana-de-açúcar para elaborar o caldo de cana (Figura 10); o processamento de carne para fazer cortes (Figura 11). Na Figura 12, o destaque é para a polpa de maracujá, disponível na jarra e, no caso, a ser vendida.

Figuras 9, 10, 11 e 12 – Processamento de alimentos e destinação dos rejeitos



Fonte: registradas pelos autores.

Ante o exposto sobre o tema do processamento de alimentos em meio ao ambiente da feira livre, há de nos preocupar o seguinte: a possibilidade de higiene. Mesmo assim, sabemos que essa prática de higienizar os alimentos é muito mais uma atitude pessoal, do que o fato de comprar produtos processados na feira. Isto porque esses produtos podem, perfeitamente, deixar de ser comprados. Mas se o sujeito não tem o hábito de cuidar da higiene do seu consumo, não é o fato de o alimento estar sendo processado ao ar livre que irá contribuir

negativamente para sua saúde, mesmo porque a feira livre é um evento semanal, e a higiene pessoal, sabemos, deve ser uma constante.

Por fim, identificamos poucos casos de destinação verdadeiramente indevida de material na feira, o que podemos chamar de lixo jogado no chão, conforme Figura 13.

Figura 13 – Lixo jogado no chão, em feira livre



Fonte: registrada pelos autores.

Essa última imagem, sim, expressa uma falta de cuidado para com o meio ambiente; portanto, uma falta de cuidado para com a educação ambiental. E, mesmo que possa ser dito que não há lixeiras disponíveis na feira livre, as pessoas que jogaram tais materiais, caso tivessem o senso de responsabilidade para com o meio ambiente, cuidariam para que o material fosse guardado no devido lugar até ser levado pela empresa de limpeza urbana.

Outras expressões podem ser apresentadas a partir de falas de entrevistados. O entrevistado 2 pontua o seguinte: “Limpo a minha parte”. Enquanto o entrevistado 3 informa o que segue: “Coloco aqui, abaixo da minha banca, não incomoda ninguém”. E, por fim, o entrevistado 4 descreve um hábito bem corriqueiro na feira livre: “As pessoas pegam a farinha com as mãos, levando à boca para provar, quando já pegaram em dinheiro. Mas faz parte, é feira”. Vemos que, nas falas dos dois últimos entrevistados, o 3 e o 4, já se expressa um incômodo quanto às relações interpessoais, tendo como pano de fundo o hábito de higiene daqueles com os quais interagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O grito”, esse é, por excelência, a marca registrada da feira livre. Mas gritar seria falta de educação ambiental? Uma vez que causa ruídos, que incomoda os ouvidos das pessoas, que lhes tira a paz. É sobre isso que discutimos ao longo do texto, em essência: a

educação ambiental, a partir da noção de uma prática reflexiva e formativa do sujeito, há de considerar esse mesmo sujeito, em sua condição social, econômica, política e cultural. Sendo assim, o “grito”, próprio da feira livre no momento da negociação, ao final da feira, é muito mais expressão de uma animação da parte do feirante, que, quase sempre, passa a proferir falas engraçadas, bem como da parte do cliente, que busca os melhores preços. Nessa interação, a festa da cultura popular acontece, ganha vida e não nega a educação ambiental.

Outro ponto importante a resgatar é a paisagem própria da feira livre, aparentemente, de desordem e de falta de higiene, principalmente ao vermos produtos dispostos no chão. Mas, quase sempre, são produtos que saíram da própria terra, como frutas e verduras. Ainda nesse aspecto da paisagem, vemos a disposição de restos de alimentos processados, quase sempre, jogados ao chão. Mesmo assim, entendemos que não podemos considerar como falta de educação ambiental, no sentido de falta de cuidado com o meio ambiente, uma vez que o feirante tem a certeza de que a empresa de limpeza urbana passará ao final da feira, e tudo voltará ao “normal”.

Assim, o que se faz aparência, em feiras livres, em si, não revela a essência, posto que não é da natureza da feira livre a ordem racional encontrada em outros ambientes comerciais, alguns dos quais até mesmo climatizados, confinados por materiais industrializados. A feira livre, ao contrário, ocorre ao ar livre, bem perto da natureza. Logo, voltar-se para essa natureza não é nenhuma falta de educação ambiental. Antes, faz parte da natureza da educação ambiental praticada na feira livre.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. F. de; QUEIROZ, T. A. N. As feiras livres e suas (contra)racionalidades: periodização e tendências a partir de Natal (RN- Brasil). **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 1009, p. 01-20, jan. 2013. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1009.htm>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BARRETO, E.; LIMA, A. A. de. **Memória do comércio do Rio Grande do Norte**. Natal: RN Econômico, 2007.

BEZERRA, J. A. **A reafirmação do bairro**: um estudo geo-histórico do bairro do Alecrim. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CASSOL, A. P. **Instituições sociais e mercados alimentares tradicionais**: barganha, preços, variedade, qualidade e consumo em feiras. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FERNANDES, J. A. R. **Cidades, centralidades e centros**. Disciplina ministrada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: [s.n.], 2014.

IARED, V. G *et all*. Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, RS, v. 27, n.1, p. 14-29, 2011.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, abr. 2009.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução do grupo “As (im)possibilidades do urbano na metrópole contemporânea” do Núcleo de Geografia Urbana da UFMG. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFF, E. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. *In*: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 3. ed. Petrópolis: DP, 2008. p. 35-47.

NATAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. **Mapas temáticos**. Natal: DIPE/SEMURB, 2008.

NATAL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Serviços Urbanos. **Feiras livres**. Programação das Feiras Livres em Natal. Natal: DIPE/SEMURB, 2016. Disponível em: <http://natal.rn.gov.br/semsur/paginas/ctd-40.html>. Acesso em: 20 dez 2016.

PIERRI; M. C. Q. M.; VALENTE, A. L. **A feira livre como canal de comercialização de produtos da agricultura familiar**. [S. l.: s. n.], 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/15/234.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2016.

PINTAUDI, S. M. **O comércio e a cidade**. Disciplina ministrada junto ao Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: [s. n.], 2015.

SPOSITO, M. E. B. Multi(poli)centralidade urbana. *In*: SPOSITO, E. S.; SANT'ANNA NETO, J. L. **Uma geografia do movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 199-228.

TEIXEIRA, R. B. **Da cidade de Deus à cidade dos homens: a secularização do uso, da forma e da função urbana**. Natal: Edurf, 2009.

Recebido em: 30 jul. 2023.

Aceito em: 17 set. 2023.

## CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

*Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira\**, *Maria Kélia da Silva\*\**,

*Jean Mac Cole Tavares Santos\*\*\**

### RESUMO

Este artigo discute as construções de sentidos dados ao termo *direitos humanos*, considerando a perspectiva pós-estrutural. Desenvolvemos, ao longo do texto, reflexões, tomando como referências pesquisas bibliográficas que possibilitaram compreender que o processo de significação não é intrínseco, mas socialmente construído. Para tal compreensão tivemos como embasamento a teoria de discurso de Laclau e Mouffe, através da leitura de Lopes (2013). Apresentamos também as contribuições de Bobbio (2004), Candau (2018) e Candau e Sacavino (2013), para alinhar o percurso histórico dos direitos humanos e a consequente significação hegemônica dada ao termo. Baseados nas ideias de currículo de Lopes e Macedo (2011, 2021), e Santos (2016), propomos uma discussão das conceituações de currículo que visualizam o campo com bases fixas e estruturadas. Empreendemos esforços em pensar o currículo em direitos humanos para além das estruturas tradicionais e monoculturais. Ademais, abordamos o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (2016) e apresentamos as interpretações de Mainardes (2006) e Santos (2016). Refletimos, junto com esses autores, a respeito dos processos de ressignificação das políticas educacionais em direitos humanos que ocorrem nos diferentes contextos.

**Palavras-chave:** Ciclo de políticas; Direitos humanos; Políticas educacionais.

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2728-7501>. Correio eletrônico: [priscilamedeiros@ufersa.edu.br](mailto:priscilamedeiros@ufersa.edu.br).

\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista Funcap. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>. Correio eletrônico: [marykellya@hotmail.com](mailto:marykellya@hotmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino-POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. Correio eletrônico: [maccolle@uern.br](mailto:maccolle@uern.br).

## **CONSTRUCTIONS OF MEANING IN HUMAN RIGHTS AT SCHOOL**

### **ABSTRACT**

*This article discusses the constructions of meaning given to the term human rights, considering the post-structural perspective. We developed reflections throughout the text, taking bibliographical research as references, which made it possible to understand that the process of meaning is not intrinsic, but socially constructed. For this understanding, we had Laclau and Mouffe's discourse theory as a basis, through reading Lopes (2013). We also present the contributions of Bobbio (2004), Candau (2018) and Candau and Sacavino (2013), to outline the historical path of human rights and the consequent hegemonic meaning given to the term. Based on the curriculum ideals of Lopes and Macedo (2011, 2021) and Santos (2016), we propose a discussion of curriculum concepts that view the field with fixed and structured bases. We make efforts to think about the human rights curriculum beyond traditional and monocultural structures. Furthermore, we address the Policy Cycle of Ball and collaborators (2016) and present the interpretations of Mainardes (2006) and Santos (2016). We reflect, together with these authors, on the processes of resignification of educational policies in human rights that occur in different contexts.*

**Keywords:** *policy cycle; human rights; educational policies*

## **CONSTRUCCIONES DE SIGNIFICADO EN DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA**

### **RESUMEN**

*Este artículo discute las construcciones de significado dadas al término derechos humanos, considerando la perspectiva postestructural. Desarrollamos reflexiones a lo largo del texto, tomando como referente investigaciones bibliográficas, que permitieron comprender que el proceso de significación no es intrínseco, sino socialmente construido. Para esta comprensión, tuvimos como base la teoría del discurso de Laclau y Mouffe, a través de la lectura de Lopes (2013). También presentamos los aportes de Bobbio (2004), Candau (2018) y Candau y Sacavino (2013), para delinear el recorrido histórico de los derechos humanos y*

*el consecuente significado hegemónico otorgado al término. A partir de los ideales curriculares de Lopes y Macedo (2011, 2021) y Santos (2016), proponemos una discusión de conceptos curriculares que ven el campo con bases fijas y estructuradas. Nos esforzamos por pensar el plan de estudios de derechos humanos más allá de las estructuras tradicionales y monoculturales. Además, abordamos el ciclo de políticas de Ball y colaboradores (2016) y presentamos las interpretaciones de Mainardes (2006) y Santos (2016). Reflexionamos, junto a estos autores, sobre los procesos de resignificación de las políticas educativas en derechos humanos que se dan en diferentes contextos.*

**Palabras clave:** ciclo de políticas; derechos humanos; políticas educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, entendemos educação em direitos humanos numa perspectiva descentrada. Buscamos nos afastar de uma visão positivista, fundamentando nossas interpretações na teoria pós-estrutural, na contextualização radical e na luta por significação. Desta forma, balizar direitos humanos é conceder a significação como instável, sujeita a disputas, referenciada socialmente.

Nessa discussão, vale a tentativa de esclarecer que as identidades, sejam elas quais forem, a identidade dos direitos humanos, a identidade do que vem a ser educação em direitos humanos, a identidade de currículo em direitos humanos, todas elas não são completas, universais ou obrigatórias. Todas as identidades são relacionais, suas significações são dependentes das relações constituídas em determinados contextos. Esses contextos são impossíveis de serem enumerados, em virtude dos seus movimentos de constante modificação, imbricados no próprio movimento da política (LOPES, 2015).

Tais pressupostos nos levam a desconfiar da necessidade humana de estabelecer conceituações generalistas e universais. É como se para tudo que existisse houvesse a necessidade premente de etiquetar uma nomenclatura que caiba em todos os contextos. De forma correlacionada, questionamos a fixação da significação de direitos humanos ou da educação em direitos humanos, compreendemos que essa significação não ocorre linearmente no tempo, ela é construída provisoriamente nos diferentes contextos.

Com a pretensão de possibilitar uma reflexão a respeito da temática, iniciamos o texto buscando um ressignificado para o termo direitos humanos e educação em direitos humanos. Nessa trajetória buscamos aporte nas ideias de Candau (2008) e incorporamos ao debate a

perspectiva pós-crítica em Lopes (2013, 2015). Considerando que a política de educação em direitos humanos está no centro das discussões, abordamos a política curricular com embasamento em Lopes e Macedo (2011, 2021) e Santos (2016). Por fim, traçamos um paralelo entre a política de direitos humanos e as releituras dessa política, através da perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2016) e Santos (2016).

## 2 SIGNIFICAÇÕES PARA DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A definição do que seria o conceito de direito constitui a história da humanidade, assim como a necessidade de formular regulações para as relações sociais e humanas. Conforme Bobbio (2004), muitas são as tentativas de definição do termo, entretanto essa delimitação permanece dúbia e, em muitas circunstâncias, usada de forma retórica. Nesse sentido, Bobbio (2004) defende que o grande problema que se avista não é de ordem filosófica, mas de ordem garantista, na medida em que, apesar de declarações imponentes, os direitos são corriqueiramente profanados.

No Brasil, a discussão em torno da temática tem ganhado corpo conforme observam Candau e Sacavino (2013). Essa questão tem saído da zona de mobilização restrita entre organizações e grupos sociais, tendo sido muito observada no período pós-ditadura militar, além de ter se vinculado a iniciativas oficiais na consolidação e ampliação das conquistas políticas. Nessa perspectiva, ações e mobilizações em torno do tema na educação podem ser visualizadas e passam por processos de formalização.

Entretanto, pretendemos *a priori* provocar uma reflexão a respeito das vozes, globais e locais, que significam o termo. Nesse contexto, buscamos tratar o termo compreendendo que é nos embates e negociações que são estabelecidos, provisória e contingencialmente, os significados. Sendo assim, direitos humanos e educação em direitos humanos serão compreendidos como construções discursivas demandadas e transitoriamente estabelecidas.

A perspectiva pós-estruturalista, que será abordada neste texto, tem seu início a partir das reflexões de Lacan e Foucault sobre as estruturas da linguagem e da crítica à abordagem saussuriana de dicotomia entre significante e significado (LOPES, 2013). Outro autor que também teceu críticas à rigidez do sistema de Saussure a respeito da linguagem foi o filósofo Jacques Derrida. Para este último, não existe sentido original na linguagem, esses sentidos são suplementados dependendo do contexto, da relação com os outros signos e da diferença entre eles.

Lopes (2013, p. 9) aponta que a teoria da desconstrução de Derrida tem aproximações com a teoria do discurso de Laclau no que tange à significação: “[...] a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante [...]”, ou seja, a linguagem não é um sistema fixo e objetivo, muito menos transparente, o significado em linguagem está sempre deferindo, adiado e nunca plenamente presente.

Articulando os pensamentos pós-estruturais a respeito do significado e coadunando com o pensamento de Lopes *et al.* (2015), entendemos que problematizar os conceitos homogeneizados e universais, tratando o campo na perspectiva do descentramento, não é multiplicar os centros de significação e estabelecer alternativas ocasionais e oscilantes entre os centros, nem estabelecer um centro único, no dado tempo. Conforme Lopes *et al.* (2015, p. 447), “É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço”.

Assim sendo, compreendemos que o sentido dado ao termo direitos humanos não deve ser encapsulado, revestido de um significado fixo e fixado num determinismo universal, mas sim construído em relações precárias e contingencialmente estabelecidas. Desta forma, operamos com as formulações de Laclau e Mouffe, conforme descrevem Lopes *et al.* (2015), quando afirmam que os processos de significação não são lineares, são construções discursivas estabelecidas em disputas hegemônicas, com potencial de agregar momentaneamente forças diversas, fixando provisoriamente significações precárias. Entretanto, segundo os autores, esses consensos estabelecidos temporariamente não eliminam as diferenças, mas permitem a convivência de demandas diferentes numa dada circunstância.

Historicamente, a procura por uma significação estável do que seriam direitos humanos procurou ancorar essa significação numa característica universalizante para o termo. Laclau (2011, p. 53) pontua que “[...] a brecha entre o universal e o particular é irreparável – o que equivale dizer que o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante”.

Nesse sentido, atuamos com a ideia de que os direitos humanos são constituídos de fragmentos discursivos que, em um dado momento, se aproximam e, em outro, se afastam, dependendo das contingências. Entretanto, esse não fechamento do campo não argumenta contra refletir sobre o campo. Longe disso, provoca um movimento reflexivo que, considerando todas as contraposições significativas, possibilita compreender a diferença, os embates, a política e os consensos provisórios como ponto nodal.

Essas tensões, embricadas nos processos de significação, possibilitam fechamentos de sentidos transitórios, dependentes de contextos históricos, sociais, culturais e do sujeito que significa. O entendimento provisório, os conceitos são acordos hegemônicos estabelecidos em relações também provisórias. Lopes *et al.* (2015) apresentam, fundamentando-se em Laclau, que um conceito sedimentado é uma escolha por uma opção, decorrente de um ato de poder, e não resultado de uma ação racional obrigatória. Os autores apontam o seguinte: “E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas” (LOPES *et al.*, 2015, p. 7).

Nesse cenário, a escolha por um significado para o termo direitos humanos é resultado de um processo político de construção de significado provisório e contingente, resultado de um ato decisório. Ao longo do tempo, a busca por essa conceituação, baseada em posicionamentos doutrinários, procurou estabelecer uma fixação comum que abarcasse o ideário universalista de proteção da dignidade da pessoa humana. Não abordaremos especificamente todo o percurso histórico, até a construção da visão contemporânea do que seriam direitos humanos, tendo em vista as limitações do presente trabalho. Serão apresentados de forma superficial alguns marcos históricos que possibilitam uma reflexão do campo.

Bobbio (2004) aponta que a formação das declarações de direitos passou por três momentos ou fases. No primeiro momento, as declarações nascem como teorias filosóficas, expressões do pensamento individual e limitadas quanto à sua eficácia. No segundo momento, as teorias passam por um legislador, transitam do direito pensado para o direito realizado, ganham materialidade; contudo essas normas somente são válidas nos Estados que as reconhecem. O terceiro momento tem início com a Declaração de 1948, quando a afirmação dos direitos tem o caráter universal e positivo: o primeiro por referir-se a todos os homens, não somente a quem os reconhece; o segundo por referir-se à sua proteção, mesmo contra o Estado que os tenha violado.

Candau e Sacavino (2013) coadunam com o pensamento de que a promulgação da Declaração de 1948 arquitetou a solidez, no plano internacional, dos princípios dos direitos humanos. Os tratados, pactos e normativas que aderiram a esses preceitos comprometeram-se em promover e proteger esses direitos. No Brasil, a Constituição de 1988 incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos – e, na esteira disso, leis e políticas públicas foram pensadas e redigidas pretendendo a promoção e proteção desses direitos.

Nesse ínterim, é possível perceber que existe uma forte sensibilidade social, ética e cultural no entendimento de que não basta construir um arcabouço jurídico em direitos humanos. É necessário também a construção de uma corrente de informação que, de modo sistêmico e consistente, apresente significações do que seria o termo. Candau e Sacavino (2013) apresentam, nos seus trabalhos, autores e enfoques que têm sido desenvolvidos nos diversos continentes, ao longo dos anos, acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, pontuando que não há um consenso sobre as diferentes perspectivas.

Candau (2008), analisando a problemática dos direitos humanos na contemporaneidade, apresenta três fatores que questionam a relevância do tema: o primeiro refere-se aos direitos afirmados legalmente e a sua constante negação; o segundo trata da ineficiência dos instrumentos de exigibilidade do cumprimento dos textos oficiais; e, por fim, a autora aponta a tensão no entorno da ideia de universalidade que alicerça a conceituação do termo *direitos humanos*:

[...] hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (CANDAU, 2008, p. 47).

7

A autora afirma, alicerçada nas ideias de Boaventura Sousa Santos (2006), que a conceituação da universalidade dos direitos humanos e da dignidade humana apresenta-se como única noção validada, devido ser fruto do pensamento hegemônico eurocêntrico. Para superar esse entrave, Candau (2008) propõe a ressignificação do termo e o entendimento de que a igualdade pressupõe a aceitação da diferença como legítima.

Baseados nesse ponto de vista, propomos um rompimento entre o conceito tradicional de direitos humanos (DH), respeitando as suas contribuições para o contexto histórico do campo, seguindo rumo a uma reflexão teórica que abra espaço para a diferença e suas articulações. Nessa esteira cabe pensar DH na modernidade como o campo onde a diferença articula-se estabelecendo significados móveis, consensos provisórios e não universais.

Inegavelmente, a perspectiva crítica da temática tem sua contribuição reconhecida na análise do campo, muita acentuada inclusive, tendo como foco a escola e a política. Sem negligenciar essas contribuições, propomos outro olhar sobre o campo, aceitando a diferença e o conflito, refletindo sobre eles. Destarte, considerando essas reflexões, voltaremos nosso

olhar sobre a educação em direitos humanos no currículo e as perspectivas de currículo envoltas em disputas de significações.

### **3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE A IDEIA DE CURRÍCULO**

Em 2008, foi lançada a última versão do Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que elenca em seus artigos os objetivos da educação em direitos humanos (EDH) e estimula ações do poder público e da sociedade civil, bem como iniciativas que abarquem a cultura dos direitos humanos, no plano formal e no não formal.

A educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2018, p 18).

Em seus escritos, o PNEDH dialoga, de forma muito visível, com os artigos constitucionais, procura destacar as garantias previstas na Carta Magna e propõe ações nas diversas instâncias educacionais: na educação básica, na educação superior, na educação não formal, dentre outros âmbitos. Conforme suas palavras, o PNEDH apresenta-se como um caminho para a construção de uma EDH no ambiente escolar, objetivando disseminar a proposta de uma cultura voltada à igualdade, à valorização da solidariedade e à promoção de cooperação, respeito e tolerância.

Benevides (2003, p. 309) aponta que

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos.

Benevides (2003) apresenta uma relevante reflexão a respeito da educação em direitos humanos, quanto ao seu caráter multidimensional. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação em direitos humanos é apresentada de modo a ser trabalhada como temática transversal e multidisciplinar, tendo por objetivo a formação do sujeito de direitos.

Cabe um adendo, uma ponderação a respeito do currículo em direitos humanos. Pretendemos tratar o tema em duas vertentes: a primeira refere-se à ideia de currículo enquanto conceito, a definição do que vem a ser currículo; a segunda refere-se à política e aos processos de ressignificação da política.

Nesse primeiro momento, faremos ajuizamento a respeito da ideia de currículo que, muito frequentemente, é associada a um plano, com carga horária, conteúdos que devem ser ministrados e atividades que devem ser encaminhadas. Com isso, o indeterminismo, o indecível e as dimensões conflituosas são deixadas à margem. Como se fosse possível pensar em currículo sem considerar as relações contextuais da escola, como se fosse possível conceder um currículo sem considerar o debate e a deliberação política, como se fosse possível interpretar o currículo com um sentido uno e fundamental.

Lopes e Macedo (2021, p. 2) descrevem em que sentido caminham suas reflexões a respeito de currículo:

Partimos do entendimento de que há fundamentos estabilizados, discursos que sustentam noções de currículo e de política de currículo, procurando entender o que sustenta e constitui esses fundamentos. Ao mesmo tempo, tentamos abalar o que se encontra sedimentado, problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo, acreditando ser importante apresentar outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política.

As autoras defendem a concepção de currículo sem um piso, uma base que estabeleça uma dada significação universal para o termo. Operaremos com esse entendimento, ancorando nossas ponderações a respeito do currículo em direitos humanos. Propomos a substituição da ideia do currículo como estrutura fixa por uma ideia de discurso, descentrado e formado provisoriamente por articulações discursivas. Lopes e Macedo (2011) descrevem os múltiplos discursos que atuam na construção do currículo. Para as autoras,

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Pensar a escola, o currículo e a educação em direitos humanos sob esse prisma, possibilita reconhecer os processos híbridos que se articulam de forma não linear na produção de significados. Essa abordagem reconhece ambivalências e aprecia a negociação nas diversas arenas, dentre elas a do currículo escolar e da educação em direitos humanos.

Historicamente a concepção de currículo esteve atrelada à constituição de uma base de saberes e competências que devem formar o sujeito para algo: formar para a vida, formar para o mercado de trabalho, formar para alcançar metas, muitas vezes pré-estabelecidas. Lopes (2013) destaca que a abordagem descentrada e a inquirição das identidades fixas desmontam também a fixação de um currículo que busca “[...] formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (LOPES, 2013, p. 18).

Sob esse olhar, do descentramento, temos a possibilidade de pensar que, eliminando as circunstâncias relacionais embricadas em todo processo, ocorre o esvaziamento do debate, ocasionando a desconsideração das outras probabilidades, que residem na diferença dos sujeitos e em suas relações com o outro.

10

#### **4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONSIDERAÇÕES DA TEORIA DO CICLO DE POLÍTICAS**

Antes de aprofundar as discussões a respeito da teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2016) e fazer relações com a educação em direitos humanos, é necessário *a priori* apresentar, de forma sucinta, as reflexões pós-estruturais a respeito de política. É importante notar que a teoria pós-estruturalista não é uma escola de pensamento homogêneo, há diversas abordagens dentro dessa corrente, que, em alguns momentos, se aproximam, em outros, se afastam.

Pretendemos interpretar a ideia de política e currículo conforme as discussões propostas por Lopes e Macedo (2021). As autoras afirmam que seus estudos, alicerçados na teoria do discurso de Laclau e Mouffe, possibilitam abarcar as concepções pós-estruturais sobre as políticas e as políticas de currículo: “[...] nos afastamos dos estudos políticos que têm a pretensão de estabelecer um sentido último e fundamental para o currículo, ou de elaborar as bases capazes de permitir, de uma vez por todas, uma dada significação do educacional” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 1).

Em direção oposta, as autoras propõem pensar a política curricular discursivamente, compreender o campo da educacional também como campo da política e a escola como espaço onde a política também é feita. “O desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo currículo como prática significativa, como espaço-tempo de produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5).

Isto posto, pensar um currículo em direitos humanos perpassa compreender o currículo sem estruturas fixas que fechem as significações e entender a política considerando as múltiplas demandas contextuais, que, em embates, conflitos e consensos, produzem sentidos tanto para a política quanto para o currículo. Conforme Alice Casimiro Lopes (2015, p. 6), as políticas de currículo são resultados das articulações das diversas demandas e, “[...] por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas”.

Assim, no jogo articulatório de demandas diversas, a política se faz – pensada, formulada e construída. É com essa motivação que propomos a reflexão sobre a recontextualização da política, por compreendê-la como resultado de um processo de constante releituras e interpretações discursivas. Nesse processo de recontextualizar as políticas, as escolas estão no centro dessas articulações, não à margem; dentro da sua complexidade, elas produzem as políticas, articulam-se. Ball *et al.* (2016, p. 201) esclarecem que

As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de "formação", histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos "profissionais".

A escola não é um repositório de políticas, muito menos a fase final do processo de constituição da política. A escola é articuladora das diversas demandas e, em seu esteio, coexistem fluxos, pessoas, políticas, sujeitos e discursos, ideologias, visões de mundo e formas de pensar educação. Considerando todas essas articulações na escola, as políticas para a educação precisam ser compreendidas como resultado de coesões e de interdependências. Sob tal perspectiva, embora existam agendas globalizantes para a educação, há, na mesma medida, variáveis locais na forma que essas políticas são recebidas, resignificadas e construídas na escola. Conforme Santos (2016, p. 8), “[...] investigar as resignificações das políticas na escola é examinar conexões, relações, apropriações,

traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos contextualmente”.

Ball e Bowe (2016) destacam na teoria a existência de três contextos que se articulam entre as políticas e a prática na escola. Nessa conjunção Mainardes (2006, p. 50) afirma que “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

Lopes e Macedo (2011) apontam que o contexto de influência, o contexto de produção de texto político e o contexto da prática se inter-relacionam como arenas públicas e privadas de ação. E, na escola, os textos políticos pensados e redigidos estão submetidos à dinâmica de cada escola, às articulações dos diversos atores e à própria identidade da escola, com as duas demandas locais e seus processos históricos e sociais.

Por resignificação entendemos não os novos sentidos que professores e gestores poderiam dar a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas (SANTOS, 2016, p. 8).

A força da teoria do ciclo de políticas reside na reflexão que de – apesar da coercitividade dos textos políticos e da tentativa de estabelecer limites para suas leituras, almejando, em seus termos, uma dada clareza e objetividade que prendam as tentativas de articulações, muito embora tudo isso seja empreendido em diversos contextos – ocorrem releituras que emanam da pluralidade de leitores e de leituras possíveis. Mainardes (2006), discutindo a teoria de Ball, destaca que essa abordagem apresenta a natureza complexa e controversa da política educacional e indica que, na análise dessas políticas, os processos de articulação do macro e micro devem ser observados.

As considerações de Ball (2001) a respeito dos embates entre o local e o global são apresentados por Lopes *et al.* (2013, p. 2) como se tratando de relações tensionadas. A despeito das análises deterministas da política, a globalização encontra, na prática, contextos diversos. Nesse aspecto, as interpretações que enxergam as leituras verticalizadas, desconsiderando a elasticidade do texto, as significações possíveis, interpretações homogeneizantes dos contextos, encontrarão sempre embates na relação com a heterogeneidade do social.

É reconhecendo as articulações e releituras dos textos políticos, nos diversos contextos, que propomos uma reflexão significativa a respeito das políticas de educação em

direitos humanos, seja em âmbito nacional – com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) –, seja em âmbito local – com as políticas públicas estabelecidas pelo Núcleo Estadual de Educação para a Paz e Direitos Humanos (NEEPDH) e seus núcleos regionais.

Trabalhamos com o entendimento de que, apesar da força e da influência do Estado no direcionamento da política no contexto da prática, as releituras e ressignificações que ocorrem nos diversos contextos, na escola, na sala de aula, na prática docente estão no âmbito da imprevisibilidade e da incomensurabilidade. Desta forma, quando não há uma base, uma centralização, um currículo universal que constitua a educação em direitos humanos, nada pode ser feito?

Não temos a pretensão de responder a esse questionamento, apenas propomos uma reflexão de que um currículo que se proponha a compreender direitos humanos e a educação em direitos humanos, para ser realmente uma proposta curricular, precisa ser um investimento aberto ao outro, uma proposta que se realiza na imprevisibilidade, no incomensurável, nas articulações construídas nos diversos contextos, produzida no contexto da escola.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este escrito procurou provocar reflexões a respeito do que vem a ser direitos humanos e a educação em direitos humanos. Em um primeiro momento, conjecturamos a respeito da significação de direitos humanos e o seu lugar no currículo. Utilizamos como embasamento teórico para sustentar que a significação do termo é oscilante a perspectiva pós-estrutural, por compreendê-la como arcabouço teórico que possibilita tratar o campo reconhecendo sua complexidade, suas articulações e relações de poder subjacentes.

As reflexões propostas por Candau (2008), neste texto, perfilham a necessidade de ressignificação do conceito de universalismo empregado nos direitos humanos, provocam inquietudes que, muito embasadas nas teorias do descentramento, argumentam para o entendimento de que os direitos humanos são construções discursivas moldadas por contextos históricos, políticos, culturais e econômicos. Essas reflexões ainda suscitam que a definição, universalmente aceita e amplamente difundida, de direitos humanos é resultado de uma construção discursiva hegemônica do eurocentrismo.

Ainda com embasamento teórico descentrado, procuramos, ao longo do segundo tópico, tratar da constituição do currículo em direitos humanos, refletindo juntamente com Lopes (2013), e Lopes e Macedo (2011), a respeito da impossibilidade de um currículo fixado que dê conta de toda a imprevisibilidade das relações humanas na escola, na prática e na vida.

Por fim, e não findado o debate, propomos um diálogo com a teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (2016) e suas considerações sobre a formulação das políticas educacionais e como essas políticas são elaboradas, traduzidas e reinterpretadas em todos os contextos. Pretendemos, ao longo do trecho, destacar como as políticas educacionais são processos sociais dinâmicos e evidenciar como as tendências globais tentam influenciar as políticas e práticas educacionais locais.

Também propomos uma reflexão, considerando a teoria de ciclo de políticas, a respeito das políticas públicas em educação em direitos humanos, citando o PNEDH e as normativas encaminhadas pelo NEEPDH. Tendemos a acreditar que os diversos contextos, as relações de poder, as ressignificações e as releituras são inerentes para o desanuiamento da compreensão das políticas públicas educacionais.

## REFERÊNCIAS

14

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF, 2018.

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.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. *In*: LAZZARI Raquel; BARBOSA, Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, p. 59-66, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **ORG & DEMO**, v. 11, n. 2, p. 95-112, 2010. Disponível em: <https://revista-teste.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/494>. Acesso em: 23 jul. 2023.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 46, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto da prática. **Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, 2016.

Recebido em: 15 de set. 2023.

Aceito em: 30 out. 2023.

## **DASHBOARD COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO PARA APRIMORAR O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

*Samuel Soares Barbosa\**, *Ricardo Fagundes Freitas da Cunha\*\**, *Robson Costa de Castro\*\*\**

### **RESUMO**

A personalização da aprendizagem visa adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes através das interações sociais em diferentes ambientes educativos. Um dos aspectos importantes da personalização é o uso de dados de aprendizagem para aprimorar o ensino. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), isso pode incluir o uso de dados sobre o desempenho dos estudantes, suas habilidades e interesses, bem como suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, por meio do método de mineração de dados educacionais (EDM) de *Baker*, este trabalho discute um exemplo real de como uma interface com informações gráficas (*dashboard*), com dados educacionais dos estudantes pode provocar reflexão para tomada de decisão do professor, da gestão escolar e dos alunos no processo ensino e aprendizagem. Este trabalho conclui com sugestões para orientar esses multiagentes da EPT a explorar recursos gráficos para agir em situações em que a avaliação das capacidades técnicas evidencie um desempenho abaixo da média no curso.

**Palavras-chave:** educação profissional e tecnológica; *dashboards* educacionais; personalização da aprendizagem; mineração de dados educacionais; TICs.

---

\* Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Colégio Pedro II. Coordenador de Projetos Educacionais do SENAI-RJ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2718-7681>. Correio eletrônico: samuelgep@gmail.com.

\*\* Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Colégio Pedro II (RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2502-7747>. Correio eletrônico: ricardofagundes@cp2.g12.br.

\*\*\* Doutor em Física Nuclear Aplicada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Colégio Pedro II (RJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6113-7241>. Correio eletrônico: robson\_costa@cp2.g12.br.

## **DASHBOARD AS A TECHNOLOGICAL INSTRUMENT TO IMPROVE TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION**

### **ABSTRACT**

*Personalized learning aims to adapt education to individual students' needs through social interactions in diverse educational environments. A significant aspect of personalization is the use of learning data to enhance teaching. In the context of Professional and Technological Education (EPT), it may involve data analysis on students' performance, skills, interests, and learning needs. In this sense, using educational data mining (EDM) method proposed by Baker, this work discuss a real-life example of how an interface with graphical information (dashboard) containing educational data can raise thoughts for decision making by teachers, school managers and students in the teaching and learning process. This work concludes with recommendations to guide these multi-agents in EPT to explore graphical resources to address situations where the assessment of technical abilities indicates below-average performance in the course.*

**Keywords:** *professional and technological education; educational dashboards; personalization of learning; educational data mining; ICT's.*

## **DASHBOARD COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO PARA MEJORAR LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA**

### **RESUMEN**

*La personalización del aprendizaje tiene como objetivo adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes a través de interacciones sociales en diferentes entornos educativos. Uno de los aspectos importantes de la personalización es el uso de datos de aprendizaje para mejorar la enseñanza. En el contexto de la Educación Vocacional y Tecnológica (EFP), esto puede incluir el uso de datos sobre el desempeño, las habilidades y los intereses de los estudiantes, así como sus necesidades de aprendizaje. En este sentido, a través del método de minería de datos educativos (EDM) de Baker, este trabajo analiza un ejemplo real de cómo una interfaz de información gráfica (dashboard) con los datos educativos de los estudiantes puede provocar reflexión para la toma de decisiones por parte del docente, la escuela y el estudiante. gestión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este*

*trabajo concluye con sugerencias para guiar a estos multiagentes del EPT a explorar recursos gráficos para actuar en situaciones en las que la evaluación de las capacidades técnicas muestra un rendimiento inferior al promedio en el curso.*

**Palabras clave:** *educación profesional y tecnológica; paneles educativos; personalización del aprendizaje; minería de datos educativos; TIC.*

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças nas técnicas e na tecnologia têm impulsionado uma série de transformações que afetam a produção do trabalho manual e digital, impactando a sociedade como um todo. As instituições de ensino, por sua vez, estão inseridas na sociedade e, portanto, são os indivíduos dessa sociedade que preenchem os espaços escolares, interagindo entre si. Nesse sentido, os meios sociais, econômicos e culturais de uma sociedade exercem grande influência no espaço escolar, assim como a ciência e a tecnologia desenvolvidas.

A partir dessa relação entre as instituições de ensino e a sociedade, é possível estabelecer que um dos objetivos da educação básica é desenvolver, nos estudantes, cidadãos e cidadãos, a capacidade de se apropriarem criticamente da tecnologia, questionando os modelos e valores de desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade (SANTOS, 2008).

Alguns desses artefatos tecnológicos produzidos pela sociedade estão presentes nos espaços escolares e são utilizados como recursos didáticos pelos professores. Esses artefatos, como lousas interativas, projetores, televisores, *laptops/computadores* e *smartphones*, quando utilizados para fins didáticos, são exemplos de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Mais especificamente, denominam-se TICs, nesse contexto, a “[...] conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na *Internet* e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão” (MIRANDA, 2016, p. 43).

Ainda em relação ao uso das TICs, Peixoto e Carvalho (2011) apontam a importância de se abandonar a concepção alternativa de relação linear entre causa e efeito das tecnologias da informação e comunicação na educação, uma vez que a civilização se apropria das construções dos seus feitos e realizações e transforma o artefato de acordo com o atributo que o sujeito institui para proporcionar a mediação em seu meio ambiente. Um exemplo é a

incontestável presença da *internet* no mundo atual. Deve-se, assim, procurar compreender os efeitos por ela produzidos que incidem sobre a ação docente.

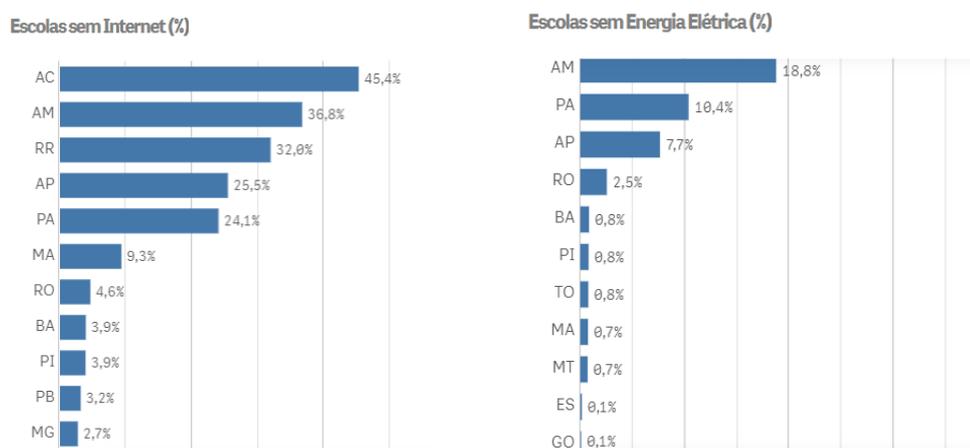
Podem-se mensurar os impactos da inserção de uma tecnologia na educação, mas a relação causa e efeito é mutável na sociedade, a depender do corte geográfico e temporal. Entretanto, de modo geral, é possível inferir que as tecnologias da informação e comunicação são responsáveis por fortes, profundas e significativas mudanças na sociedade como um todo. Por esse motivo, o desafio de se apropriar dos benefícios das TICs se torna relevante para educadores e gestores escolares que buscam formar cidadãs e cidadãos imersos nessa tecnologia.

Em se tratando especificamente de gestão escolar, a depender do uso dessas tecnologias, a instituição pode apresentar melhores resultados em termos de rendimento dos estudantes, maior diálogo com os responsáveis, redução de evasão, aumento de matrículas e melhores condições de trabalho para docentes e técnicos.

Importante ressaltar também que, apesar de diversos trabalhos evidenciarem a relevância da utilização das TICs no âmbito da administração escolar, como o de Bandeira e Alves (2020), nas salas de aula e no processo de ensino-aprendizagem, como o artigo de Silveira e Santos (2023), ainda há, em diversos estados deste país, escolas públicas sem acesso à *internet*. A situação é ainda mais alarmante na região Norte, com escolas que não possuem sequer energia elétrica. O Gráfico 1, a seguir, mostra os estados com maiores percentuais de escolas públicas sem *internet* e sem energia elétrica, respectivamente. Os dados são referentes ao mês de março de 2023.

4

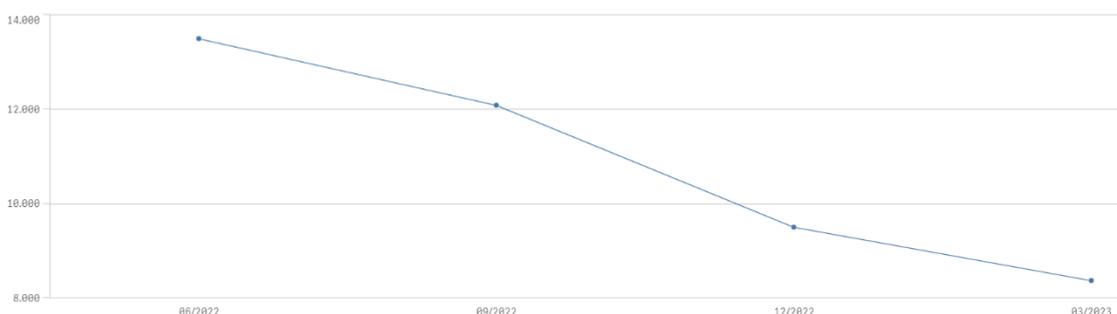
Gráfico 1 – Estados com maiores percentuais de escolas públicas sem *internet* e sem energia elétrica



Fonte: Agência Nacional de Telecomunicações (2023).

Ainda há um número expressivo de escolas públicas sem infraestrutura necessária para melhores condições de trabalho para professores e demais servidores dessas instituições, o que prejudica o desenvolvimento dos estudantes. Felizmente, esse quantitativo vem caindo, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução do número de escolas públicas sem *internet* em todo o Brasil no último ano



Fonte: Agência Nacional de Telecomunicações (2023).

Então, nas escolas com estrutura minimamente adequada, uma das possibilidades de uso das TICs se encontra justamente na área de pesquisa envolvendo mineração de dados, que pode ser explorada pela educação por meio da utilização de ferramentas computacionais para organizar os dados de aprendizagem e criar painéis de visualização gráfica, os chamados *dashboards*. Assim, nesse contexto de aplicação, os *dashboards* podem ser considerados um tipo de recurso didático que pode ser integrado aos meios de interação social para instrumentalizar os multiagentes da educação a realizar uma gestão orientada por dados de aprendizagem.

*Dashboard*, de acordo com Stephen Few (2007), é uma interface de exibição visual da informação, importante e necessária para atingir um ou mais objetivos, os quais se apresentam consolidados e organizados em uma única tela para que a informação possa ser monitorada rapidamente.

Desse modo, para dialogar com as mudanças impulsionadas pelas tecnologias, o funcionamento das escolas deve primar pelas seguintes relações duais: professores-estudantes, instituição-estudantes e instituição-professores. Estas precisam ser construídas com uma visão disruptiva para incorporar criticamente as mudanças provenientes da modernidade e acompanhar a dinâmica da sociedade.

## **2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **2.1 Tecnologia e aprendizagem**

A definição de aprendizagem é complexa e diversa. De acordo com Moreira (2023), a concepção de aprendizagem está atrelada à corrente filosófica (behaviorista, construtivista ou humanista) por trás das múltiplas teorias educacionais existentes. Essas teorias trazem termos definidores de aprendizagem, como os seguintes: “[...] condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, construção de novas estruturas cognitivas e revisão de modelos mentais” (MOREIRA, 2023, p. 2-3).

Neste trabalho, a compreensão de aprendizagem dialoga com o aspecto central da Teoria de Conflito Sociocognitivo de Mugny, em que o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem) de um indivíduo é mais favorecido quando oriundo de interações sociais (DOISE; MUGNY; PERRET-CLERMONT, 1975). Dialoga também com a Teoria Social Cognitiva de Bandura, que aponta, entre outros fatores, que um indivíduo depende da ajuda de outros para atingir os resultados esperados. Segundo Bandura e Azzi (2017), esse aspecto (agência) da vida humana está intimamente conectado à autoeficácia<sup>1</sup> de um indivíduo, mecanismo este que impacta diretamente em sua aprendizagem.

Embora muitas vezes a aprendizagem seja reduzida a um fenômeno presente somente em espaços formais e não formais de ensino, ocorre em uma infinidade de meios, desde o ambiente doméstico, a rua, e até mesmo o ambiente de trabalho. Bandura e Azzi (2017) enfatizam ainda que a relação recíproca triádica entre determinantes intrapessoais (estímulos internos), comportamentais e ambientais (estímulos externos) está atrelada à autoeficácia e, conseqüentemente, à aprendizagem de um indivíduo.

Assim, o ambiente, o contexto em que a aprendizagem ocorre também pode afetar o tipo de conhecimento adquirido. Por exemplo, uma pessoa que está aprendendo em um ambiente altamente estruturado, como uma sala de aula, pode adquirir um tipo de conhecimento mais formal e acadêmico, enquanto uma pessoa que está aprendendo em um ambiente menos estruturado, como em uma oficina de carpintaria, pode adquirir um tipo de conhecimento mais prático e específico.

---

<sup>1</sup> O termo autoeficácia foi criado por Albert Bandura para descrever a crença que uma pessoa possui na sua própria capacidade de concluir uma tarefa de maneira bem-sucedida.

Sobre a integração dos espaços da aprendizagem, Bacich (2015, p. 56) diz o seguinte:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

E ainda, de acordo com o relatório do Ministério da Educação (MEC),

A cultura digital é uma das dez Competências Gerais da BNCC, propondo a tecnologia como ferramenta transversal na Educação Básica, para alcance dos objetivos de aprendizagem: [...] 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2021, p. 4).

Desta maneira, o papel do professor é crucial no contexto da aprendizagem, uma vez que é responsável, entre outras funções, pelo planejamento das atividades de ensino. Planejamento esse que deve atender a determinados objetivos pedagógicos, influenciado pelo ambiente e pelas necessidades dos estudantes. Os professores podem também, como enfatizado por Miller *et al.* (2015), desempenhar um papel importante na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo, estimulando o engajamento dos estudantes, proporcionando-lhes uma maior autoeficácia.

Nesse sentido, a tecnologia tem se mostrado uma ferramenta eficiente para aprimorar a aprendizagem. De acordo com o Bax (2017), o uso de dispositivos móveis e aplicativos de aprendizagem pode proporcionar uma experiência mais dinâmica e interativa aos alunos, além de possibilitar um maior engajamento e participação em sala de aula. A tecnologia também permite uma maior personalização do processo de ensino, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno, conforme aponta Dabbagh (2019).

No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia não deve ser vista como um substituto ao papel do professor no processo educativo. Como menciona Bax (2017), o professor tem um papel fundamental na mediação do aprendizado, orientando os alunos e promovendo a interação entre eles. Além disso, o autor também destaca que o uso da tecnologia deve ser feito de forma responsável e consciente, garantindo a segurança e a privacidade dos alunos. Portanto, a atuação do professor no planejamento das atividades

educativas e na mediação do uso da TICs é fundamental para garantir uma maior e melhor aprendizagem.

Indiferentemente do tempo histórico, o ensino ocorre em situação de atividade instrumentada, com uso de artefatos, sendo um recurso que se constitui como uma tecnologia para o ensino, que estabelece relações sociais e de facilitação da aprendizagem. Assim, os recursos tecnológicos nos permitem pensar em estratégias de ensino capazes de explorar inúmeras situações e simular condições adversas à nossa realidade, nas quais os computadores, aplicações em nuvem, *softwares* e plataformas educacionais compõem o universo de tecnologias voltadas para os tempos atuais.

O potencial das tecnologias é imenso e, de acordo com Dowbor (2013), o professor funciona num espaço só, a escola. É nesse espaço que o aluno entra em contato com o professor e cria relações afetivas em prol da aprendizagem. Contudo, um indivíduo constrói gradualmente a sua visão de mundo a partir de um conjunto de espaços com que interage, e a conexão entre mundos é possível e ampliada por meio das TICs.

Em se tratando especificamente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os professores têm encontrado dificuldades em protagonizar seus estudantes, em delegar-lhes o papel de agentes centrais de suas próprias aprendizagens, notadamente pela carência de instrumentos tecnológicos que utilizam dados de aprendizagem para evidenciar o desenvolvimento das habilidades e capacidades técnicas de um itinerário de formação profissional. Muitas vezes, os dados são coletados manualmente e de maneira independente pelos professores e/ou pelas equipes administrativa e pedagógica, sem um planejamento específico. Além disso, esses dados são frequentemente apresentados de forma confusa e pouco acessível, dificultando a compreensão e análise por parte dos professores e gestores. Com uma análise desses dados comprometida, as tomadas de decisões por professores e pelas equipes administrativa e pedagógica ficam vulneráveis, podendo não ser as melhores para o desenvolvimento dos estudantes.

A capacidade analítica e a leitura de dados de aprendizagem são habilidades fundamentais para os educadores, permitindo-lhes identificar padrões, tendências e lacunas no desempenho dos alunos. No entanto, a falta de alinhamento e de instrumentos tecnológicos pode tornar essa tarefa muito difícil e demorada, dificultando a análise de grandes volumes de dados e limitando a capacidade dos educadores de tomar decisões informadas sobre a aprendizagem dos alunos.

Com a crescente disponibilidade de tecnologias educacionais, é essencial que sejam desenvolvidas ferramentas eficazes para a coleta, análise e visualização de dados de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Essas ferramentas podem ajudar a identificar áreas de sucesso e oportunidades de melhoria, permitindo que os professores e gestores tomem decisões mais informadas sobre o ensino e aprendizagem.

Além disso, ao desenvolver a capacidade analítica e a leitura de dados de aprendizagem dos alunos, estamos lhes ajudando a se preparar para o trabalho, apropriando-se da concepção de trabalho como princípio educativo, uma das bases da EPT (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). No entanto, essa abordagem representa um desafio para os professores, que muitas vezes não foram capacitados ou preparados para utilizar a tecnologia como instrumento de ensino.

Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo.

## **2.2 Dados de aprendizagem**

Percebe-se o aparecimento de modernos recursos tecnológicos aplicados à educação, e cresce também o potencial de utilização dessas tecnologias em prol da aprendizagem. De acordo com Moran (2003), a aquisição da informação dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. Há uma interação entre as expectativas dos alunos, as expectativas institucionais e sociais e as possibilidades concretas de cada professor. O professor procura facilitar a fluidez, a boa organização e a adaptação do curso a cada aluno.

Nessa perspectiva, a personalização da aprendizagem é decisiva para o bom êxito da “didiscência” (FREIRE, 1996, p. 28), e, por meio do protagonismo do estudante, ganha-se destaque a gestão da aprendizagem orientada por dados educacionais. Essa abordagem tem sido cada vez mais relevante nos últimos anos (KOVANOVIĆ *et al.*, 2019). Ela se baseia na coleta e análise de dados educacionais para compreender o desempenho dos alunos e identificar possíveis melhorias no processo de ensino.

Por meio do uso de tecnologias educacionais, como plataformas virtuais de aprendizagem e jogos educacionais, é possível coletar dados em tempo real, gerando informações valiosas para a tomada de decisão. Com isso, os professores e gestores podem

ajustar o ensino de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, permitindo que eles se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado.

Essa abordagem, gestão da aprendizagem orientada por dados educacionais, é fundamental porque coloca o estudante no centro do processo, tornando-o responsável pelo seu próprio progresso e desenvolvimento. Isso aumenta a motivação e o engajamento dos alunos, além de melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma, torna-se eficaz para melhorar a educação e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Embora a gestão da aprendizagem orientada por dados educacionais possa oferecer benefícios significativos para o processo de ensino, é importante reconhecer que ela não deve ser vista como uma solução mágica para todos os problemas educacionais. Baker e Yacef (2009) enfatizam a necessidade de uma análise cuidadosa dos dados coletados e a implementação de medidas concretas para melhorar a eficácia do ensino. Além disso, a privacidade e a segurança dos dados dos alunos devem ser garantidas em todas as etapas do processo, conforme destacado por Kovanović *et al.* (2019).

Pesquisadores como Baker, Yacef e Kovanović têm mostrado interesse em utilizar mineração de dados na área de educação. Dentro deste contexto, surgiu uma nova área de pesquisa conhecida como *Mineração de Dados Educacionais*, do inglês *Educational Data Mining* (EDM).

A EDM consiste em coletar dados nos espaços de aprendizagem formal e não formal, a partir de fontes de consultas, para tratar, organizar, interpretar e analisar com vista a novos conhecimentos e descobertas, estabelecendo um padrão com métricas a serem alcançadas. A origem da EDM, destacada por Baker *et al.* (2011), deu-se em 2005, quando ocorreu o seu primeiro *workshop* dedicado a essa área, na *20th National Conference on Artificial Intelligence* (AAAI 2005), em Pittsburgh, EUA. Em 2008 foi realizada a primeira Conferência Internacional sobre Mineração de Dados Educacionais (*International Conference on Educational Data Mining*). Criou-se também a Revista de Mineração de Dados Educacionais (*Journal of Educational Data Mining*), que publicou seu primeiro volume em novembro de 2009. Além da consolidação da conferência e da revista na área de EDM, a comunidade também publicou dois livros sobre o assunto em 2006 e 2010: *Data Mining in e-learning* e *Handbook of Educational Data Mining*. Desde então, têm sido produzidas cada vez mais pesquisas em EDM, consolidando a área cuja dedicação está em desenvolver conhecimento mediante a falta de padronização dos dados presentes em diversos contextos educacionais.

A fonte dos dados de aprendizagem pode ser obtida em plataformas de ensino como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), repositórios de objetos educacionais, plataforma de *streaming* de vídeos, aplicações em nuvem, simuladores virtuais, formulários de avaliação, planilhas eletrônicas com registro de notas, sistemas educacionais proprietários, banco de questões de itens de provas e outros.

“Um grande problema, no entanto, é que com tantas fontes de dados diferentes em EDM, existe uma falta de padronização na maneira como os dados são coletados e armazenados, que, por si só, constitui um dos desafios da área” (BAKER *et al.*, 2011, p. 18). Muitos são os métodos utilizados para mineração de dados. Este trabalho foi baseado na publicação de Baker e Yacef (2009), em que as fontes de dados podem ser distintas considerando diversos instrumentos de avaliação pedagógica e de gestão da educação, como estes: avaliação formativa, como as situações de aprendizagem ou problema; avaliação diagnóstica, como as provas e testes; avaliação somativa, de acordo com as entregas de atividades e trabalho; avaliação individual, para identificar as fragilidades de conhecimento; avaliação prática, para evidenciar o domínio das habilidades técnicas de uma profissão; taxa de evasão, para cruzar relações sociais e de interesse ou revisão de portfólio do curso; taxa de acesso a videoaulas preparadas pelo professor; colaboração *on-line* entre alunos da turma.

O método de EDM empregado por Baker permite reunir e tratar as fontes de informação em bases de dados para gerar gráficos que expressam índices estabelecidos por padrões de desempenho do aluno, o que possibilita uma análise detalhada do processo de aprendizagem.

Para este artigo não iremos aprofundar e especificar as técnicas desenvolvidas por Baker, considerando que a citação do autor é para referenciar o tema do estudo e dar luz a uma área que mostra relevância e necessidade de apropriar na educação. Essa técnica é particularmente útil em conjunto com os *softwares* educacionais inteligentes, que são capazes de processar uma grande quantidade de dados (*Big Data*). A arquitetura do sistema desses *softwares* possui algoritmos para identificar padrões de comportamento dos estudantes, o que permite realizar intervenções precoces sugerindo atividades adaptativas para reforço e recuperação de conteúdo. Por meio de gráficos estatísticos, esses *softwares* são capazes de evidenciar os alunos que precisam de atenção, permitindo ao professor direcionar seus esforços para pontos estratégicos de acordo com um ponto referencial. Dessa forma, é possível analisar a curva de aprendizagem de cada aluno individualmente e tomar medidas preventivas ou corretivas antes que os problemas se agravem.

Embora os dados de aprendizagem possam mostrar aos educadores onde os alunos podem estar e os problemas num curso, não necessariamente revela se o problema é com os estudantes ou com o próprio curso. A análise da curva de aprendizagem ajuda com isso, fornecendo um modelo matemático para representar a forma como os estudantes devem estar a melhorar com o tempo (LOVETT, 2016, p. 2).

### **2.3 Dashboard educacional**

Um *dashboard* educacional é uma ferramenta visual que permite aos professores e aos multiagentes da educação acompanhar o desempenho dos alunos, acessar relatórios e dados de aprendizagem, e gerenciar o conteúdo da aula. Ele é projetado para fornecer uma visão geral dos dados de aprendizagem e ajudar os professores a tomar decisões e a realizar interferências no processo de ensino.

Do ponto de vista do aluno, é uma ferramenta tecnológica capaz de exibir seu desempenho, realizar comparações que gerem reflexões para análise e tomada de decisão em conjunto com o professor. É um recurso que pode ajudar a despertar a necessidade de promover mudanças em seu comportamento de estudo, especialmente em estudantes da educação profissional e tecnológica.

Diante dessa perspectiva, a depender da utilização de *dashboards* educacionais, o estudante pode assumir, com mais propriedade, o papel de medir a sua própria aprendizagem (autorregulação). Para esse objetivo, os conteúdos a serem aprendidos e as estratégias de ensino devem atender às necessidades individuais de cada estudante. Essa abordagem ocorre em um contexto de interação social, que pode incluir situações como oferecer diferentes níveis de desafio, usar diferentes métodos de ensino e fornecer *feedback* personalizado.

Ou seja, o uso de *dashboards* educacionais pode ajudar os professores a identificarem quais estudantes precisam de mais ajuda em determinadas áreas e adaptar o conteúdo da aula para atender às necessidades específicas de cada um. Em outras palavras, o uso de *dashboards* educacionais pode ajudar a gerenciar e personalizar a aprendizagem dos estudantes.

Na educação básica de nível médio integrada a um curso técnico de educação profissional e tecnológica, o título do curso é alinhado à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que inclui uma descrição do perfil profissional, levando em consideração uma combinação de conhecimentos e habilidades técnicas.

A Figura 1, a seguir, ilustra um exemplo de *dashboard* com dados educacionais de estudantes de uma turma de curso técnico em automação industrial da Firjan Senai em São Gonçalo (RJ). Os nomes dos estudantes são fictícios, com a intenção de preservar suas

identidades e confidencialidade. Esse *dashboard* educacional é composto por 8 quadros e foi criado utilizando a versão gratuita do *Data Studio Google*<sup>2</sup>, disponível na *internet*, com a fonte de dados vinda do *Google Sheet*. Os quadros apresentam informações provenientes dessa fonte de dados, que é uma planilha eletrônica, tornando a manipulação do usuário simples ao inserir a frequência, as notas das avaliações diagnósticas de acordo com a capacidade técnica e elementos de competência, que são componentes da matriz curricular do curso técnico citado acima; o nome do curso (quadro 1), o código da turma (quadro 2), os nomes dos alunos (quadro 3) e, a partir dessas informações, o painel exibirá outros 4 conjuntos de dados: média da turma por capacidades técnicas (quadro 4), média geral da nota da turma (quadro 5), média geral de frequência da turma (quadro 6), média geral da turma por capacidades técnicas envolvidas no curso (quadro 7) e média geral da turma por elementos de competência (quadro 8). A partir das informações adicionadas aos 3 quadros da 1.<sup>a</sup> coluna, são gerados os dados dos outros 5 quadros.

Figura 1 – *Dashboard* educacional de uma turma do curso de Automação Industrial integrado ao Ensino Médio da Firjan Senai em São Gonçalo (RJ)

13



Fonte: elaborada pelos autores.

Os estudantes têm acesso somente aos seus próprios dados, e não à média da turma ou a de um colega em específico, evitando quaisquer possíveis constrangimentos.

<sup>2</sup> *Data Studio Google* é uma ferramenta *gratuita* que transforma seus dados em relatórios e painéis informativos totalmente personalizáveis, fáceis de ler e de compartilhar. Disponível em: <https://datastudio.withgoogle.com>. Acesso em: 3 jul. 2023.

Dessa forma, o *dashboard* educacional apresentado pode ser utilizado pelos estudantes, responsáveis pelas suas aprendizagens, como uma ferramenta de autorregulação, à medida que lhes possibilita identificar pontos específicos que requerem mais atenção, além de auxiliar professores e outros servidores envolvidos com assuntos educacionais em traçar estratégias em conjunto para oportunizar uma melhor aprendizagem aos alunos.

### **3 CONCLUSÃO**

Considerando a importância das TICs na educação profissional e tecnológica, este artigo buscou explorar uma utilização de *dashboard* educacional para aprimorar o ensino. A partir das referências de autores como Piaget, Vygotsky, Baker, Yacef, Bacich, Dowbor, Moran, Marsha Lovett e Stephen Few, foi possível destacar a relevância do uso de ferramentas que possam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

É indiscutível o fato de que a proliferação do uso dos computadores e da *internet* trouxe novas perspectivas para o ensino. Os sistemas inteligentes estão em constante transformação, incorporando novas funções que permitem administrar as informações a partir de avaliações, atividades, monitoramentos de frequência, evasões e outros. A integração dos *dashboards* educacionais com outras tecnologias e metodologias pedagógicas pode potencializar ainda mais os resultados obtidos e, por meio dos princípios e técnicas de mineração de dados (EDM), o professor pode ser beneficiado com a organização de grande quantidade de informações produzidas nos espaços de aprendizagem. Esses dados de aprendizagem, quando projetados e organizados em uma única tela de visualização para leitura, permite a reflexão da curva de aprendizagem e o planejamento das intervenções pedagógicas com vistas a melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, essa ferramenta pode ajudar os educadores a personalizar o ensino e a oferecer uma experiência de aprendizagem mais eficaz e adaptada às necessidades individuais de cada aluno.

A partir das referências utilizadas neste artigo, foi possível perceber que a utilização de *dashboards* educacionais pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e colaborativa, além de possibilitar uma melhor comunicação entre alunos e educadores. No entanto, é importante ressaltar que o sucesso da utilização dessa ferramenta depende de uma série de fatores, como a qualidade dos dados disponíveis, a capacidade de interpretação desses dados e de que forma os educadores, responsáveis pelo planejamento das atividades de ensino, irão utilizar essas informações no processo de ensino e aprendizagem.

Importante ressaltar também que o *dashboard* educacional apresentado pode e deve ser utilizado pelos alunos, para que eles mesmos, responsáveis pelas próprias aprendizagens, possam identificar pontos de melhoria, descobrir novos caminhos e progredir em suas jornadas de aprendizagem.

Um espaço dedicado a exibir graficamente o progresso e o percurso em um itinerário de formação profissional, possibilitando que o estudante visualize detalhes de seu próprio desempenho, pode aumentar seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem, aprimorando a autopercepção e permitindo, assim, assumir maior autonomia de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa maneira, o uso de *dashboards* em *softwares* educacionais e de gestão da educação pode ser utilizado como um recurso integrado, que utiliza os dados educacionais dos alunos para melhorar as suas aprendizagens.

Contudo, a maioria desses sistemas inteligentes não são gratuitos, e o custo das licenças dificulta sua aquisição e disseminação nas escolas públicas. Nesse sentido, este artigo contribui com sugestões de uma ferramenta para gerar *dashboard* educacional a partir de iniciativas próprias, de autoria docente, utilizando as aplicações do *Data Studio Google*.

Professores, estudantes e gestores escolares orientados por dados de aprendizagem e dialogando entre si podem realizar melhores tomadas de decisões e construir um melhor caminho educacional e de desenvolvimento pessoal dos estudantes.

15

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho recebeu auxílio financeiro do Colégio Pedro II.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Conectividade nas escolas**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BACICH, L. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANDEIRA, A.; ALVES, J. A utilização das TIC's na gestão escolar no contexto do ensino técnico-profissionalizante. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67868>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria social cognitiva**: diversos enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BAKER, R.; ISOTANI, S.; CARVALHO, A. Mineração de dados educacionais: oportunidades para o Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1-11, 2011. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/1301/1172>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BAKER, R.; YACEF, K. The state of educational data mining in 2009: a review and future visions. **Journal of Educational Data Mining**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1-14, 2009.

BAX, S. The role of mobile learning in enhancing education in developing countries. **Journal of Educational Technology**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 39-47, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category\\_slug=novembro-2021\\_pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021_pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jul. 2023.

DABBAGH, N. Personalized learning: A critical review. **Educational Technology Research and Development**, [S. l.], v. 67, n. 4, p. 923-952, 2019.

DOISE, W.; MUGNY, G., PERRET - CLERMONT, A.-N. Social interaction and the development of cognitive operations. **Eur. J. Soc. Psychol.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 367-383, 1975.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

FEW, S. Dashboard confusion revisited: perceptual edge. **Visual Business Intelligence Newsletter**, [S. l.], p. 1-6, 2007.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOVANOVIĆ, V. *et al.* Analytics of learning and teaching in educational ecosystems. In: SPECTOR, J. M.; LOCKEE, B. B.; CHILDRESS, M. D. (ed.). **Learning, design, and technology**: an international compendium of theory, research, practice, and policy. [S. l.]: Springer, 2019. p. 1-21.

LOVETT, M. Using learning data to optimize teaching and learning for continuous improvement. **Acrobatiq Inc**, [S. l.], p. 1-4, 2016.

MILLER, K. *et al.* Response switching and self-efficacy in Peer Instruction classrooms. **Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res.**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-8, 2015.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo**, [S. l.], n. 3, p. 41-50, 2016.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

SANTOS, W. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS, **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias? **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 31-38, 2011.

SILVEIRA, L. S.; SANTOS, R. T. Formação de professores e o uso das tecnologias digitais na sala de aula. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/26785>. Acesso em: 23 set. 2023.

TEIXEIRA, D.; SOUZA, M. Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo. **Revista de administração de empresas**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 65-72, 1985.

17

Recebido em: 20 ago. 2023.

Aceito em: 03 out. 2023.

## DISPUTAS DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: HEGEMONIA, DIFERENÇA E CONTINGÊNCIA

*Leonardo Agostinho da Silva\**, *Meyre-Ester Barbosa de Oliveira\*\**

### RESUMO

Este estudo visa promover um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero e sexualidade, analisando os materiais didáticos utilizados por professores da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio de Tempo Integral de uma escola do município de Mossoró (RN). O presente estudo se alinha a uma problematização teórica, reflexiva e político-discursiva com os estudos desenvolvidos na perspectiva pós-crítica, ancorados na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e em diálogo com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. A análise desses documentos se faz importante principalmente para tentar compreender como essas instâncias estão organizadas, as articulações discursivas, os significantes privilegiados e as intenções postas em um contexto marcado por investidas da globalização neoliberalista, que está cada vez mais invadindo o campo da educação, com discursos sedutores que tentam “vender” suas propostas como eficientes e salvadoras dos problemas educacionais. Em se tratando das questões de gênero e sexualidade, a própria ideia de construção do Projeto de Vida contribui para o apagamento do diálogo sobre as diferenças. Esse debate é fundamental para ampliar as possibilidades de enfrentamento das temáticas de gênero e sexualidade, correlacionando-as com os aspectos pessoais, familiares, escolares, configurando-se como importantes e necessárias para o desenvolvimento dos seus processos de subjetivação.

**Palavras-chave:** gênero e sexualidade; ensino médio em tempo integral; projeto de vida.

---

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor na Escola de Enfermagem Thereza Néo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0720-1361>. Correio eletrônico: [leoagost.enf@gmail.com](mailto:leoagost.enf@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>. Correio eletrônico: [meyrester@yahoo.com.br](mailto:meyrester@yahoo.com.br).

**DISCURSIVE DISPUTES ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN THE HIGH  
SCHOOL: HEGEMONY, DIFFERENCE, AND CONTINGENCY**

**ABSTRACT**

*The main goal of this research is promoting a reflexive and immersive debate and questions correlated about gender and sexuality, analyzing the teaching materials used by the professors who teach the Life Project's discipline in the countryside schools located Mossoro-RN. The research goes in the same path about a theoretic, reflexive, and political-discursive for this daily basis evidence, in dialogue with the studies constructed in the post-critical perspective, based in the Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and with the Cycle of Policies by Stephen Ball and studies partners. The analysis of this file has the main propose in attempt and understanding and to get in a discursive articulations and privileged signifiers of neoliberal globalization, defended by private instances that are increasingly invading the field of education, with "flourish" speeches that try to "sell" their proposals as efficient and saviors of educational problems. When it comes to gender and sexuality issues, the main idea of the creation the Life's Project contributes to increasing in a positive way the dialogue about differences. The debate about gender and sexuality is important to expand the possibilities of dealing when situation like these come across in the daily basis, opening correlations with the personal, family and school aspects of students, which are important and necessary for the development of their subjectivation processes.*

**Keywords:** *gender and sexuality; high school in full time daily program; life's project.*

**DISPUTAS DISCURSIVAS SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA  
SECUNDARIA: HEGEMONÍA, DIFERENCIA Y CONTINGENCIA**

**RESUMEN**

*El objetivo principal de esta investigación es promover un debate reflexivo, inmersivo y cuestionamientos correlacionados sobre género y sexualidad, analizando los materiales de enseñanza utilizados por los profesores que enseñan la disciplina del Proyecto de Vida en las*

*escuelas rurales ubicadas en Mossoró (RN). La investigación sigue el mismo camino de una evidencia diaria teórica, reflexiva y político-discursiva, en diálogo con los estudios construidos en la perspectiva poscrítica, basados en la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y en el Ciclo de Políticas de Stephen Ball y estudios asociados. El análisis de este documento tiene como propósito principal intentar comprender y lograr articulaciones discursivas y significantes privilegiados desde la globalización neoliberal, defendidos por instancias privadas que cada vez más invaden el campo de la educación, con discursos "ostentosos" que intentan "vender" sus propuestas como eficientes y salvadoras de los problemas educativos. En lo que respecta a cuestiones de género y sexualidad, la idea principal de la creación del Proyecto de Vida contribuye positivamente a aumentar el diálogo sobre las diferencias. El debate sobre género y sexualidad es importante para ampliar las posibilidades de abordar situaciones como estas en la vida diaria, abriendo correlaciones con los aspectos personales, familiares y escolares de los estudiantes, que son importantes y necesarios para el desarrollo de sus procesos de subjetivación.*

**Palabras clave:** *gênero y sexualidad; escuela secundaria en programa diario a tiempo completo; proyecto de vida.*

3

## **1 INTRODUÇÃO**

A partir da Lei n.º 13.415/2017, que dispõe sobre uma série de mudanças na educação, dentre elas as alterações na Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e na Lei n.º 11.494/2007, que normatiza o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No escopo, foram propostas mudanças para o Ensino Médio, tais como carga horária, estabelecimento de itinerários formativos e criação de um projeto de vida, caracterizado como disciplina, no qual discentes são guiados por um professor e tutor.

A reforma do Ensino Médio, alvo de muitos debates entre os professores, gestores e estudantes, apontou, como uma de suas justificativas, a fragilidade do modelo atual diante das demandas da juventude, apresentando, por sua vez, baixa frequência e desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), taxa elevada no atraso e abandono escolar (BRASIL, 2019).

O então novo Ensino Médio, com a promessa de atender essas necessidades educativas, propõe que a formação do jovem esteja voltada para a cidadania e inserção no mundo do trabalho. Por conseguinte, a escola passa a ofertar aulas em tempo integral, alinhadas à construção do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2018).

A proposta do Projeto de Vida está diretamente ligada às identidades dos estudantes e à promoção da ideia do protagonismo juvenil, colocando esse jovem como autor do seu próprio percurso, a partir da escolha dos itinerários formativos. Conforme notamos no trecho a seguir:

A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida (BRASIL, 2019, p. 6).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2019) expande sua definição ao atribuir o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes, às redes escolares, que devem proporcionar as devidas orientações e preparações para a configuração dessa disciplina, articulando os objetivos a aspectos identitários dos estudantes, ou seja, relacionados à vida “[...] pessoal, acadêmica, profissional e cidadã” (BRASIL, 2019, p. 26).

Para Lopes e Macedo (2011, p. 216), abordar a temática sobre identidade se configura como uma das mais complexas para serem discutidas, porque envolve aspectos coletivos e individuais, além de ser “[...] difícil falar em identidade sem remeter à cultura”; de igual modo, “[...] é impossível referir-se à identidade sem considerar o sujeito como indivíduo”.

Neste caso, os processos de subjetivação, ao serem pensados/trabalhados, precisam ser respeitados de acordo com as experiências/vivências, contextos, demandas apresentadas por cada estudante. Nota-se, mais recentemente, que as políticas educacionais estão atuando de forma contrária a essa ideia, centrando-se em currículos monoculturais (LOPES; MACEDO, 2011) homogeneizantes, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, que tentam transmitir a ideia de um perfil de jovem ideal para o futuro.

Para Lopes (2019, p. 61-62), articular-se com as ideias da BNCC é trabalhar com a noção de objetivos e metas uniformes, o que reflete diretamente na construção de “[...] projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória”.

Observa-se que a própria BNCC assume um posicionamento que vai ao encontro de uma valorização macrocontextual para as demandas educacionais, como se as necessidades de

aprendizagem fossem iguais para todas/todos. Logo, essa lógica posta em questão, desconsidera as demandas presentes nos contextos locais.

O debate sobre gênero e sexualidade entra nessa discussão, pois são questões intrínsecas e presentes nas individualidades dos sujeitos em todos os ciclos vitais e que, por isso, necessitam ser pautadas. Além do mais, a discussão de gênero e sexualidade vem sofrendo uma série de ataques por entidades conservadoras e por políticas públicas excludentes, que insistem em ocultar esse debate dos currículos escolares.

Com essa problematização inicial supracitada, apontamos que a presente produção textual tem como objetivo fazer uma análise dos principais documentos que orientam a construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, tecendo reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade, que por vezes são obliteradas dos debates educacionais. Para tanto, a organização do texto contempla um diálogo sobre a relação hegemônica entre as políticas curriculares e os discursos de gênero e sexualidade e, em um segundo momento, promove uma análise desses mesmos discursos em associação aos cadernos de atividades da disciplina Projeto de Vida.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

5

O presente estudo se alinha à problematização teórica, reflexiva e político-discursiva, na qual é realizada uma análise dos materiais e documentos que propõem a discussão em relação ao projeto de vida no Ensino Médio em Tempo Integral.

Além disso, essa produção textual se conecta à pesquisa intitulada *Discursos de Gênero e sexualidade na construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral*, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) n.º 42857221.9.0000.5294 e do parecer n.º 4.624.923, endereçadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN.

O referencial teórico-analítico está alinhado aos estudos desenvolvidos na perspectiva pós-crítica, ancorados na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985). Ao analisar os documentos que compõem a política, nós o fazemos também em diálogo com o referencial analítico do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, proposto por Stephen Ball (1994) e colaboradores, apontando um outro olhar para a análise das políticas

curriculares/educacionais. No tocante aos estudos de gênero e sexualidade, o diálogo foi construído com inspiração em Guacira Louro, Jimena Furlani, Rogério Diniz Junqueira.

O cenário dessa pesquisa, após implementação da política do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), recebe influência de outras instâncias, que repercutiram, por exemplo, na produção curricular, oferta de materiais, guias, manuais, bem como na modalidade de formação de professoras e professores.

A análise desses documentos é importante principalmente para tentar compreender como essas instâncias estão organizadas, as articulações discursivas, os significantes privilegiados, as intenções em um contexto marcado por investidas da globalização neoliberal, que está cada vez mais influenciando o campo da educação, com discursos sedutores que tentam “vender” suas propostas como eficientes e salvadoras dos problemas educacionais. Uma dessas parcerias é com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>1</sup>, que se denomina uma organização não governamental que presta serviço à educação, na modalidade integral.

O próprio ICE também assume outras parcerias, classificadas como parceiros estratégicos, como o Instituto Natura e Instituto Sonho Grande; parceiros técnicos, como o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), a STEM – Brasil, que é uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do *World Fund for Education*; e por fim os investidores, dentre os quais, Instituto Natura, Espírito Santo em Ação, Instituto Sonho Grande, Banco Itaú, Fiat, Jeep, Trevo, SEM, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura.

6

## **2.1 Hegemonia nas políticas curriculares e os discursos sobre gênero e sexualidade**

Nota-se que a discussão sobre a diferença tem incomodado governantes e cidadãos conservadores, que, em meio a articulações discursivas, insistem e investem em um discurso hegemônico essencialista, de “benfeitores da pátria”, do “cidadão de bem”, dentre outros significantes, que remetem a um perfil de sujeito enquadrado na lógica heteronormativa.

Esse discurso ganha notoriedade, principalmente, quando o ex-presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, anuncia sua “agenda” e ideias de projeto político-social. Com agenda política alinhada à ultradireita, abarcando discursos de caráter excludente, em virtude dos seus pronunciamentos públicos, enuncia uma pauta autoproclamada como defensora dos valores cristãos e da família tradicional brasileira.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

Alinhando-se a esse discurso, muitos grupos de entidades religiosas evangélicas emergem em defesa dessa mesma pauta levantada pelo ex-presidente, constituindo grupos e movimentações em seus templos religiosos e nas ruas, ainda no período das eleições de 2018. De acordo com Joanildo Burity (2020, p. 2, tradução nossa)<sup>2</sup>, a intenção por trás dessas ações é concretizar, hegemonicamente, a defesa de um “[...] projeto para a direção moral e política da sociedade [...]”, guiados pelos ideais da cultura evangélica.

Ainda conforme Burity (2020), esse movimento teológico não é recente, emergiu por volta da década de 1980, lutando contra pautas ligadas ao comunismo, catolicismo, questões raciais, de gênero e sexualidade, entre outras políticas sociais. O autor pontua que

Essa mobilização política de pastores e parlamentares criou um momento sem precedentes para a ascensão dos evangélicos conservadores na política brasileira: a prerrogativa de formular e executar políticas públicas nacionais e locais e propor alterações legislativas, em outro nível de autoridade política, mais do que isso, uma tentativa deliberada de influenciar o debate público. Este momento implica, portanto, a necessidade de a política evangélica ultrapassar os limites de uma fé minoritária e se apresentar como titular ou garantidora de uma restauração de sociedade considerada simultaneamente ameaçada por uma crise financeira, uma crise política e uma crise moral (BURITY, 2020, p. 11, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Outro episódio, anterior às eleições de 2018, chama atenção também para essa mobilização realizada pelas entidades evangélicas, durante o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a formação do governo de Michel Temer. Neste cenário político, entra em ação o “[...] ‘bloco pentecostal hegemônico’ (‘os evangélicos’/a ‘bancada evangélica’)” (BURITY, 2018, p. 17).

A bancada evangélica, a partir de então, trouxe e vem trazendo profundas influências no cenário político, principalmente na construção de políticas públicas. Nota-se que tais articulações discursivas potencializam “[...] uma onda conservadora” (BURITY, 2018, p. 20). Burity (2020, p. 21) complementa que esse movimento, unido com outras pautas levantadas por governantes ligados aos partidos de direita, se configura como um “[...] conservadorismo desabrido, insolente, sem meias-palavras e sem meias-medidas”.

---

<sup>2</sup> Texto original: “[...] proyecto para la dirección moral y política de la sociedad”.

<sup>3</sup> Texto original: “Tal movilización política de pastores y parlamentarios configuró un momento sin precedentes para el ascenso de los evangélicos conservadores en la política brasileña: la prerrogativa de formular y ejecutar políticas públicas nacionales y locales y de proponer cambios legislativos, en otro nivel de autoridad política, más que eso, un intento deliberado de influir el debate público. Este momento implica, por lo tanto, la necesidad de que la política evangélica supere los límites de una fe minoritaria y se presente como detentadora o garante de una restauración de la sociedad considerada simultáneamente amenazada por una crisis financiera, una crisis política y una crisis moral”.

Aos poucos, esse discurso começa a circular em outros ambientes e, conseqüentemente, passa a influenciar diversas instituições sociais. O campo da educação passa a sofrer forte repressão, além da imposição de medidas autoritárias e intervencionistas, como, por exemplo, a tentativa de aprovação do projeto Escola sem Partido.

No que se refere à discussão sobre gênero e sexualidade, esta ganha destaque nacional ao ser reduzida ao “o kit gay”<sup>4</sup>. O compartilhamento de informações distorcidas passou a ganhar força, principalmente nas redes sociais, com o bordão intitulado “ideologia de gênero”.

Articulações hegemônicas são construídas e fortalecidas em torno desse discurso conservador-cristão, passando a influenciar, por exemplo, a construção de políticas curriculares. A exemplo da própria BNCC, que, em suas versões, foi sofrendo lapidações em relação às temáticas de gênero e sexualidade, a ponto de chegar, na sua última redação, desprovida dessa discussão, mencionando-a apenas de forma superficial e pontual.

É interessante pontuar que, no processo de construção das políticas, não é seguido um fluxo linear; ao contrário, é um processo de compreensão, tradução e negociação a partir de forças sociais, econômicas, culturais que nascem em meio à interação dos sujeitos com as instituições, dispostos de forma constante numa arena de disputas por sentidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016, ainda são notadas as intenções de possibilitar um debate sobre as questões de gênero e sexualidade. Conforme adiante, apresentamos alguns recortes que mostram as propostas de debate para o Ensino Fundamental:

[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, *gênero*, *orientação sexual*, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer [...] (BRASIL, 2016, p. 34, grifo do autor).

O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao *gênero*, à etnia ou raça, à classe, à religião e à *sexualidade* (BRASIL, 2016, p. 70, grifo do autor).

---

<sup>4</sup> A expressão “kit gay” ganhou notoriedade durante as eleições para presidente em 2018, quando ganhou repercussão por parte do candidato à época e ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, bem como por parte de conservadores-cristãos. Na ocasião foi alegado que a existência de um “kit gay” distribuído em escolas públicas estaria ensinando crianças a se acariciarem e se beijarem. Quando na verdade se tratava de um Projeto intitulado Escola sem Homofobia, iniciativa do Ministério da Educação no combate ao preconceito, porém vetada pela ex-presidente Dilma Rousseff em 2011 (MARACCI, 2020).

O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; *gênero, sexualidade, orientação sexual* e homofobia; gravidez e aborto [...] (BRASIL, 2016, p. 150, grifo do autor).

(EF01AR17) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar *as questões de gênero, corpo e sexualidade* (BRASIL, 2016, p. 237, grifo do autor).

(EF06AR16) Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar *as questões de gênero, corpo e sexualidade* (BRASIL, 2016, p. 397, grifo do autor).

(EF09ER12) Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, *de gênero e sexualidade*, dentre outras. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA] (BRASIL, 2016, p. 485, grifo do autor).

Ademais, também são observadas algumas menções sobre a temática no que se refere à proposta para o Ensino Médio:

Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que *as ideias sobre sexo e gênero* também são construções sociais e que a normalidade é um conceito relativo (BRASIL, 2016, p. 603, grifo do autor).

(EM30LI19) Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, *de gênero e da sexualidade* (CIA, DHC) (BRASIL, 2016, p. 545, grifo do autor).

(EM35CN03) Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as *diferenças de gênero, comportamento sexual* e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos (BRASIL, 2016, p. 625, grifo do autor).

(EM31CH07) Identificar a *concepção de gênero* como construção social (BRASIL, 2016, p. 648, grifo do autor).

Como observado nesta versão, mesmo que de forma pontual, ainda são mencionados os termos gênero, sexualidade, orientação sexual. Já em sua última versão, publicada em 2017, os termos foram suprimidos, e, somado a isso, há uma tentativa de inviabilizar a discussão na escola, ou seja, de pôr em ação um projeto hegemônico para a educação, com um viés essencialista, normativo, universalista, e que desconsidera as diferenças.

Laclau e Mouffe (1985, p. 65), em sua obra *Hegemony and socialist strategy* (Hegemonia e estratégia socialista), discutem, de forma adensada, sobre a categoria hegemonia, retomando e reapropriando os conceitos de Antônio Gramsci, propondo uma nova

abordagem para essa categoria. Nessa acepção, “[...] o conceito hegemonia, emergirá precisamente num contexto dominado pela experiência de fragmentação e pela indeterminação das articulações entre diferentes lutas e posições de sujeito [...]”, (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 65), configurando, portanto, um detalhe importante para a ideia de projeto político de democracia radical e plural apresentada pelos autores.

Para se ter hegemonia, Southier (2017, p. 117) acredita que é necessário o envolvimento de práticas articulatórias em torno de elementos “[...] que não estão predeterminados a participar de um tipo de arranjo ou outro [...]” e que, mesmo assim, se aglutinam. Para tanto, recusa-se a ideia de modelo social fechado, considerando “[...] o caráter aberto e incompleto do social como condição para toda prática hegemônica [...]”.

Dessa forma, os discursos conservadores avançaram na defesa de suas pautas individualistas, ampliando e fortalecendo a disseminação de valores conservadores, sob a pauta de “defesa da família brasileira”, bem como a proteção e socialização das crianças, deturpando a importância de discursos voltados para as questões da diferença, como gênero e sexualidade, constituindo-se, então, como hegemônicas. Para Burity (2014), quando uma determinada demanda é apresentada por um grupo que põe suas pautas numa posição particular e passa a defendê-la numa tentativa de ampliar e possibilitar sua atuação, podemos estar diante de um projeto hegemônico.

## **2.2 Gênero e sexualidade no Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar para os documentos**

De acordo com o material de apoio para professores e estudantes, que compreende os cadernos de atividades da disciplina Projeto de Vida, o primeiro contato em sala de aula diz respeito aos desdobramentos de como serão as atividades da disciplina, sua importância, proporcionando a compreensão de como acontece o processo de discussão e articulação das práticas pedagógicas (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Inicialmente são abordadas questões voltadas para conhecer o perfil identitário dos estudantes, a partir de questionários voltados para a identificação da personalidade, características pessoais, questionamentos, sentimentos e emoções em relação a si mesmo e sobre a vida. Trata sobre o período da adolescência, apontando caracterizações, contestações, questionamentos. Uma etapa tida como importante para o estudante se conhecer.

O argumento é de que esse processo de autoconhecimento e partilha de experiências se configura como uma etapa importante nesse momento em que a/o estudante está entrando em contato com a disciplina, pois “[...] não é possível empreender um Projeto de Vida sem se conhecer bem” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 25). Dessa forma, é como se houvesse um modo específico de se chegar a uma construção “plena” da identidade.

Para Lopes e Macedo (2011), por vezes, as identidades surgem em momentos particulares, de modo que, enquanto algumas entram em crise, outras colapsam, ou seja, não há uma fórmula ou caminho que oriente essa construção, pois se configura como um processo sociocultural construtivo, multifacetado e contingente.

Nesse processo de encontro com a disciplina Projeto de Vida, a/o estudante depara-se com um conjunto de ideias, reflexões e conteúdos que são agrupados em quatro grandes temáticas para cada uma das séries. Na 1.<sup>a</sup> (primeira) série, são abordadas temáticas voltadas para identidade, valores, responsabilidade social e competências para ao século XXI; já na 2.<sup>a</sup> (segunda) série, sonhar e planejar o futuro, definir ações e rever o Projeto de Vida.

Ao chegar à 3.<sup>a</sup> (terceira) série, as/os estudantes são direcionadas/os para uma discussão voltada para o ingresso na universidade, o processo de seleção (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema de Seleção Unificada – SISU, vestibular tradicional), as modalidades no ensino superior (bacharelado, licenciatura, tecnológico), bem como a inserção no mundo ou em outro campo produtivo, mercado de trabalho, com vista ao complemento da formação (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2017).

As discussões mediadas na 1.<sup>a</sup> série, por estarem mais relacionadas à subjetividade do sujeito e sua relação com o social, abrem margens para a introdução do debate sobre as questões de gênero e sexualidade. No entanto, por vezes, observa-se que há uma tentativa de apagamento dessa discussão do ponto de vista do material analisado.

Na atividade que trata da temática sobre os sentimentos, é abordada a questão dos valores construídos ao longo dessa fase, os quais os sujeitos estruturam a partir de muitas possibilidades relacionadas com a natureza, cultura, sociedade (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 64). Contudo, não são mencionadas questões de gênero.

Mais adiante, o material apresenta que os valores dos estudantes “[...] pode[m] ser fruto, parcialmente ou totalmente, da influência da família, da escola, da religião, dos amigos,

da mídia, da cultura, etc.” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 65). Mais uma vez, não são mencionadas categorias como gênero.

Ao tentar apresentar uma explicação para a construção dos valores, é explicitada a ideia de que esse processo acontece de forma diferente entre as pessoas, porque elas também podem ser diferentes, a depender da época, família ou sociedade (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Poderíamos indagar o seguinte: por que a categoria de gênero entraria nessa discussão? Ou melhor, caberia essa temática no debate provocado pelo material? Para nos ajudar nessa reflexão, recorreremos às ideias de Meyer (2013), quando esta faz uma reflexão sobre gênero e educação como teoria e política.

No passado as mulheres eram vistas como submissas aos homens, devendo ser obedientes e subservientes, não podendo sequer estudar ou trabalhar. Quando conquistaram a oportunidade de trabalhar, ganhavam salários e tratamentos inferiores em relação aos homens. Indignadas com essa situação, mulheres começaram a lutar por reconhecimento e direitos igualitários, a partir dos movimentos conhecidos por feministas. Para Meyer (2013), a primeira onda feminista está relacionada com as chamadas sufragistas, cuja demanda articulada visava estender o voto às mulheres. A partir desse momento, outras janelas foram abertas, como as seguintes: direito à educação, condições melhores de trabalho, exercício da docência e outras.

Mesmo que uma pauta particular defendida por algum grupo assuma uma representação universal, ela sempre se articulará com outras demandas apresentadas pelos contextos sociais, de modo que essa prática poderá gerar aliados, mas também conflitos por parte daqueles que não aceitam ou não compactuam com a pauta que se hegemonizou. Logo, esse campo discursivo sempre estará em movimento e, portanto, em disputas. A essa relação por meio da qual uma particularidade assume uma postura universal é o que Laclau e Mouffe (2015) denominam de relação hegemônica.

A segunda onda do movimento feminista está atrelada “[...] ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção do conhecimento” (MEYER, 2013, p. 14). Nesta fase, de acordo com Meyer (2013), os estudos voltavam-se para denunciar o sexismo, a opressão no trabalho e as práticas educativas, levantando questões para o debate dentro da universidade e articulando com outras áreas, produzindo paradigmas feministas, como a teoria do patriarcado.

O patriarcalismo potencializa os homens como superiores às mulheres, uma construção social que acontece desde a infância, quando, ao utilizar cores, brinquedos e roupas, divide-se o que é de meninas e o que é de meninos. Logo, reforça uma hegemonia masculina.

Furlani (2013), ao citar os estudos de Guacira Louro, destaca que a linguagem demarca territórios entre os gêneros, ao tratar, por exemplo, os meninos como corajosos, fortes, viris, destemidos, e as meninas como carinhosas, meigas, sensíveis, comportadas. Essa linguagem, também hegemônica, potencializa a superioridade de um gênero em detrimento de outro.

Essa particularidade que enfatiza um ideal do perfil de gênero masculino, ao assumir uma universalidade de forma incomensurável, é o que Laclau e Mouffe (2015) nomeiam como hegemonia. Para os autores, “A ‘hegemonia’ tem condições de possibilidade precisas, tanto do ponto de vista do que uma relação requer para ser concebida como hegemônica, como da perspectiva da construção de um sujeito hegemônico” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 39, grifo do autor).

Outro ponto bastante recorrente em todo o material utilizado pelos professores diz respeito à construção dos valores, amizade, relacionamentos a partir da família. Inclusive, esta é uma das temáticas que ganham destaque na construção do Projeto de Vida. Porém, a ideia de família ainda é pautada na composição de homem e mulher; as famílias homoafetivas, por exemplo, são mencionadas uma única vez e de forma tópica.

*Nova Configuração da Família – Desafios: Famílias homoafetivas, viver e educar entre gerações, diminuição da natalidade, etc. Possibilidades: Sociedades alternativas, efemeridade dos casamentos, divisão de responsabilidades, mãe - chefe de família, etc. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 396, grifo do autor).*

Essa constatação se coaduna com o observado por Louro (1997) em uma discussão sobre livros didáticos e paradidáticos. Esta destaca que a constituição da família é apresentada por “[...] um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina” (LOURO, 1997, p. 70). Já quando se trata dos arranjos familiares diferentes, sobretudo a pluralidade de atividades que os sujeitos executam, são “comumente ignorados ou negados”.

Esse tipo de discurso pedagógico impõe, nega, recusa e tenta apagar outras identidades e práticas educativas que problematizam essas discussões. Apostam nessa agenda grupos/coletivos ligados não só à escola, mas à igreja, à mídia e até à família (LOURO, 2000).

Não obstante, as temáticas de gênero e sexualidade perpassam todos os cenários, escolares ou não escolares. E, mesmo que haja uma tentativa de apagamento das diferenças, sempre haverá lacunas que possibilitam o debate, a contestação e a mudança, pois, neste caso, os discursos se apresentam de forma descentrada e provisória. Lopes e Macedo (2011, p. 252) defendem que

Uma estrutura descentrada é uma estrutura formada provisoriamente por uma dada articulação hegemônica. Seus centros são decorrentes da articulação que pode se desfazer em novas articulações, por isso a estrutura não é fixa nem tem um único fundamento definitivo. A ideia de um fechamento pleno da estrutura pressupõe a finitude da significação. Este é um projeto impossível, pois sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações.

Nos cadernos de atividades, em especial da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> série, observa-se um discurso hegemônico embasado no viés heteronormativo, reconhecido por meio de imagens, pelos textos, pelos exemplos ou pelas propostas de atividades. Além disso, no quesito saúde, quando as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas, em geral são construídas a partir de um modelo assistencial-tecnicista, conforme fragmento a seguir:

As dúvidas, incertezas e ansiedade do adolescente, relacionadas ao início da atividade sexual, gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS colocam essas questões na pauta da análise de saúde na escola. A questão de abordar o tema e garantir acesso a métodos contraceptivos envolve a estratégia de instrumentalização técnica de educadores e estudantes e a parceria e compromisso dos serviços de saúde (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 198).

Atuar por um viés assistencial-tecnicista, muitas vezes, contribui para que apenas as demandas físicas sejam levadas em consideração, deixando de lado demandas sociais, culturais e até espirituais. E, mesmo quando é anunciado nos objetivos um enfoque na saúde mental, prevalece a ênfase higienista e biologicista. Analisemos o fragmento a seguir:

Diversos outros problemas podem surgir, como questões relacionadas à pele (piolho e sarna); ou problemas oculares, auditivos, fonoaudiólogos e de saúde bucal que acometem os estudantes e, por vezes, *comprometem sua qualidade de vida*, impedindo-os de brincar, sorrir, correr, ler, aprender e até de se divertirem. Numa escola promotora de saúde é importante que as medidas práticas e os cuidados necessários tenham um encaminhamento coletivo de propostas e de compromisso para soluções participativas (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 199, grifo do autor).

Chamamos a atenção para o grifo na citação acima, que alude à qualidade de vida. Sabe-se que no Brasil diariamente são cometidos feminicídios, crimes por homofobia,

transfobia. Essa discussão assusta muitos jovens LGBTQUIA+<sup>5</sup> que não se sentem seguros, em virtude do medo de sofrerem algum tipo de assédio ou mesmo agressão física e/ou psicológica.

A despeito das condições de saúde mental, muitos jovens, por vezes, não têm o apoio da família, tampouco da escola, para manifestarem suas sexualidades e identidades de gênero e acabam desenvolvendo problemas psicológicos, como ansiedade, depressão, automutilação, ideação suicida e até mesmo o suicídio.

Pautada nesse modelo assistencial-tecnicista, a escola passa a atuar por uma lógica vigilante e regulativa de todas e todos aqueles que a compõem. De modo que, a partir de ações reprodutivistas e controladoras, atua nos corpos e estabelece a ordem a partir de um discurso heteronormativo e heterossexualizador (JUNQUEIRA, 2012).

Além de normatizadora, a escola passa a ser também seletiva e apagadora das diferenças. Para tanto, crianças e adolescentes que se apresentam com características diferentes dos “normais”, seja pela sexualidade, pelo gênero, seja pela religião, pela etnia, são “vistas” com mais facilidade e, por isso, se tornam alvos de agressões físicas, verbais e psicológicas. Dessa forma, há uma pressão para que esses ditos “anormais” não se mostrem, não anunciem quem são, não defendam suas pautas e tampouco vivam suas próprias vidas.

Argumentamos que a discussão sobre gênero e sexualidade é fundamental para que as/os estudantes potencializem a construção do seu Projeto de Vida. Ao passo que, claramente, observamos que tais questões atravessam o tempo inteiro os livros didáticos e paradidáticos, as políticas, os discursos, as cenas do cotidiano.

Ao analisar a atividade “Ponderar é preciso”, proposta no Caderno de atividade do 1.º e 2.º anos (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 170), observamos que a atividade levanta provocações que podem incentivar o debate sobre as questões de gênero e sexualidade, pois apresenta potenciais problematizações referentes a relacionamentos afetivos, como namoro, e papéis de gênero entre homens e mulheres.

A grande questão é que o professor ou professora que estiver na condução da disciplina pode tanto tornar um debate provocativo, no sentido de adensar as questões, mesmo que elas não estejam nas respostas dos alunos, quanto ignorar e proporcionar um debate

---

<sup>5</sup> Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Anistia Internacional adotam a sigla “LGBT” (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Dentro do movimento propriamente dito, as siglas podem variar (algumas organizações usam LGBT, outras LGBTT, outras LGBTQ...). Atualmente, a versão mais completa da sigla é LBGTQPIA+. Segue o significado de cada letra: L: Lésbicas; G: Gays; B: Bissexuais; T: Travestis, Transexuais e transgênero; P: Pansexuais; Q: Queer; I: Intersex; A: Assexuais; +: Sinal utilizado para incluir pessoas que não se sintam representadas por nenhuma das outras sete letras (POLITIZE, 2016).

engessado, seja por medo dos pais, repressão por parte da escola, da sociedade, seja por questões pessoais, convicções e posicionamentos.

Na sala de aula, as professoras e os professores são atuantes das políticas, de modo que, ao se depararem com estas, recontextualizam suas práticas pedagógicas de forma híbrida, a partir de como as demandas vão se articulando (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Esse exercício rompe com a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas e passa a considerar que são atuadas, em um movimento fluido e circularizado.

Em outro momento, também presente no caderno de atividades do 1.º e 2.º anos, observa-se o surgimento de outras questões relacionadas com as deficiências físicas, pobreza, prisões e minorias sociais com ênfase no racismo (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016). Fica evidente que, apesar de textualmente as questões de gênero e sexualidade não se fazerem presentes, como significantes privilegiados, a discussão poderá emergir, uma vez que as questões apresentadas na atividade abrem possibilidades de inserção de outras temáticas, haja vista que a violência contra a população LGBTQUIA+ é tema constante nos noticiários diários na mídia, em jornais impressos. Contudo, isso dependerá da abordagem e mediação que o docente/tutor fará.

Observa-se pouco espaço para a discussão sobre gênero e menos ainda sobre sexualidade nas políticas curriculares, documentos, cadernos de atividades analisados neste estudo. Com isso, os marcadores da diferença que tratam de gênero e sexualidade acabam não sendo incluídos no processo de construção do Projeto de Vida de estudantes, pelo menos do ponto de vista dos materiais didáticos. E, quando são abordadas nos materiais analisados, enfoca-se apenas o viés binário homem-mulher, excluindo outras identidades de gênero. Com isso, há uma tentativa de institucionalizar uma verdade compulsória, não só em relação ao gênero, mas também no que toca às sexualidades. A escola acaba reproduzindo atos preconceituosos e estereótipos sexistas para aquelas/aqueles que não se encaixam na lógica heteronormativa (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011).

Para Rondini, Filho e Toledo (2017), esse preconceito e a ignorância presente nas escolas impossibilitam aos estudantes terem acesso às informações e ao debate crítico e inventivo sobre suas identidades de gênero e sexuais. Consequentemente, favorece que não trabalhem, tampouco reconheçam a participação dessas temáticas em seus Projetos de Vida.

Na página 232, na aula intitulada “Preconceito, a arma criada pela nossa mente” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016), nós nos

deparamos com a primeira menção ao termo “homossexuais”. Os objetivos dessa aula visam refletir sobre a diversidade, o preconceito, o egocentrismo, bem como “[...] a possibilidade de viver num mundo sem estratificação social por *cor/raça/gênero, por região, idade, etc.*” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 232, grifo do autor).

Interessante que, mesmo em um debate que propõe discutir sobre preconceitos, não observamos a sexualidade/orientação sexual sendo citada como fenômeno que pode criar estratificações sociais. Para tanto, é utilizado apenas um “*etc.*” como tentativa de deixar a questão subentendida.

A sexualidade como um marcador da diferença é mencionada somente quando no documento se discute a importância do debate sobre os estereótipos, preconceitos e discriminação existente na sociedade, conforme exposto a seguir:

[...] espera-se que os estudantes falem um pouco sobre a criação de estereótipos, preconceitos e discriminação existentes na nossa sociedade. Dependendo da vivência de cada um, os estudantes podem citar exemplos que estejam relacionados ao hábito que temos ao julgar as pessoas pela aparência, pela condição financeira, pela cultura, raça, *sexualidade* e/ou religiosidade que possuem (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 234, grifo do autor).

17

A escassa discussão ou a não discussão sobre as diferenças sexuais no espaço escolar contribui para o fortalecimento de discursos homofóbicos e discriminatórios. Vale ressaltar que as ideias que circulam na escola sobre heteronormatividade, preconceito e discriminação contra a população LGBTQIA+ se coadunam com as concepções presentes na sociedade, que, por sua vez, também é, predominantemente, machista, misógina, patriarcalista. Estes atos são responsáveis em grande parte pelos diagnósticos de sofrimento mental em adolescentes, que acabam ficando mais vulneráveis e expostos a inúmeros tipos de violência (NATARELLI *et al.*, 2015).

Todavia, a tentativa de apagamento das diferenças do debate escolar mostra-se latente, a depender da abordagem privilegiada pelo docente. Assim, a escola possui um papel fundamental no combate à homofobia e, conseqüentemente, à violência, em suas múltiplas apresentações. Concordamos com Borges *et al.* (2011, p. 36) no momento em que eles mencionam que, quando “[...] não nos posicionamos contra como educadores, silenciamos, também somos coniventes”.

Além disso, o fato de não querer debater sobre o assunto pode ajudar a potencializar no estudante que essas questões não fazem parte do seu Projeto de Vida. Como se não fizessem parte de assuntos relacionados à família, afetividade, compromisso, ética e religião.

Apesar das investidas que intentam bloquear a diferença, essas questões se fazem presentes o tempo todo e de múltiplas formas na vivência e no cotidiano dos estudantes. Pôr a discussão em jogo e articular as várias demandas apresentadas pelos adolescentes possibilita reativar o campo da discursividade, potencializa e abre o espaço para a diferença e a alteridade.

### **3 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Em face das políticas atuais articuladas com a agenda neoliberal global, observam-se perspectivas de centralização curricular e de controle do trabalho docente que visam compatibilizar as demandas educacionais a partir de um viés mercadológico. Nessa direção, diversos setores têm assumido discursos que fazem jus à produtividade, eficiência e qualidade, utilizando a prescrição como característica central de ações.

Identificamos, nas nossas problematizações e reflexões, que o Projeto de Vida e a própria reforma do Ensino Médio estão alinhados à agenda neoliberal, na perspectiva de atendimento às demandas de mercado, mediante a promessa de oferecer aos estudantes um futuro de sucesso/promissor. Para tanto, configuram-se propostas que, em parceria com entes privados, promovem práticas homogeneizadoras que intentam controlar a docência e projetar o vir a ser da juventude, de modo particular pela institucionalização do componente curricular Projeto de Vida.

No que concerne às questões de gênero e sexualidade, a própria ideia de construção do Projeto de Vida contribui para o apagamento do diálogo sobre as diferenças, em sintonia com parte das políticas educacionais e curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Essa tentativa provém principalmente de setores conservadores ligados a setores políticos e religiosos, articulados a empresas e outros entes de cunho não governamental que têm ampliado significativamente a participação na produção de políticas educacionais e na venda de soluções caracterizadas como receitas prontas, atreladas ao discurso de eficiência e melhoria da qualidade da/na educação.

Observa-se, cada vez mais, nas políticas educacionais e curriculares, um caráter asséptico, que se configura com uma pretensa neutralidade e com o intento de expurgar

aspectos/temáticas consideradas indesejadas, dentre elas as questões de gênero e sexualidade. Essa assepsia se manifesta também pelo emprego de uma abordagem genérica e inespecífica, como quando usam as “reticências” na justificativa, alegando que a discussão se faz presente nos textos e documentos.

Esse debate é fundamental não apenas para a construção de um possível projeto futuro, mas para a vida dessas/desses estudantes, pois as temáticas de gênero e sexualidade se relacionam com os aspectos pessoais, familiares, escolares, configurando-se como importantes e necessárias para o desenvolvimento dos seus processos de subjetivação.

Ao refletir sobre como as políticas se posicionam em relação aos estudos de gênero nos contextos macro/micro, constatamos que, por mais que haja uma tentativa de deslocamento e ressignificação por parte dos sujeitos, as políticas orientam para a construção de um Projeto de Vida homogêneo e unidirecional, produzindo identidades fixas, estáticas e fechadas. Observamos, com isso, que tais documentos tentam moldar um perfil padrão de jovem do futuro, a partir de uma concepção de identidades globais, perfiladas para um mercado de trabalho, com postos cada vez mais escassos e com pouca remuneração.

Essas identidades globais são apregoadas a partir da BNCC e da BNCCEM, que concebem e potencializam o plano macrocontextual em detrimento do microcontextual, descaracterizando as demandas locais em que esses sujeitos estão inseridos socialmente. Tal cenário impõe à escola a responsabilidade de problematizar e refletir sobre as problemáticas que constituem o cotidiano dos sujeitos que a habitam, pautando-se numa perspectiva plural e acolhedora das diferenças, sobretudo potencializadora de ações contra o preconceito e a violência.

Advogamos, pois, a necessidade de ampliar o debate sobre gênero e diferenças afetivo-sexuais no cenário da escola, notadamente no que se refere à construção do Projeto de Vida dessas/desses estudantes, oferecendo espaços de escuta para as vozes dos sujeitos que são excluídos, oprimidos, violentados e apagados diariamente, principalmente pela ação da lógica heteronormativa.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BORGES, Z. N. *et al.* Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018743003>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF, 2019.

BURITY, J. A. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? *In*: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo (org.). **Conservadorismo, fascismos e fundamentalismos**: análises conjunturais. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018. p. 15-66.

BURITY, J. A. El pueblo evangélico: construcción hegemónica, disputas minoritarias y reacción conservadora. **Encartes**, v. 3, n. 6, p. 1-35, set. 2020-fev. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344352039\\_El\\_pueblo\\_evangelico\\_-\\_construccion\\_hegemonica\\_disputas\\_minoritarias\\_y\\_reaccion\\_conservadora](https://www.researchgate.net/publication/344352039_El_pueblo_evangelico_-_construccion_hegemonica_disputas_minoritarias_y_reaccion_conservadora). Acesso em: 15 jun. 2021.

BURITY, J. A. **Pós-estruturalismo e a teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRA, 2014.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-82.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador**: aulas de projeto de vida 1.º e 2.º anos do ensino médio. São Luís: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Pós-médio**: um mundo de possibilidades. São Luís: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. *In*: MISKCOLCI, R.; PELÚCIO, L. (org.)

**Discursos fora da ordem.** São Paulo: Annablume, 2012. p. 279-305. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131962/Pedagogia-do-armario-Richard-Miskolci-e-Larissa-Pel%c3%bacio-Orgs.-Discursos-Fora-da-Ordem-Sexualidades-Saberes-e-Direitos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy:** towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. Disponível em: [http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf\\_](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf_). Acesso em: 20 maio 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARACCI, João Gabriel. O 'kit gay' e a dificuldade de desmentir falsidades na política. **Nexo**, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/academico/2020/04/02/O-%E2%80%98kit-gay%E2%80%99-e-a-dificuldade-de-desmentir-falsidades-na-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 10 maio 2022.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

NATARELLI, T. R. P. *et al.* O impacto da homofobia na saúde do adolescente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 73, n. 2, e20190270, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/r6XgDz4MBBZtTGjYDrK64bP/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

POLITIZE. **Quem somos.** Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

RONDINI, C. A.; FILHO, F. S. T.; TOLEDO, L. G. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/R5D7SvGHJRb8DgJPGWbDr9C/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUTHIER, D. Marxismo e pós-marxismo: um diálogo em torno das classes sociais. **O Público e o Privado**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 111-130, jan/jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n2p78>. Acesso em: 25 ago. 2021.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J.C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/kmTgXQvS4xy98mCJ973f4kP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Recebido em: 10 ago. 2023.

Aceito em: 13 out. 2023.

## “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA DISTORÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INCULCADA PELAS CLASSES DOMINANTES

*Maria Kelly Rocha da Silva\**, *José Gerardo Vasconcelos\*\**,  
*Isabele Barbosa da Silva Monteiro\*\*\**, *Suyane Lima de Carvalho\*\*\*\**

### RESUMO

O estudo visa à compreensão do movimento Escola sem Partido, suas características e como essa ideologia vem sendo inculcada na sociedade. A discussão se efetiva sobre como esse movimento causa um retrocesso na formação humana e de que forma as classes dominantes se articulam com essa ideia para subjugar a classe dominada. O objetivo deste artigo é analisar aspectos do movimento Escola sem Partido que culminam na distorção da formação humana. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica a fim de investigar pontos relevantes sobre a temática e, com isso, revelar aspectos a respeito desse movimento causadores da deformação do conhecimento. Consta-se que o movimento Escola sem Partido, através da sua ideologia contrária ao verdadeiro significado do processo educativo, impõe novas formas de pedagogias que se inclinam para o fracasso por meio da manipulação ideológica.

**Palavras-chave:** classes dominantes; Escola sem Partido; formação humana.

---

\* Mestranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-8187>. Correio eletrônico: [kellyrocha@alu.ufc.br](mailto:kellyrocha@alu.ufc.br).

\*\* Pós-doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) – Pedagogia da UFC. ORCID: <https://orcid.org/0000.0003.0559.2642>. Correio eletrônico: [gerardovasconcelos1964@gmail.com](mailto:gerardovasconcelos1964@gmail.com).

\*\*\* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista PIBIC pelo CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7632-0322>. Correio eletrônico: [isabelebarbosa@alu.ufc.br](mailto:isabelebarbosa@alu.ufc.br).

\*\*\*\* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista PIBIC pelo CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4309-3860>. Correio eletrônico: [suyanelima@alu.ufc.br](mailto:suyanelima@alu.ufc.br).

## **“SCHOOL WITHOUT PARTY”: A DISTORTION OF HUMAN FORMATION PROMOTED BY THE RULING CLASSES**

### **ABSTRACT**

*This study aims to understand the School without Party movement, its characteristics and how this ideology has been instilled in society. The discussion focuses on how this movement causes a setback in the human formation and how the ruling classes use this idea to subjugate the ruled class. The aim of this article is to analyze aspects of the School without Party movement that culminate in the distortion of human formation. One uses bibliographical research in order to investigate relevant points on the subject and thus reveal aspects of this movement that cause the distortion of knowledge. One observes that the School without Party movement, with its ideology contrary to the true meaning of the educational process, imposes new forms of pedagogy that lean towards failure through ideological manipulation.*

**Keywords:** *ruling classes; School without Party; human formation.*

2

## **“ESCUELA SIN PARTIDO”: UNA DISTORSIÓN DE LA FORMACIÓN HUMANA INCULCADA POR LAS CLASES DOMINANTES**

### **RESUMEN**

*Se objetiva comprender el movimiento Escuela sin Partido, sus características y cómo se está inculcando esa ideología en la sociedad. Se discute cómo ese movimiento provoca retroceso en la formación humana y de qué manera las clases dominantes se articulan con esa idea para someter a la clase dominada. El objetivo de este artículo es analizar aspectos del movimiento Escuela sin Partido que resultan en la distorsión de la formación humana. Se utiliza la investigación bibliográfica para examinar los puntos relevantes sobre la temática y, con ello, revelar aspectos de ese movimiento causantes de la deformación del conocimiento. Se constata que el movimiento Escuela sin Partido, a través de su ideología contraria al verdadero significado del proceso educativo, impone nuevas formas de pedagogías que se vuelcan al fracaso mediante la manipulación ideológica.*

**Palabras clave:** *clases dominantes; Escuela sin Partido; formación humana.*

## 1 INTRODUÇÃO

A escola não é neutra. É um lugar de sujeitos que possuem autonomia para refletir sobre a história da sociedade e pensar acerca do papel de protagonistas dos indivíduos no processo educativo do qual fazem parte e sobre como a educação pode contribuir para melhorar a relação entre educação e sociedade. Nessa questão, há interesses políticos porque a escola faz parte de um complexo maior, que é a própria sociedade, e esta é organizada pela política. Assim, não existem lugares neutros, pois os sujeitos são seres de interesses, sejam interesses individuais, sejam interesses coletivos.

A escola é uma instituição para a qual, em tese, todos vão para aprender os conhecimentos necessários para a vida em sociedade. Estudamos para depois conseguirmos um trabalho e, dessa forma, contribuirmos para a coletividade, aplicando aprendizados teóricos em práticas essenciais para o desenvolvimento da humanidade. A principal modificação que fez com que a escola se tornasse essencial foi a preparação para as relações sociais de produção. Provavelmente esse seja o motivo para as interferências e disputas de classes. Então, não é à toa o surgimento do movimento Escola sem Partido.

Escola sem Partido é um movimento que se diz preocupado com a política ideológica instalada nas escolas, mas o intuito, na verdade, é o de acabar com a liberdade e a democracia que a escola ainda representa, inibindo professores e promovendo o medo e a desconfiança no ambiente escolar, com a intenção clara de provocar um retrocesso na formação humana. Vivemos em uma sociedade de classes antagônicas desde a formação do Estado brasileiro: colonizador x colonizados; patrão x funcionários; rico x pobres. A classe dominante é aquela que oprime dominados (pessoas pobres, sem instrução, fadadas à derrota). A escola é o meio libertador para a reflexão crítica sobre a realidade e, por esse motivo, é alvo de ataques. A intenção é impedir que o oprimido se arme do conhecimento, da verdade sobre os fatos.

Assim, na problemática do estudo, indagamos o seguinte: como a ideologia Escola sem Partido deturpa a promoção da formação humana? Para responder a essa pergunta, buscamos nos aprofundar em pesquisas que tratam do assunto, além de outros estudos sobre educação, transformação social e produção de massas. Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar aspectos do movimento Escola sem Partido que culminam na distorção da formação humana. O estudo pretende realizar uma pesquisa bibliográfica, que “[...] tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 65), que tratam de pontos

relevantes sobre a temática e permitam-nos formular características causadoras da (de)formação do conhecimento.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Enguita (1989), Freire (2022), Frigotto (2017), Moura (2018), Saviani (2006), além de outros autores que contribuíram, de forma significativa, para a construção e finalização das ideias deste estudo.

## **2 “ESCOLA SEM PARTIDO”, RETROCESSO DA FORMAÇÃO HUMANA**

O Escola sem Partido se firma como um movimento “preocupado” com as possíveis discussões políticas nas escolas. Em nome dele, estudantes e pais se unem para denunciar professores que estejam discutindo assuntos referentes à política. Esse movimento tem como objetivo “[...] dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64), um verdadeiro retrocesso para a educação e a formação humana. Esta formação está atrelada a um processo que vai sendo construído ao longo da vida, por meio de experiências e aprendizagens. Para Saviani (2006, p. 154),

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

4

Somos sujeitos em constante aprendizagem: primeiro aprendemos com a família, depois com nossos pares e completamos nossa educação na escola, lugar de desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso, “Entender aquilo que está subjacente ao ideário do Escola sem Partido e seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana” (FRIGOTTO, 2017, p. 17) é necessário para que possamos evitar o desmonte da educação e, conseqüentemente, a perda de liberdade. Esta vem sendo utilizada como uma arma por aqueles que defendem a ideologia do movimento Escola sem Partido, para reclamar o direito de impedir que os professores falem sobre democracia, uma verdadeira distorção da realidade.

Segundo Freire (2022), o ato de reivindicar por liberdade deve ser usado para instigar outras práxis, ações que busquem novas garantias e sirvam de inspiração para aqueles que se encontram em situação de opressão. O sentido de liberdade, portanto, não deve ser usado como pretexto de manipulação e deturpação dos fatos, pois, do contrário, estaríamos

caminhando rumo a uma sociedade doente, que se utiliza da conveniência para reclamar direitos vazios, totalmente egoístas e sem fundamentação lógica.

O movimento Escola sem Partido é um movimento ardiloso, que, “[...] sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 29). Esse movimento surgiu em 2003, fundado pelo procurador de São Paulo Miguel Nagib. Conforme Moura (2018, p. 2),

Nagib foi membro do Instituto Liberal de Brasília, cuja missão é defender e difundir valores neoliberais com o apoio financeiro de grandes grupos econômicos. Foi nesse espaço seu maior contato com as teses de Nelson Lehmann da Silva e Olavo de Carvalho, ideólogos da concepção de “doutrinação” na educação brasileira.

De acordo com Moura (2018), a Federação dos Professores do Estado de São Paulo (2019) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2023), foi possível elaborar um breve histórico sobre o início e desenvolvimento do movimento Escola sem Partido, constatando a real intenção das pessoas e grupos por trás dessa ideologia e como o cenário político do país foi influenciado ou manipulado para desencadear o resultado das eleições de 2018, que contribuíram para a efetivação da eleição de Jair Messias Bolsonaro. No Quadro 1, é possível acompanhar a movimentação do Escola sem Partido.

5

Quadro 1 – Breve histórico do movimento Escola sem Partido

<b>Histórico do movimento Escola sem Partido</b>	
<b>Ano</b>	<b>Evento</b>
2003	Inicia o movimento Escola sem Partido.
2014	O movimento é levado a sério. Flávio Bolsonaro encomenda um projeto de lei.
2016	O movimento Escola sem Partido passa a influenciar as eleições.
2017	O Movimento Brasil Livre (MBL) cria o dia nacional de mobilização pelo movimento Escola sem Partido.
2018	O movimento Escola sem Partido contabiliza mais de 150 projetos, com a crença de doutrinação de esquerda e de gênero nas escolas.
2018	O movimento Escola sem Partido apoia a candidatura de Jair Messias Bolsonaro.
2019	Nova versão do movimento Escola sem Partido é apresentada pela deputada Bia Kicis, do Partido Social Liberal (PSL) – Distrito Federal, permitindo gravações de aulas, denúncias anônimas, proibição de atividades político-partidárias.
2021	O Supremo Tribunal Federal (STF) considera inconstitucional a implementação em Alagoas do Escola Livre, inspirado no movimento Escola sem Partido, decisão que afeta todos os projetos semelhantes nos estados.
2023	Deputado estadual Rodrigo Amorim, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), apresentou, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, o Projeto de Lei n.º 45/2023, com o objetivo de instituir o programa Escola sem Partido nas escolas e universidades do Rio de Janeiro.

Fonte: adaptação de Silva (2023).

O quadro explicativo sobre a movimentação do Escola sem Partido demonstra um percurso intencional de inculcar, nas escolas, principal aparelho ideológico do Estado, uma ideia de pedagogia às avessas. A ciência que trata da educação dos jovens e do seu desenvolvimento cognitivo vai se transformando em pedagogias: do medo, dos delatores e da violência, o que representa mais um movimento para diminuir as chances de ascensão da classe de trabalhadores, pois tenta implantar um sistema de controle e domesticação sobre uma classe de oprimidos que, na verdade, representa a grande maioria da população.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

É muito preocupante que a educação, no geral, esteja sendo atacada, que o sentido da educação esteja sendo distorcido e manipulado e que as pessoas estejam comprando essa ideia de forma tão passiva. Parece que a classe dominante está afirmando que “[...] o bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas concepções” (CHARLOT; FIGEAT, 1985, p. 84 *apud* ENGUITA, 1989, p. 110). Bem da sociedade por quê? O povo não pode viver na obscuridade, porque “[...] quanto mais ignorante o povo, mais disposto está a ser subjugado por seus próprios preconceitos ou pelos charlatões de todo gênero que o assediam” (CHARLOT; FIGEAT, 1985, p. 84 *apud* ENGUITA, 1989, p. 112). A grande maioria da população ficaria à mercê de corruptos e corruptores que, de quatro em quatro anos, ascendem ao poder e vão aos poucos roubando nossos direitos sociais.

A implementação do movimento Escola sem Partido, segundo Frigotto (2017), transformaria a pedagogia que conhecemos, revestida do sentimento de envolvimento com as famílias e a dialética que impulsiona novos saberes e conseqüentemente novas perspectivas, em uma pedagogia para a formação de delatores, treinados para o fim de impedir a ascensão do conhecimento e a liberdade de expressão. Isso significaria que “O ensino deve assegurar às crianças excelentes hábitos de ordem, de propriedade, de trabalho e de prática religiosa que farão delas crianças mais submissas e pais mais devotos” (LE GOFF, 1985, p. 54 *apud* ENGUITA, 1989, p. 114), provocando uma verdadeira cegueira coletiva e impedindo o pensamento autônomo e revolucionário.

Professores possuem o compromisso de formar cidadãos aptos para encararem a opressão do sistema capitalista frente às realidades diversas que impedem a ascensão do pobre

proletariado. “Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos” (FRIGOTTO, 2017, p. 31), tudo aquilo que o Escola sem Partido condena, pois seus objetivos consistem em transformar os jovens dessa época em verdadeiros “zumbis”, seres desprovidos de raciocínio e intelectividade para pensarem por si próprios.

Como é possível que surjam movimentos do tipo Escola sem Partido, que é contra as pessoas? Como pode o sistema capitalista desenvolver um caráter tão ruim na humanidade? Será que, a longo prazo, é possível mudar a concepção do “ter sempre mais” e a qualquer custo? Não podemos deixar que essa ideologia desumana distorça tudo o que a sociedade já conseguiu, através de batalhas, muitas delas sangrentas, com o fim de melhorar a situação social, os direitos humanos e, sobretudo, a educação.

### **3 CLASSE DOMINANTE VERSUS CLASSE DOMINADA**

O desenvolvimento da humanidade foi um processo de adaptação lento que conduziu as pessoas a viverem em coletividade e a se assentarem não mais como nômades, mas sim como sedentários. Surgiram então a ideia de propriedade e a relação de produção para a subsistência, mas, com o tempo, a propriedade privada e as forças produtivas “Conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas” (ENGELS, 1999, p. 27). A humanidade foi se desumanizando com a separação de dois grupos que se encontram em lados opostos do capitalismo.

A classe dominante, ávida por mais recursos e posses, começou a sobrepor seus interesses sobre uma classe de dominados; “[...] os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos [...]” (ENGELS, 1999, p. 27), pois a cegueira do capital impedia qualquer ato de consciência e humanidade. A classe subjugada passou então a sofrer injustiças e a ser constantemente controlada, pois era conveniente, e continua sendo, que a classe oprimida seja a força motora dessa sociedade desumana. A escola, então, lugar de instrução, passou a funcionar como meio de manipulação e separação das classes, o que fica cada vez mais evidente.

Assim, a escola, ambiente formador e problematizador dos aspectos que conduzem as relações sociais, tornou-se alvo de pessoas e grupos elitistas, alheios às mazelas globais e desprovidos de um olhar empático voltado aos grupos mais desfavorecidos. Esses grupos elitistas usam seus conhecimentos para inventar e implementar ideias que promovem a distorção dos fatos. Desse modo,

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e [sic] nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Desse modo, para Frigotto (2017), ao longo da história da humanidade, sempre existiram grupos elitistas que construíram sociedades independentes com valores de autonomia e liberdade e que, apesar da separação e do embate contínuo de classes, desenvolveram ali direitos que são a base para a efetividade dos movimentos e relações humanas que demandam as civilizações. O problema é quando, munidos pelo ódio, começam a desumanizar as ações para o desenvolvimento da sociedade.

A sociedade brasileira tem, na sua história, a marca das ditaduras que atrasaram o progresso da nação, que representavam nada mais do que a constante luta das classes dominantes para “[...] impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso a terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura” (FRIGOTTO, 2017, p. 20). Parece que esses direitos básicos são aos poucos fornecidos à população, mas não de forma completa, não de forma eficaz, não de forma efetiva, e sim como migalhas lançadas para calar a boca daqueles mais revoltos do sistema.

A escola é a base da escada que os oprimidos precisam e devem subir para buscar o conhecimento sobre fatos da sociedade e sobre tudo o que a movimenta. Nesse sentido, é necessário o entendimento sobre política, já que as sociedades são construídas através de atos políticos que ditam, que fazem e que transformam o meio e a vida das pessoas. Ficar alheio a isso é nos desfazer do poder de mudança; é nos colocar algemas e permitir que sejamos guiados por mal-intencionados.

#### **4 INTOLERÂNCIA E ÓDIO: ESCOLA EM CRISE OU SOCIEDADE EM CRISE?**

A educação – sobretudo a educação pública, aquela que permite aos pobres e filhos do proletariado algum tipo de esperança para lutar por melhores condições de vida – nunca foi

prioridade no governo brasileiro, por isso acreditamos que a escola esteve em crise desde sua formação. Como ela é o reflexo da sociedade, parece-nos que esta também nos revela sua crise. Assim, Frigotto (2017, p. 18) nos chama a atenção, ao falar sobre a crônica *O alarme*:

Com argúcia e sensibilidade de quem está atento à nossa formação histórica, de sociedade marcada pelo estigma escravocrata e colonizador, de uma classe dominante que incorporou esse estigma em seu DNA e se expressa pelo autoritarismo político e pela violência de ditaduras e golpes institucionais, a questão que Verissimo nos apresenta e que deve nos perturbar é se nós estamos percebendo o sentido e a gravidade dos sinais de desagregação, de intolerância e de ódio que estão germinando em nossa sociedade.

Caro leitor, talvez um sinal muito claro da intolerância que se alastra por nossas “avenidas” e chega às escolas seja a ideia propalada pelo Escola sem Partido, que distorce o sentido da arma mais poderosa que a classe de dominados tem, qual seja, a educação, de crianças, jovens, adultos e – por que não – idosos, pois o referido movimento age e incita estudantes e pais a agirem de forma violenta, provocando medo, pavor nos professores, que tanto lutam pela disseminação do que é verdadeiro e lógico. Esse movimento acredita que a escola deve ser neutra.

9

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (ALTHUSSER, 1976, p. 80).

O movimento Escola sem Partido promove “[...] um sentido autoritário, que afirma-se [*sic*] na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais” (FRIGOTTO, 2017, p. 18). Essa realidade evidencia a crise na escola contra os professores, mas sabemos que existem outros assuntos, como a contrarreforma do ensino médio, que também desestabilizam a educação.

Segundo Lessa (1999), o homem sofre um processo de alienação quando ele próprio produz sua desumanidade. Ao estranhar a si mesmo, distorcendo valores sociais, o homem promove uma crise que atinge toda a sociedade. Mesmo que, a princípio, tenha a classe de trabalhadores como alvo, no final toda a humanidade sofre os impactos, mesmo que sejam a curto ou longo prazo. Quando o homem produz sua desumanidade, começa a cultivar um

“câncer”, de início silencioso mas muito destrutivo, o qual, sem o devido cuidado, pode se alastrar, caminhando para um fim fatídico. Dessa forma,

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017, p. 24).

A crise da escola ficou muito evidente com as ideias do Escola sem Partido, pois os professores sentiram de perto o medo provocado pelo ódio à lógica da realidade que é ensinada nas escolas. Esse ódio é carregado de uma alienação ideológica que acredita fielmente que o conhecimento sobre os fatos políticos que movimentam a estrutura social não deva ser ensinado aos estudantes, o que causa um aneurisma cerebral quando tentamos compreender a lógica dessa distorção, fundada na intolerância à descoberta da verdade sobre os fatos. “Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos [...]. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde” (FRIGOTTO, 2017, p. 31). Tentam acabar com o pensamento crítico e conseqüentemente com as lutas por mais direitos sociais.

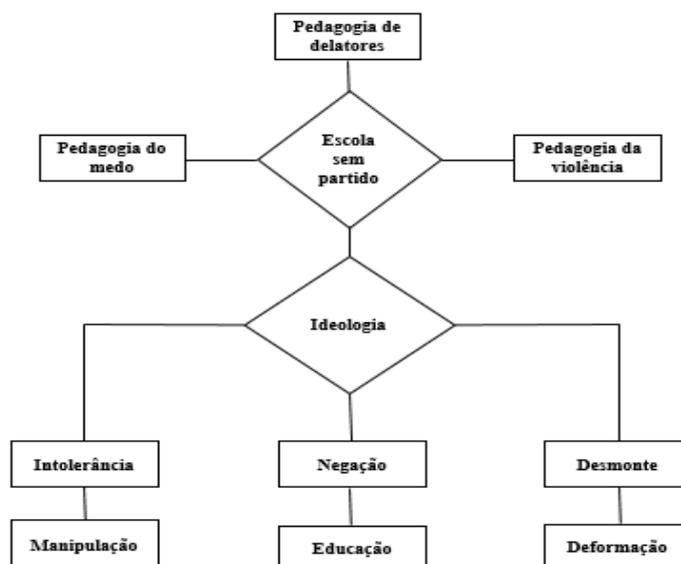
A crise da sociedade, da escola e da humanidade tem um motivo: o embate histórico entre a classe dominante, que vive a subjugar os mais pobres e impedir o acesso ao conhecimento libertador, e a classe dominada, que vive a ser explorada de todas as formas, em prol de sustentar todos os benefícios da elite. A crise é provocada pelo ódio e intolerância a qualquer forma de liberdade e ascensão social da classe dominada, pois isso acarretaria um desequilíbrio na estrutura do sistema dominador, com a conseqüente perda de vantagens e poder social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O movimento Escola sem Partido, através da sua ideologia contrária ao verdadeiro significado do processo educativo, pela manipulação ideológica, impõe novas formas de pedagogias que se inclinam para o fracasso, pois não se sustentam em conhecimentos científicos, embasados por estudos preocupados com o desenvolvimento da humanidade, que é humana não só na forma de pensar o outro, mas também no agir com o outro. A Figura 1 mostra o retrato do estudante imerso neste cenário burguês e completamente sob o viés

político, que, de forma avessa, vai absorvendo ideias extremistas sobre o papel que a escola exerce.

Figura 1 – Produção de pedagogias avessas



Fonte: elaborada pelos autores.

Diante disso, constatamos a idealização de três tipos de pedagogias: a de delatores, a do medo e a da violência. A primeira (pedagogia de delatores) incita que o educando em sala de aula feche os olhos para os aspectos problematizadores da realidade histórica, buscando distorcer as falas dos professores ou mesmo descontextualizá-las, para então agir como delator da educação, que necessita ser transgressora da barbárie. Age com intolerância, desprovido de um senso de criticidade para refletir sobre o momento, manipulado por um sistema criminoso, que desconforma a realidade, usando, para tanto, jovens ainda em processo de maturidade.

A segunda (pedagogia do medo) recai sobre os professores e colegas da sala de aula, que ficam com medo de expor suas opiniões, pois sabem que podem ser gravados, com suas falas sendo distorcidas, manipuladas, para dar credibilidade a uma ideologia que assassina a liberdade de opinião e impede que o ambiente educacional seja um lugar de reflexão, de discussão de ideias, que se possa ter autonomia para expressar um pensamento revolucionário, aquele que problematiza a sociedade. Essa pedagogia que tentam implantar nega a educação.

A terceira (pedagogia da violência) produz ações extremistas, sem respeito ao professor ou aos colegas. O estudante passa a frequentar a escola não mais para aprender os conteúdos necessários para a sua formação, e sim para atacar todos que sejam contra a

ideologia do Escola sem Partido, como numa histeria coletiva, uma neurose que deforma o ensino e caminha para o desmonte do processo educativo.

O movimento Escola sem Partido é uma ideologia que produz características distorcidas sobre o processo de formação, inculcando ideias elitistas e alheias aos movimentos democráticos. O Quadro 2 mostra, de forma muito sintética, aspectos que foram, desde a criação do programa, configurando-se em características deformativas do processo de estruturação da educação, com ideias que visavam ao desmonte da ciência e à distorção dos fatos históricos, até a manipulação e implementação de uma utopia favorável aos interesses da classe dominante, tentando impor devaneios convenientes aos interesses elitistas.

Quadro 2 – Aspectos do movimento Escola sem Partido

<b>Aspectos do Escola sem Partido que culminam na distorção da formação humana</b>	
01	Instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.
02	Deformação do processo educativo do homem.
03	Desmonte da educação.
04	Negação de uma educação democrática.
05	O sentido de liberdade é usado como pretexto de manipulação e deturpação dos fatos.
06	Privatização do pensamento.
07	Definição de ciência e conhecimentos, segundo a ideologia do Escola sem Partido.
08	Implementação de uma pedagogia para a formação de delatores.
09	Impedimento para desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade.
10	Desagregação, intolerância e ódio.
11	Pedagogia do medo e da violência.

Fonte: elaborado pelos autores.

O Escola sem Partido surgiu do ódio que a classe dominante tem sobre o conhecimento que é ensinado nas escolas, que problematiza a realidade social, e acerca do fato de que a sociedade é construída por atos políticos. Esse conhecimento revela as injustiças sociais, as mazelas dos mais pobres, a falta de empatia dos políticos no poder, as tramas e os acordos políticos que favorecem uma minoria. Esses ensinamentos proporcionam uma aprendizagem libertadora sobre o que acontece no meio político e estimulam o cultivo de um pensamento claro e saudável sobre a luta por direitos do povo, que é massacrado pela falta de políticas públicas - estas necessárias ao estabelecimento de uma nação mais humana.

O estudo pôde constatar, através da pesquisa bibliográfica, diversos aspectos sobre o movimento Escola sem Partido que o caracterizam como uma ideologia contrária à formação humana. Entre esses aspectos, podemos destacar os seguintes: instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários; deformação do processo educativo do homem; desmonte da educação; negação de uma educação democrática; uso do sentido de liberdade como pretexto de manipulação e deturpação dos fatos; privatização do pensamento; definição de ciência e conhecimentos válidos, segundo a ideologia da Escola sem Partido;

implementação de uma pedagogia para a formação de delatores; impedimento para desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade; desagregação, intolerância e ódio; pedagogia do medo e da violência.

Nesse sentido, fica clara a intencionalidade da classe dominante com a ideia do movimento Escola sem Partido, pois o intuito é de controle social, que só prejudica a classe dominada, fadada a viver na obscuridade dos fatos, inerte a lutar por condições mais igualitárias. A tentativa do movimento é inibir o conhecimento sobre a verdade, impedindo, para tanto, que professores ministrem os conteúdos planejados, desprovidos de ideologias preconceituosas e manipuladoras. O movimento Escola sem Partido é uma ideia que provoca crise na instituição escolar, com movimentos que induzem o ódio e a violência aos professores, alunos e toda a sociedade. É irônico que seja questionada a neutralidade da escola sobre o aspecto político, quando, na verdade, esse movimento é um ato político contra a nação. É sobre a liberdade de compreender a política, que nos envolve de forma muito direta, que esse assunto precisa e deve ser discutido nas escolas.

Nessa perspectiva, a escola precisa falar urgentemente sobre política, justamente para evitar que pessoas com ideologias absurdas se voltem contra o povo e contra as garantias que foram conquistadas com muito custo, para evitar que os fatos sejam distorcidos e manipulados em prol da classe dominante, que representa uma elite alheia, por conveniência, às mazelas sociais.

13

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 63-74.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Escola sem Partido transformou perseguição a trabalhadores/as em educação em parte do cotidiano escolar**. Brasília, DF: CNTE, 2023. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75730-escola-sem-partido-transformou-perseguiacao-a-trabalhadores-as-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar>. Acesso em: 20 maio 2023.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. *In*: ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 105-131.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Escola sem Partido volta ao congresso, mas agora pior**. São Paulo: Fepesp, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do “Escola sem Partido”: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

LESSA, Sérgio. O processo de produção/reprodução social – trabalho e sociabilidade. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Brasília, DF, v. 2, p. 1-16, 1999.

MOURA, Fernanda Pereira. Escola sem partido: origens e ideologias. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 349, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Revista Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

Recebido em: 30 ago. 2023.

Aceito em: 15 out. 2023.

## ESTUDO DE IMPACTOS AMBIENTAIS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

*Suiane Costa Alves\**

### RESUMO

É notável a crescente demanda por um ensino interdisciplinar e contextualizado à realidade do educando e, nesse quesito, trabalhar o currículo a partir de práticas laboratoriais alinhado ao estudo de impactos ambientais possibilita a sua imersão no campo de estudo. Este artigo tem por objetivo discutir a importância do Estudo de Impactos Ambientais alinhado às práticas laboratoriais na promoção da sustentabilidade. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo experimental, apresentando uma abordagem quanti-qualitativa. Assim sendo, esta pesquisa traz a aplicação exitosa das análises antrópica, físico-química e microbiológica para a identificação de intervenções e impactos ambientais, sendo a nascente do Rio Cocó o ambiente lântico escolhido. Como resultado, observaram-se alterações na amostra de água, fazendo-nos refletir sobre o comprometimento da nascente, bem como a identificação de alterações no entorno, contribuindo para um quadro de prejuízo da biodiversidade local. Sugere-se a criação de mecanismos eficazes que enalteçam a importância do conhecimento para a preservação ambiental, promovendo a participação da comunidade local e global, articulando interesses, sentimentos e valores com vistas à sustentabilidade.

**Palavras-chave:** práticas laboratoriais interdisciplinares; estudo de impactos ambientais; nascente do Rio Cocó.

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Metodologia do Ensino de Química da UFC Virtual e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Integrante do Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE-UNISINOS). ORCID: 0000-0001-9103-617X. Correio eletrônico: suianealves@unisinis.br.

**STUDY OF ENVIRONMENTAL IMPACTS: WEAVING REFLECTION ON  
INTERDISCIPLINARY PRACTICES**

**ABSTRACT**

*The growing demand for an interdisciplinary teaching that is contextualized to the student's reality is remarkable and, in this regard, working the curriculum from laboratory practices aligned with the study of environmental impacts enables their immersion in the field of study. It's suggested to create effective mechanisms that highlight the importance of knowledge for environmental preservation, promoting the participation of the local and global community, articulating interests, feelings and values with a view to sustainability. Therefore, this experience report brings the successful application of anthropic, physical-chemical and microbiological analysis for the identification of intervention and environmental impacts, with the headwaters of the Cocó River being the chosen as lentic environment. As a result, changes were observed in the water sample, making us reflect on the damaging of the source, as well as the identification of changes in the surroundings, contributing to a situation of loss of local biodiversity. It's suggested to create effective mechanisms that highlight the importance of knowledge for environmental preservation, promoting the participation of the local and global community, articulating interests, feelings and values with a view to sustainability.*

**Keywords:** *interdisciplinary laboratory practices; study of environmental impacts; source of the Cocó River.*

**ESTUDIO DE IMPACTOS AMBIENTALES: TEJIENDO REFLEXIONES SOBRE  
PRÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS**

**RESUMEN**

*Es notable la creciente demanda de una enseñanza interdisciplinaria contextualizada a la realidad del estudiante y, en ese sentido, trabajar el currículo basado en prácticas de laboratorio alineadas con el estudio de los impactos ambientales posibilita sumergirlos en el campo de estudio. Tiene por objetivo discutir la importancia del Estudio de Impacto*

*Ambiental alineado con las prácticas de laboratorio en la promoción de la sostenibilidad. Metodológicamente, se caracteriza por ser un estudio experimental, presentando un abordaje cuantitativo y cualitativo. Por lo tanto, esta investigación trae la aplicación exitosa de análisis antrópicos, físicoquímicos y microbiológicos para identificar intervenciones e impactos ambientales, siendo el nacimiento del río Cocó el ambiente léntico elegido. Como resultado, se observaron cambios en la muestra de agua, haciéndonos reflexionar sobre el compromiso del manantial, así como la identificación de cambios en el entorno, contribuyendo a una situación de daño a la biodiversidad local. Se sugiere crear mecanismo efectivo que resalten la importancia del conocimiento para la preservación ambiental, promoviendo la participación de la comunidad local y global, articulando interés, sentimientos y valores con miras a la sostenibilidad.*

**Palabras clave:** *prácticas de laboratorio interdisciplinarias; estudio de impactos ambientales; fuente del río Cocó.*

## **1 INTRODUÇÃO**

É notável o amadurecimento da educação brasileira ao longo dos anos. Tem-se uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem voltada para o desenvolvimento do protagonismo de professores e estudantes, que contam com as mais variadas possibilidades de recursos educacionais (BRASIL, 2018).

Com as disciplinas da base comum e itinerários formativos, a educação brasileira tem as mais variadas perspectivas de ampliação dos quadros de aprendizagens. Nesse processo, cabe aos educadores a reflexão de como tornar o currículo das ciências da natureza mais atrativo, possibilitando o engajamento de estudantes que outrora observavam os referidos componentes curriculares como fórmulas decorativas, mostrando-se cansativo e sem aplicação.

Promover a trilha interdisciplinar em ciências da natureza a partir do Estudo de Impactos Ambientais (EIA) oportuniza a busca de informações concretas, desenvolvendo ações e projetos em uma infinidade de fatores físicos, ambientais, tecnológicos na identificação e valoração da ação humana sobre o meio ambiente. Nesses termos, a legislação brasileira referenda o Estudo de Impacto Ambiental (EIA), bem como o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) com efeito legislador, cuja materialidade é de interesse de todo cidadão (BRASIL, 1988).

Segundo Führ (2018), a educação 4.0 revela uma geração de educandos conectados com as tecnologias e sujeitos à realidade digital. Pensar em percursos educacionais inovadores possibilita a reflexão sobre a necessidade do ensaio teórico alinhado a uma realidade eminentemente prática e instigante, conduzindo o estudante à motivação necessária para olhar, de forma diferenciada, para os conhecimentos fundamentais na construção da cidadania. O motivo de existir da escola é o educando, e, desse modo, a missão consiste em possibilitar, através do ensino de excelência, o vislumbrar de uma educação científica para todos.

Nesse processo, contextualizar os conteúdos passa a ser condição fundamental na observância da educação nacional, pois conta-se com uma diversidade de espaços e recursos em um país que tem dimensões continentais. Motivação e empoderamento passam a ser fundamentais na construção de projetos de pesquisa inovadores, cujo impacto social contribui para a equidade de benefícios e recursos (LIMA; ALVES, 2022). Diante de tais reflexões, percebem-se as ciências da natureza como instrumento na construção científica, tão necessária à instauração de um Estado-nação autônomo.

Nesse percurso, as práticas laboratoriais estão referendadas no livro *A necessária renovação do ensino de ciências* (CACHAPUZ *et al.*, 2005), promovendo uma aprendizagem fundamentada em princípios científicos, esboçando um percurso didático alicerçado em teoria e prática.

Posto isto, a pesquisa que segue foi realizada em um centro educacional pertencente à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1) e tem por objetivo discutir a importância do Estudo de Impactos Ambientais (EIA) alinhado às práticas laboratoriais na promoção da sustentabilidade. O ambiente lântico escolhido é a Nascente do Rio Cocó, estando localizada na Serra de Aratanha, sendo um dos principais rios da região metropolitana de Fortaleza, Ceará (FREIRES, 2012). Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo experimental, apresentando uma abordagem quanti-qualitativa, destacando-se como uma prática exitosa, cujas possibilidades e contribuições reverberam no espaço acadêmico. Fazendo uso das análises laboratoriais físico-química e microbiológica, bem como do impacto antrópico que reverbera no espaço local, observaram-se alterações na amostra de água, o que trouxe a reflexão sobre o comprometimento da nascente, assim como a identificação de alterações no entorno, contribuindo para um quadro de prejuízo da biodiversidade local.

## **2 PRÁTICAS LABORATORIAIS INTERDISCIPLINARES**

As práticas laboratoriais constituem metodologia ativa de grande importância para o espaço educacional. Maros *et al.* (2021) afirmam que a aprendizagem ativa apresenta excelentes resultados quando comparada com a aprendizagem tradicional, pois constitui-se como método que incrementa a participação ativa dos estudantes. Dentre as competências mais diretamente ligadas às práticas laboratoriais, tem-se a compreensão da realidade natural e social, a partir do conhecimento adquirido, bem como a investigação e a formulação de hipóteses com critérios científicos e tecnológicos (ALVES, 2021).

Ainda de acordo com Cachapuz *et al.* (2005), por muito tempo preponderou uma visão deformada do Ensino de Ciências, pautada em: a) visão individualista e elitista; b) descontextualizada; c) aproblemática; d) empiro-indutivista, na qual a atividade se reduz à observação, reproduzindo o conhecimento trazido pelos livros didáticos.

Nesse mister, as ciências Biologia, Física e Química, quando trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizadas às demais áreas do conhecimento, conduzem o estudante à autonomia intelectual na compreensão mais ampla do processo de aprendizagem. A superação da fragmentação curricular enaltece a proposta pedagógica fundamentada na integração do currículo, transformando aprendizagens e, conseqüentemente, pessoas.

Em observância à proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (2022) e em diálogo com a comunidade científica nacional e internacional, o campo acadêmico desempenha papel crucial no incentivo e desenvolvimento de percursos metodológicos eficazes que enalteçam o aprendizado e as atividades investigativas.

Em diálogo com a ideia apresentada, fazer uso de situações cotidianas no processo de ensino conduz o estudante a uma aprendizagem significativa. Nessa construção, o Ensino de Ciências tornou-se um ator importante, estreitando a colaboração com os setores de imigração, indústria, ciência e tecnologia, a fim de construir uma estratégia integrada para atrair e reter trabalhadores do conhecimento (CACHAPUZ *et al.*, 2005).

Nesse percurso, as análises laboratoriais constituem processo que conduz o estudante à maturação cognitiva, uma vez que são levados a pensar, testar hipóteses, elaborar soluções a partir de aplicações concretas (ALVES, 2021). Desse modo, o Laboratório Educacional de Ciências (LEC) é o ambiente de aprendizagem da rede pública de ensino do estado do Ceará, estando presente na maioria das escolas estaduais de Ensino Médio, contendo equipamentos

de Biologia, Física, Matemática e Química para o desenvolvimento de atividades práticas. Sua funcionalidade consiste em ampliar as possibilidades do espaço da sala de aula, propiciando o espírito investigativo aliado aos diversos ambientes que constituem o espaço educacional.

Deve-se perceber a interconexão entre os diferentes componentes curriculares, observando as intercessões, pontos de encontros e divergências na construção do currículo, cujo enfoque interdisciplinar constitui-se como um ato de reciprocidade que prioriza a interação, garantindo a compreensão do conhecimento com a possibilidade de desenvolvimento das competências e habilidades para a resolução de problemas.

O foco das práticas laboratoriais interdisciplinares está na participação e colaboração, constituindo elemento central nessa construção, possibilitando o desenvolvimento de projetos fundamentados no engajamento para a resolução de problemas (HELLE *et al.*, 2006).

O estudante é o gerador do seu próprio conhecimento (QUEIROZ-NETO *et al.*, 2021), aplicando as práticas interdisciplinares no ambiente da própria sala de aula ou em outro ambiente e/ou local fora da sala de aula, realizando a quebra de paradigmas do tradicionalismo, tornando-o o ator principal no processo de aprendizagem.

Dialogando com Morosini (2018), toda disciplina deve ser desenvolvida integrando temáticas internacionais e interculturais, motivando nos estudantes reflexões, incidindo na formação humano-social, abordando situações reais e facilitadoras do processo de aprendizagem. Diante das imensas possibilidades encontradas a partir do estudo proposto, observam-se as vantagens da contextualização do currículo.

Com efeito, é preciso estar atento para as evoluções do processo de internacionalização e seus impactos, colocando-se na posição de protagonista em busca de estratégias diante dos desafios emergentes da sociedade contemporânea (ALVES; ABBA, 2022). Nessa perspectiva, trabalhar o currículo de forma interdisciplinar, contextualizado à realidade social e às demandas da sociedade contemporânea, repercute nas construções epistemológicas e ontológicas do conhecimento.

O enfoque interdisciplinar é um ato de reciprocidade que prioriza a interação entre os conteúdos, garantindo a compreensão em sua totalidade (LIMA; ALVES, 2022). Trata-se, pois, de compreender a importância prática do trabalho realizado e como se pode tirar um maior proveito, perguntando-nos, enquanto educadores, o que queremos potenciar no trabalho dos nossos estudantes (CACHAPUZ *et al.*, 2005).

### **3 ESTUDO DE IMPACTOS AMBIENTAIS**

Esta seção está dedicada às reflexões sobre o Estudo de Impactos Ambientais (EIA). Fundamentado no princípio legislativo, o artigo 225, § 1, inc. IV da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dispõe sobre o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como ao seu uso comum por parte do povo, aspecto essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, critérios e diretrizes de conservação ambiental passam a nortear a ação pedagógica dos centros acadêmicos, cuja potencialidade reverbera na formação cidadã, exigida na forma da lei, na inserção de currículos que contemplem atividades investigativas e técnicas laboratoriais que promovam a identificação das alterações das propriedades biológicas, físicas e químicas do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Araújo (2002) conceitua impacto ambiental como sendo qualquer tipo de mudança das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, prejudiquem a segurança, a saúde, o bem-estar, as atividades socioeconômicas, a biota, as condições estéticas e sanitárias e a qualidade dos recursos ambientais. “Estas alterações precisam ser quantificadas, pois apresentam variações relativas, podendo ser positivas ou negativas, grandes ou pequenas” (CRUZ *et al.*, 2014, p. 780).

Estar munido do conhecimento e diretrizes legais possibilita aos centros educacionais o melhor preparo dos estudantes, cuja ação incide nesses espaços de forma a estabelecer cooperação diante dos aspectos normativos, sensíveis à obrigatoriedade do cumprimento da lei.

Nesse quesito, a educação básica e a superior, amparadas pela Política Nacional de Meio Ambiente, Lei n.º 6.938/1981, art. 4º, I, em comunhão com o Ministério da Educação (MEC), delegam as normativas do currículo interdisciplinar em educação ambiental, atuando na práxis docente como ação efetiva. Ressalta-se que a Lei Federal n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981 (já alterada pela Lei n.º 7.804, de 18 de julho de 1989),

Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

Artigo 1º Esta Lei, com fundamento nos incisos VI e VII do art. 23 e no art. 225 da Constituição Federal, estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, constitui o Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, cria o Conselho Superior do Meio Ambiente – CSMA, e institui o Cadastro de Defesa Ambiental (BRASIL, 1981, p. 1).

A Política Nacional do Meio Ambiente prevê a conservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (BRASIL, 1981).

A execução e o desenvolvimento de projetos em nível interdisciplinar contempla a alternativa de educação científica com o preparo para confrontar hipóteses, o uso de recursos tecnológicos de alto impacto no processo educacional, a abrangência dos conhecimentos geográficos e geológicos, bem como o grau de reversibilidade do impacto ou a irreversibilidade contida nesse estudo. Assim sendo, o referido estudo possibilita a avaliação da ação humana, e, embora se percebam as especificidades de determinados conhecimentos de caráter técnico, o trabalho com tais conhecimentos viabiliza a cidadania ambiental, que transcende a ambiência acadêmica, incidindo na sociedade e promovendo a qualidade dos ambientes.

Espera-se uma sociedade em que a *expertise* ambiental conduza à sustentabilidade, concretizando-se em sua totalidade. É preciso ter esperança, mas essa esperança vem do verbo esperar, e não do verbo esperar. Esperançar é se levantar, ir atrás, construir, não desistir (FREIRE, 1992). Educação se faz na ação e, para que a cidadania ambiental seja desenvolvida, faz-se necessário refletir nos espaços educacionais sobre o exercício de boas práticas e a participação pública nas questões ambientais. Na sequência, será apresentada a aplicação da pesquisa de campo, bem como a caracterização da área de estudo.

#### **4 PESQUISA DE CAMPO: RECOLHIMENTO DE AMOSTRA, ANÁLISE DOS RESULTADOS E IDENTIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES ANTRÓPICAS**

Como citado anteriormente, a presente pesquisa foi realizada em um centro educacional pertencente à CREDE 1. A Nascente do Rio Cocó é o ambiente lântico escolhido, estando localizada na Serra de Aratanha, sendo um dos principais rios da região metropolitana de Fortaleza, Ceará (FREIRES, 2012).

Caracteriza-se como um estudo experimental que, conforme Triviños (1987), apoia-se em uma base fundamentalmente positivista, na qual a experimentação consiste em modificar a maneira pela qual se controlam as condições que determinam um fenômeno ou fato, bem como observar e interpretar as mudanças ocorridas nesses últimos. O estudo experimental é essencial nas pesquisas em ciências naturais, exigindo planejamento rigoroso e uso de técnicas nas etapas da experimentação, como seleção de amostra, testagem de hipóteses e confiabilidade nos resultados obtidos.

Apresenta uma abordagem quanti-qualitativa. A abordagem quantitativa se caracteriza pela quantificação dos dados da pesquisa por meio do recolhimento de dados do campo de estudo. A abordagem qualitativa é entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo da realidade social, tratado por meio da história, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013).

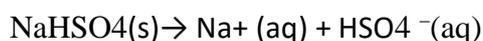
Inicialmente foi feito o levantamento bibliográfico nas principais bases de dados e repositórios digitais, vinculado aos principais temas desta pesquisa, citados na sequência: Portal de Periódico Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Scientific Electronic Library* (SCIELO), a fim de fundamentar os achados da pesquisa.

Também foram ministradas aulas expositivas acerca de temáticas como funções inorgânicas, soluções, noção de titulação, manuseio de vidrarias e técnica de recolhimento de amostras, bem como o uso do aparelho Sistema de Posicionamento Global (GPS), Estudo de Impactos Ambientais (EIA) e informações geográficas sobre a formação de florestas tropicais, como a Mata Atlântica.

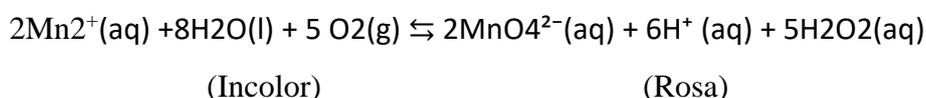
Dentre os métodos mais utilizados na detecção de impurezas em recursos de veiculação hídrica, destaca-se o *Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater*. Foi recolhida uma amostra de água da Nascente do Rio Cocó com coordenadas geográficas de S 05.404.10 e W 95.600.75. Para a análise físico-química utilizou-se o LEC. Foram observados os parâmetros de pH, cor, condutividade e quantidade de impurezas dissolvidas. Na análise microbiológica, contou-se com a parceria do Laboratório de Engenharia Ambiental, onde se observou a presença de *Escherichia coli* e Coliformes Totais.

Inicialmente foi feita a medição de pH, usando o indicador azul de bromotimol (C<sub>27</sub>H<sub>28</sub>BrO<sub>5</sub>S) e um phmetro. Logo em seguida, foi aferida a condutividade e a cor. Para a análise de impureza da água, preparou-se uma solução de Permanganato de Potássio

(KMnO<sub>4</sub>) 10% diluída. Foram sugadas 10 ml com uma pipeta graduada e transferida para um balão volumétrico, adicionando-se 90 ml de água destilada. Logo em seguida, foram despejados 50 ml da amostra de água no erlenmeyer e adicionada a cada uma 1 colher de sopa de Hidrógeno Sulfato de Sódio (NaHSO<sub>4</sub>.H<sub>2</sub>O) (ATKINS; JONES, 2012). A solução foi levemente aquecida. A titulação foi realizada gotejando-se lentamente até que a solução apresente uma distinta cor rosa, como pode ser observado nas reações:



O HSO<sub>4</sub><sup>2-</sup>(aq) é capaz de protonar a água através de um mecanismo ácido-base de Bronsted-Lowry. Em seguida, a amostra será titulada com uma solução de KMnO<sub>4</sub>. Deve-se observar a descoloração da solução quando a amostra tiver grandes quantidades de impurezas orgânicas.



A análise obedeceu à Portaria n.º 2.914, de 12 de dezembro de 2011, do Ministério da Saúde (MMA), que normatiza a potabilidade das amostras de água. Como resultado, observamos alterações na amostra de água em seus aspectos físico-químicos em termos de pH, cor e condutividade, bem como em seus aspectos microbiológicos, com a identificação de Coliformes Totais e *Escherichia coli* (Tabelas 1 e 2), fazendo-nos refletir sobre o comprometimento das águas nascentes do Rio Cocó. Ressalta-se que a comunidade local faz uso da água para consumo através da ingestão e cozimento de alimentos, bem como os afazeres domésticos, constituindo uma ação que reverbera na saúde pública.

Tabela 1 – Laudo da análise físico-química amparado na Portaria n.º 2.914, de 12 de dezembro de 2011, do Ministério da Saúde

PARÂMETRO	MÉTODO	VALOR DE REFERÊNCIA	RESULTADO
Coordenada Geográfica S 05.404.10/W 95.60075			
pH	SM 4500 HB	6,0-9,5	5,4
Cor	SM 2120 C	15,0	80
Condutividade	SM 2510 B	-	0,97

Fonte: elaborada pela autora.

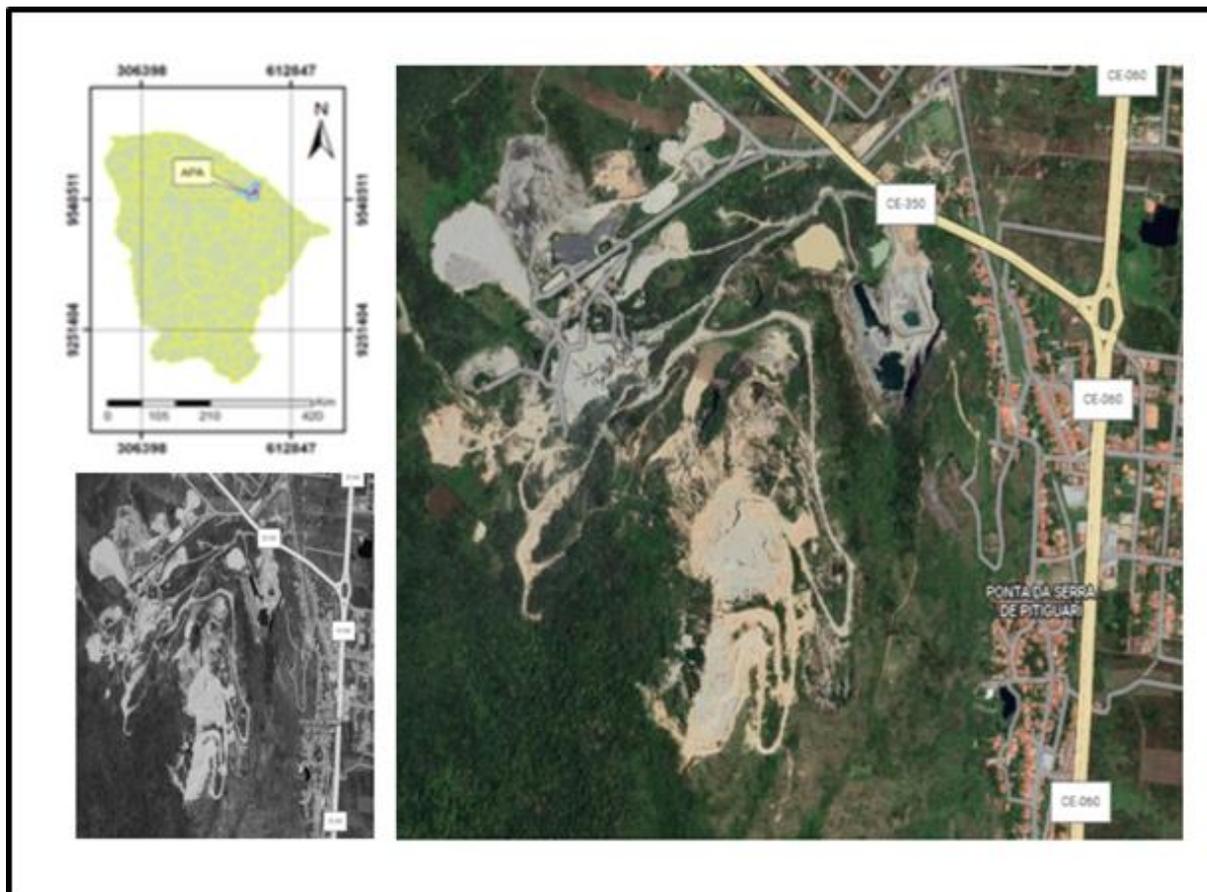
Tabela 2 – Laudo da análise microbiológica amparado na Portaria n.º 2.914, de 12 de dezembro de 2011, do Ministério da Saúde

PARÂMETRO Coordenada Geográfica S 05.404.10/W95.60075	MÉTODO	VALOR DE REFERÊNCIA	RESULTADO
Coliformes totais	SM 9222 B	AUSÊNCIA	PRESENÇA
Escherichia coli	SM 9222 E	AUSÊNCIA	PRESENÇA

Fonte: elaborada pela autora.

A partir do uso de imagens via satélite (Figura 1), foi possível identificar alterações no espaço natural, bem como alterações na biodiversidade que se dão pelas “[...] ações antrópicas visíveis na região [as quais] se dão pela ação intensa da pedreira, que tem atuado na incidência das degradações e extinção de espécies nativas da região” (ALVES; ABBA, 2023, p. 377).

Figura 1 – Mapa de localização da pedreira na Serra de Aratanha, Ceará



Fonte: Alves e Abba (2023).

Destaca-se também a deposição de lixo, o cultivo inadequado, bem como o comprometimento da biota, o qual se dá pela ação humana. Esta ocorre, muitas vezes, de forma desordenada e sem levar em conta os prejuízos ecológicos que reverberam na extinção de espécies, resultado da degradação remanescente, evidenciando assim os riscos alarmantes aos quais a área de estudo em questão está sujeita (Figura 2).

Figura 2 – Imagens do comprometimento da biota local na Serra de Aratanha, Ceará (Foto A: plantação de bananicultura; Foto B: deposição de lixo; Foto C: identificação de fossa séptica próxima à nascente; Foto D: identificação de desmatamento)



Fonte: registrada pela autora.

A partir das imagens apresentadas acima, observa-se o comprometimento da biota local da Serra de Aratanha, onde a Foto A evidencia a plantação de bananicultura em detrimento da vegetação nativa. As Fotos B e C mostram a deposição de lixo no solo sem tratamento prévio, bem como a identificação de fossa séptica próxima à nascente, promovendo contaminação de água e solo. A Foto D comprova o problema do desmatamento local com a eliminação parcial da vegetação nativa. Pensar em ações educativas para a comunidade surge como ação emergente ante o imperativo de conservação da biodiversidade.

Com a possibilidade de ampliação do arcabouço teórico para a identificação das intervenções antrópicas, podem-se utilizar imagens Landsat-5 e o Sistema de Informação Geográfica (SIG), como o SPRING e TERRAVIEW, pelos quais foi possível produzir mapas geográficos com o diagnóstico das degradações ambientais. Conforme Freires (2012), a terminação Sistema de Informação Geográfica (SIG) usualmente se aplica a sistemas informáticos orientados para a gestão de dados espaciais que constituem a ferramenta informática mais adequada e estendida para a investigação de impactos ambientais. Desse modo, o SIG constitui ferramenta complexa, sendo fruto do desenvolvimento científico e tecnológico (SARRIA, 2006).

A partir dos resultados encontrados, elaborou-se um plano de manejo, cujo tema central consistiu em pensar ações viáveis, a fim de minimizar os impactos antrópicos. Dentre as ações, citam-se as seguintes: a) busca de parceria com a Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) dos municípios de Guaiúba, Maranguape e Pacatuba, os quais estão localizados no estado do Ceará; b) elaboração de uma trilha ecológica no AutoCAD, *software* que auxilia no *designer* computacional tridimensional, a fim de elaborar os melhores trajetos, uma vez que se conta com aproximadamente 26 km de espaço natural, cujo efeito orográfico promoveu o desenvolvimento da floresta tropical subperenifólia pluvio-nebular, que se caracteriza pela presença de diversas espécies animais e vegetais oriundas da Mata Atlântica, sendo considerada Área de Preservação Ambiental (APA), caracterizando-se como uma unidade de conservação de uso sustentável, ocupando uma área de 6.448,29 hectares, criada pelo Decreto Estadual de n.º 24.959/99; c) promoção da Educação Ambiental (EA), que utiliza como ferramenta o ambiente que cerca o indivíduo (CARREIRA, 2020).

Conforme Romero (2006), a preocupação do cidadão com a escassez dos recursos naturais e a crescente degradação do meio ambiente têm motivado reflexões sobre a imprescindível necessidade de um maior investimento em EA em todos os níveis de ensino, de forma a consolidar o projeto em sua coletividade. Fica referenciada a abordagem da EA através do trabalho contextualizado e interdisciplinar, comprometido com a formação cidadã, promovendo reflexões em torno da compreensão e superação da crise ambiental (LIMA; ALVES, 2022).

A prática docente constitui uma ação complexa, tendo em vista a formação do estudante a partir de um currículo diversificado que fortaleça ações, possibilitando inúmeras interações, desenvolvendo competências e habilidades com vistas à sustentabilidade. As considerações acerca das práticas laboratoriais, enquanto metodologia ativa, aliada ao EIA,

aponta para uma educação que transcende os limites disciplinares, impactando a forma como o estudante vê o mundo e se relaciona com ele. A educação passa, então, a ser instrumento de cidadania à medida que possibilita o atrever-se a inovar, criar e recriar o próprio conhecimento (UNESCO, 2016).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Constatou-se, através dos achados da pesquisa, a existência de mecanismos que impulsionam a degradação da Nascente do Rio Cocó e seu entorno, arrimada ao uso desordenado dos recursos naturais, sem a preocupação com a sua exaustão. Pautado na premissa do conhecimento libertador, numa ampla perspectiva crítica ou que, pelo menos, oriente trabalhar os pilares ambientais nos espaços acadêmicos, possibilitando a formação para a cidadania ambiental, preconizada pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), cujo impacto se relaciona à intensificação dos cuidados e à criação de mecanismos eficazes que enaltecem a importância do conhecimento para a preservação ambiental, do porquê e para quê devemos nos defrontar diante das intempéries e explorações.

A sensibilidade para lidar com os conflitos ambientais, superando limitações, harmonizando-as, é a tarefa que cabe aos educadores, pesquisadores e cidadãos comprometidos com a seriedade das reflexões propostas, promovendo a participação da comunidade local e global, articulando interesses, sentimentos e valores com vistas à sustentabilidade.

14

## REFERÊNCIAS

ALVES, Suiane Costa; ABBA, Maria Julieta. Internacionalização do currículo de ciências da natureza: uma breve análise a partir da revisão de literatura. *In: OLIVEIRA, Arusha Kelly Carvalho de et al. (org.). Literatura popular: memória e resistências*. Fortaleza: Imprece, 2022. p. 391-401.

ALVES, Suiane Costa; ABBA, Maria Julieta. Cidadania global e as estratégias de internacionalização do currículo. *Revista RECEI*, [S. l.], v. 9, n. 30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4959>. Acesso em: 4 out. 2023.

ALVES, Suiane Costa. **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: proposta pedagógica de práticas laboratoriais no componente curricular de química. Recife: Even3 Publicações, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/educacao-ambiental-e-interdisciplinaridade-459425>. Acesso em: 4 abril. 2023.

ARAÚJO, Suely Mara Vaz Guimarães de. **As áreas de preservação permanente e a questão urbana**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002. Disponível em: [https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1083/preservacao\\_ambiental\\_vaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1083/preservacao_ambiental_vaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 4 out. 2023.

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. **Princípios da química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 2.914, de 12 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2011. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914\\_12\\_12\\_2011.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20procedimentos%20de,e%20seu%20padr%C3%A3o%20de%20potabilidade](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20procedimentos%20de,e%20seu%20padr%C3%A3o%20de%20potabilidade). Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 ago. 1981. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm). Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 abril. 2023.

CACHAPUZ, António *et al.* (org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. *E-book*. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20DAS%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 4 abril. 2023.

CARREIRA, Rosana Cristina. O papel da educação ambiental na execução de políticas públicas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2716>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CRUZ, Franciane Cougo da; CRUZ, Anderson Cougo da; ROSSATO, Marivane Vestena. Identificação e avaliação de impactos ambientais: um estudo de caso. **REGET**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 777-791, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reget/article/view/13549>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRES, Eduardo Viana. **O adensamento urbano e as mudanças no estuário do Rio Cocó, Fortaleza (CE), frente à demanda das ações antrópicas comparativas entre os anos de 1985, 1996 e 2007.** Dissertação (Mestrado em Geologia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/4848>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FÜHR, Regina Cândida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife: Realize, 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD4\\_SA19\\_ID5295\\_31082018230201.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf). Acesso em: 3 mar. 2023.

HELLE, Laura; TYNJÄLÄ, Päivi; OLKINUORA, Erkki. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. **Higher Education**, [S. l.], n. 51, p. 287-314, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/226593203\\_Project-Based\\_Learning\\_in\\_Post-Secondary\\_Education\\_-\\_Theory\\_Practice\\_and\\_Rubber\\_Sling\\_Shots](https://www.researchgate.net/publication/226593203_Project-Based_Learning_in_Post-Secondary_Education_-_Theory_Practice_and_Rubber_Sling_Shots). Acesso em: 10 abr. 2023.

LIMA, Isaias Batista; ALVES, Suiane Costa. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCN e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio.** Fortaleza: EdUECE, 2022.

MAROS, Milan; KORENKOVÁ, Marcela; FILA, Milan; LEVICKÝ, Michal; SCHOBEROVA, Maria. Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. **Interactive Learning Environments**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10494820.2021.1954036>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Revista Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090>. Acesso em: 3 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Brasília, DF: UNESCO; ABIPTI, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF: UNESCO; ABIPTI, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 3 mar. 2023.

QUEIROZ-NETO, José Pinheiro de; FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; CHAGAS, Emanuelle Lorena Teixeira. Project Based Learning e Design Thinking em um projeto de intercâmbio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 16, n. 3, p. 1791-1806, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14557/11585>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROMERO, Francisco Sacristán. La teledetección satelital y los sistemas de protección ambiental. **Revista científica de la Sociedad Española de Acuicultura**, [S. l.], n. 24, 2006. Disponível em: [http://www.revistaaquatic.com/aquatic/pdf/24\\_02.pdf](http://www.revistaaquatic.com/aquatic/pdf/24_02.pdf). Acesso em: 3 mar. 2023.

SARRIA, Francisco Alonso. **Sistema de información geográfica**. Murcia: Universidad de Murcia, 2006. Disponível em: <https://www.um.es/geograf/sigmur/sigpdf/temario.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 15 ago. 2023.

Aceito em: 03 out. 2023.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS DO GT 08 DA ANPED (2015 - 2021)

*Emerson Augusto de Medeiros\**, *Vanessa de França Almeida Gurgel\*\**,

*João Bosco Santana Bezerra\*\*\**, *Giovana Carla Cardoso Amorim\*\*\*\**

### RESUMO

Este artigo apresenta um levantamento bibliográfico acerca dos estudos disponíveis nos anais das reuniões bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Grupo de Trabalho (GT 08) Formação de Professores, considerando o período de 2015 a 2021. A análise enveredou para a distribuição territorial (regiões e estados) dos estudos, as instituições em que as pesquisas foram realizadas, as temáticas abordadas nas investigações e o sexo dos pesquisadores. Essa abordagem permitiu construir uma visão parcial, porém, panorâmica e atual, sobre a pesquisa direcionada à formação docente no cenário brasileiro, além de mostrar como este importante grupo de trabalho vem canalizando as investigações a respeito da formação docente no país. Compreende-se que a análise agrega aspectos importantes ao debate na área, a saber: a) concentração de pesquisas na Região Sudeste e nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro; b) as instituições de tradição no contexto nacional aparecem com maior volume de trabalhos; porém, verificou-se também que

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. Correio eletrônico: [emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br).

\*\* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade Potiguar (UNP). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2379-8636>. Correio eletrônico: [vanessaalmeida\\_rn@hotmail.com](mailto:vanessaalmeida_rn@hotmail.com).

\*\*\* Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Bolsista de Iniciação Científica (CNPq/UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0021-3767>. Correio eletrônico: [14boscosantana@gmail.com](mailto:14boscosantana@gmail.com).

\*\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6291-3169>. Correio eletrônico: [giovana\\_melo@hotmail.com](mailto:giovana_melo@hotmail.com).

há instituições de educação superior que focam no desenvolvimento regional e local e que vêm promovendo pesquisas sobre formação de professores; c) dentre as temáticas que mais foram focos de pesquisa, estão as temáticas relacionadas às políticas de formação docente, à formação continuada de professores e à formação inicial; e d) as pesquisas apresentadas no GT 08 foram desenvolvidas, em maior proporção, por mulheres.

**Palavras-chave:** formação de professores; pesquisa em educação; licenciaturas.

***TEACHER TRAINING IN BRAZIL: AN OVERVIEW OF ANPED GT 08 RESEARCH  
(2015 - 2021)***

***ABSTRACT***

*This article presents a bibliographical survey about the studies available in the annals of the biannual meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), of the Working Group (GT 08) Teacher Training, considering the period from 2015 to 2021. The analysis addressed the territorial distribution (Regions and States) of the studies, the institutions where the research was carried out, the themes addressed in the investigations and the gender of the researchers. This approach made it possible to construct a partial, however, panoramic and current view of research aimed at teacher training in the Brazilian scenario, in addition to showing how this important working group has been channeling investigations regarding teacher training in the country. It is understood that the analysis shows important aspects to the debate in the area, namely: a) concentration of research in the Southeast Region and in the States of São Paulo and Rio de Janeiro; b) institutions of tradition in the national context appear with a greater volume of works, however, it was also verified that there are institutions of higher education which focus on regional and local development that have been promoting research on teacher training; c) among the topics that were the focus of research are those related to teacher training policies, continuing teacher training and initial training; d) the research presented in WG 08 was developed, in greater proportion, by women.*

**Keywords:** teacher training; research in education; degrees.

## **FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: UNA VISIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN ANPED GT 08 (2015 - 2021)**

### **RESUMEN**

*Este artículo presenta un levantamiento bibliográfico sobre los estudios disponibles en los anales de las reuniones semestrales de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), del Grupo de Trabajo (GT 08) Formación Docente, considerando el período de 2015 a 2021. El análisis abordó la distribución territorial (Regiones y Estados) de los estudios, las instituciones donde se realizó la investigación, las temáticas abordadas en las investigaciones y el género de los investigadores. Este abordaje permitió construir una visión parcial, pero panorámica y actual de las investigaciones dirigidas a la formación docente en el escenario brasileño, además de mostrar cómo este importante grupo de trabajo viene canalizando investigaciones sobre la formación docente en el país. Se entiende que el análisis muestra aspectos importantes para el debate en el área, a saber: a) concentración de la investigación en la Región Sudeste y en los Estados de São Paulo y Rio de Janeiro; b) instituciones de tradición en el contexto nacional aparecen con un mayor volumen de trabajos, sin embargo, también se verificó que existen instituciones de educación superior con foco en el desarrollo regional y local que han venido impulsando la investigación en formación docente; c) entre los temas que fueron foco de investigación se encuentran los relacionados con las políticas de formación docente, la formación continua y la formación inicial docente; d) la investigación presentada en el GT 08 fue desarrollada, en mayor proporción, por mujeres.*

**Palabras clave:** *formación de profesores; investigación en educación; grados.*

### **1 INTRODUÇÃO**

A formação de professores é um tema frequentemente em pauta no campo educacional, pois está diretamente relacionada à qualidade da educação oferecida nas escolas. Nesse contexto, a pesquisa acadêmica sobre a temática desempenha um papel fundamental ao investigar e analisar as práticas, as teorias, os modelos e as perspectivas que envolvem a formação docente. Este artigo apresenta resultados de um levantamento bibliográfico realizado nos anais das reuniões bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do qual foram investigadas as pesquisas realizadas e socializadas no Grupo de Trabalho (GT) 08, que tem como enfoque a formação de professores, validando o período de 2015 a 2021.

É importante mencionar que o GT 08 (Formação de Professores) antes era denominado de *Licenciaturas*; porém, ele passou por uma reconfiguração na década de 1990, resultando em sua mudança de nome para *Formação de Professores*. Essa mudança refletiu a evolução dos estudos na área, que passou a abordar não apenas a formação inicial, mas também o trabalho e a identidade docente, entre outros aspectos. O novo foco do campo de pesquisa passou a ser os estudos sobre os processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias para a prática docente, assim como seus impactos (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023).

O objetivo deste levantamento bibliográfico é analisar as produções acadêmicas no campo da formação de professores, levando em consideração diferentes aspectos, como a distribuição territorial (regiões e estados) dos estudos, as instituições em que as pesquisas foram realizadas, as temáticas abordadas nas investigações e o sexo dos pesquisadores. Essa abordagem permitiu construir uma visão parcial, porém, panorâmica e atual, sobre a formação docente no cenário brasileiro (como campo de estudo), além de mostrar como este importante grupo de trabalho vem canalizando as pesquisas a respeito da formação docente no Brasil.

Vale destacar que este estudo é parte constituinte de uma pesquisa maior desenvolvida via Edital Universal – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), chamada n.º 18/2021, Faixa A, Grupos Emergentes –, sendo realizado no período de março a dezembro do ano de 2022.

Traçada esta breve introdução, notificamos que o artigo se apresenta organizado em mais três seções, além das considerações finais. Na seção seguinte, intitulada de *Formação de professores: breves apontamentos*, abordamos os principais aspectos relacionados à formação de professores, explorando conceitos e perspectivas teóricas sobre a temática.

Em seguida, apresentamos o *Percurso metodológico*. Na seção, descrevemos as etapas e a dimensão metodológica do estudo. Na sequência, a seção *Formação de professores: um mapa das produções acadêmicas do GT 08 da ANPED (2015 a 2021)* expôs a análise realizada sobre as pesquisas inventariadas. Por fim, aludimos às considerações finais, nas quais dialogamos acerca dos principais achados na pesquisa.

## **1.1 Formação de professores: breves apontamentos**

No que diz respeito à formação de professores, é importante destacar que seu conceito engloba diferentes aspectos, incluindo a formação inicial, a formação continuada, a formação em serviço, a formação permanente, entre outros. Todas essas modalidades de formação têm como objetivo qualificar os profissionais da Educação para a prática docente. A formação de professores é cada vez mais necessária, pois, por meio dela, podemos contar com profissionais preocupados com o ambiente educacional, que buscam constantemente o aperfeiçoamento do ensino.

De acordo com Garcia (1999), o conceito de formação está relacionado à preparação de sujeitos para uma atividade específica. Essa preparação envolve a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que serão desenvolvidos em benefício do sistema social e da cultura de um determinado contexto. Além disso, a formação é entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação pessoal, influenciado pela maturação interna e pelas oportunidades de aprendizado e experiências vivenciadas. Por outro lado, a formação também é percebida como uma instância, uma estrutura organizacional responsável por planejar e desenvolver atividades formativas. Essa definição ampla abrange as diferentes perspectivas de formação.

Quando nos reportamos ao início da formação de professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) afirmam que o processo de expansão da escolarização básica no país só começou de fato no século XX, com um crescimento significativo na rede pública de ensino nos anos 1970 e 1980, considerando o número de alunos matriculados em relação à população de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente. No entanto, a formação de professores ainda enfrenta os impactos desse crescimento recente e rápido das redes de ensino público e privado, resultando em improvisações para garantir o funcionamento das escolas.

Embora esse crescimento do sistema escolar seja meritório e fruto de esforços sociais, políticos e administrativos, é crucial que o sistema alcance maior qualidade em seus processos de gestão, atuação dos profissionais e resultados de aprendizagem. Um dos aspectos a ser considerado nessa direção é a formação dos professores, a carreira dos docentes e as perspectivas profissionais (GATTI; BARRETTO, 2009).

Podemos compreender, portanto, que a formação de professores no Brasil passou por um longo processo até chegar aos dias atuais, mas ainda enfrenta desafios. Em entrevista com

a pesquisadora Bernadete Angelina Gatti, questionou-se sobre os conflitos envolvidos na formação de professores e as preocupações manifestadas pelas secretarias de Educação, órgãos públicos e academia nos últimos anos (GATTI, 2014).

Gatti (2014) tonificou que os gestores educacionais têm demonstrado preocupação com o desempenho de suas redes de ensino, reconhecendo que as dificuldades não se restringem apenas aos professores, mas também a outros fatores. No entanto, os professores têm enfrentado certa dificuldade em lidar com a sala de aula, o que despertou a atenção dos gestores por meio das avaliações nacionais e internacionais, nas quais o país tem obtido resultados desfavoráveis em relação à aprendizagem dos alunos. A falta de adequação dos currículos e de inovações pedagógicas, associada às necessidades e aos interesses dos estudantes, é um dos conflitos em relação à formação dos professores, especialmente devido às propostas de formação docente nas licenciaturas.

Nesse contexto, compreendemos que a formação continuada dos professores é essencial. Conforme Rodrigues, Lima e Viana (2017), durante sua formação inicial, os professores não adquirem todos os conhecimentos necessários para atender às diversas demandas da sala de aula, que variam de acordo com a realidade de cada contexto educacional. Por isso, é fundamental que os professores busquem uma formação continuada, a fim de reaprender, ressignificar suas práticas e aprimorar seus conhecimentos.

Além do mais, os professores precisam estar cientes de que seu conhecimento não é completo e que os alunos trazem consigo saberes prévios. É necessário explorar o repertório de conhecimento dos alunos, flexibilizando e modificando as práticas metodológicas de acordo com suas necessidades. Diante dos problemas enfrentados nas escolas atualmente, em que as responsabilidades são atribuídas aos professores, é preciso refletir sobre como esses desafios podem ser transformados em novas possibilidades. A formação docente é um dos caminhos (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

## **1.2 Percurso metodológico**

Este artigo consiste em um levantamento bibliográfico nos anais das reuniões bianuais da ANPED, considerando o recorte temporal de 2015 a 2021, o qual corresponde às quatro últimas edições deste importante evento na área educacional. A análise se concentrou nas pesquisas realizadas no GT 08 – Formação de Professores.

No que tange ao percurso metodológico, nós o realizamos a partir de quatro momentos. Inicialmente, definimos a base de dados para a pesquisa, isto é, os anais das reuniões bianuais da ANPED. Em virtude de esta pesquisa ser um recorte de um estudo maior, a escolha pela base de dados se deu em decorrência do objeto de pesquisa do projeto maior em desenvolvimento, que versa sobre a formação de professores. Nesse sentido, optamos por analisar os trabalhos do GT 08, o qual foca centralmente a temática.

Em relação ao recorte temporal, nós o validamos creditando o ano de 2015 por entender sua importância no âmbito da formação docente no país, uma vez que foi nesse período que tivemos a publicação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que definiu diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2015). Além disso, pensamos que o estudo da produção científica do GT 08 – Formação de Professores, considerando as quatro últimas edições (2015, 2017, 2019 e 2021), contribuiria para uma leitura panorâmica e atual a respeito do conhecimento educacional produzido acerca da temática, o qual foi socializado no referido espaço de divulgação científica.

No segundo momento, iniciamos o processo de busca dos estudos. Ao todo, identificamos 120 trabalhos científicos disponíveis para consulta. No ano de 2015, verificamos 36 produções. Em 2017, avaliamos 23 estudos. No ano de 2019, igualmente à edição anterior, visualizamos 23 pesquisas. Já em 2021, constatamos 38 trabalhos acadêmicos. O quantitativo de trabalhos (120 estudos) demonstra um volume considerável de pesquisas sobre a formação de professores no país, considerando o curto período que utilizamos como recorte temporal (2015-2021).

O terceiro momento da pesquisa se endereçou para a leitura do material selecionado. Nesse aspecto, analisamos os títulos dos trabalhos e seus resumos, bem como a introdução, a seção metodológica e as considerações finais de cada produção acadêmica inventariada. Lembramos que para a produção dos dados, quarto momento da pesquisa, criamos uma planilha no *Excel* com alguns eixos para análise, a saber: nome dos autores, temáticas investigadas, estado e região onde foram realizadas as pesquisas e instituições em que foram realizados os estudos.

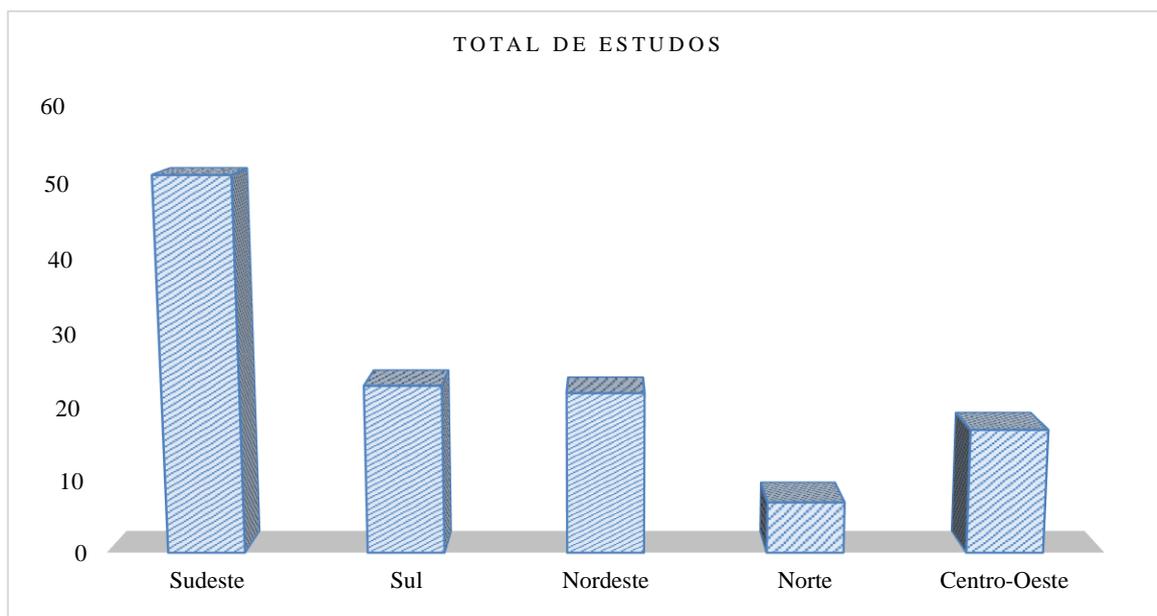
Após a produção dos dados, organizamos os resultados em uma tabela e quatro gráficos. Esses achados nos permitiram tecer considerações analíticas sobre a distribuição das produções por regiões e estados da federação, as temáticas presentes nas pesquisas, o sexo dos pesquisadores, bem como o número de estudos por instituição. Ressaltamos que a pesquisa foi

realizada durante os meses de março e dezembro do ano de 2022. Na sequência, apresentamos a análise desenvolvida.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM MAPA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO GT 08 DA ANPED (2015-2021)**

No que toca ao primeiro aspecto da análise, apresentamos a distribuição das produções acadêmicas por região brasileira. De forma geral, encontramos pesquisas nas cinco regiões que compõem o território nacional. Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição das produções por região brasileira (2015-2021)



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A análise dos dados acerca dos trabalhos nos anais da ANPED, com o recorte de tempo de 2015 a 2021, nos permite afirmar algumas considerações sobre a distribuição territorial das produções acadêmicas. Em 2015, observamos a predominância de trabalhos das regiões Sudeste, Sul e Nordeste, com 16, 08 e 08 produções, respectivamente. A região Centro-Oeste atestou 03 estudos, e a região Norte apenas 01 trabalho.

No ano de 2017, lembramos que houve um declínio no número de estudos – encontramos apenas 23 produções acadêmicas. Novamente, a região Sudeste apareceu de forma hegemônica, com 11 estudos. As demais regiões (Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte) apresentaram um número igual de trabalhos, 03 produções acadêmicas em cada.

Em 2019, similarmente como no ano de 2017, avaliamos 23 pesquisas. Desse rol, A região Sudeste apresentou 10 pesquisas e a região Sul evidenciou 05 trabalhos. As regiões Nordeste e Centro-Oeste, 03 trabalhos (cada uma), e a região Norte registrou 02 pesquisas. Nesse período, vimos que prevaleceu a predominância de pesquisas na região Sudeste, seguida da região Sul.

Já em 2021, de maneira geral, houve um aumento expressivo nas produções em comparação aos anos anteriores – 38 pesquisas. A região Sudeste manteve-se à frente no total de estudos, com 14 trabalhos. As regiões Nordeste e Centro-Oeste apresentaram um crescimento nesse aspecto, com 08 trabalhos cada. A região Sul, por sua vez, atestou 07 pesquisas e a região Norte registrou apenas 01 trabalho acadêmico.

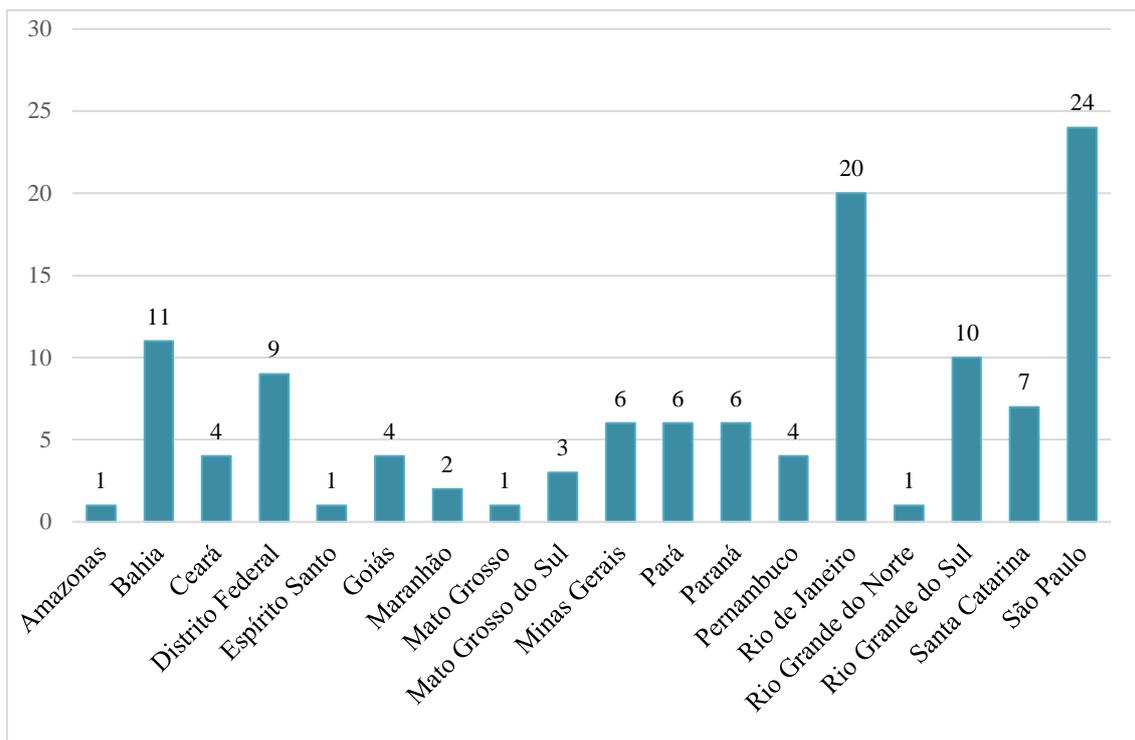
Analisando os achados, esses dados indicam uma concentração das produções na região Sudeste. Dos 120 estudos, 51 foram desenvolvidos no seu contexto. Em seguida, apareceu a região Sul, que contemplou 23 pesquisas. A região Nordeste apresentou 22 investigações, a região Centro-Oeste congregou 17 pesquisas e a região Norte aglutinou 07 estudos.

Em relação ao fato de a região Sudeste apresentar o maior número de trabalhos acadêmicos, conforme apontado por Nascimento, Medeiros e Amorim (2022), entendemos que isso pode ser compreendido por alguns aspectos, incluindo a significativa quantidade de programas de pós-graduação nessa região. Esses programas contribuem para o estímulo à produção científica e fomentam a realização de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Com uma infraestrutura consolidada e uma boa oferta de recursos acadêmicos, a região Sudeste proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de estudos e a formação de pesquisadores no âmbito educacional. Portanto, é natural que haja uma concentração maior de trabalhos provenientes dessa região, demonstrando sua hegemonia no cenário científico nacional.

No entanto, é importante ressaltar o crescimento de pesquisas nas demais regiões, especialmente nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, as quais evidenciam uma concentração também de pesquisas na área de formação de professores no Brasil. Essa realidade pode contribuir para uma compreensão mais abrangente e contextualizada das discussões e tendências na área, bem como para o estabelecimento de estratégias e políticas voltadas para a formação docente em diferentes regiões do país (ROMANOWSKI, 2013).

O próximo aspecto da análise se refere à distribuição das produções por estado da federação. O Gráfico 2 alude a realidade encontrada:

Gráfico 2 – Distribuição das produções por estado da federação (2015 – 2021)



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A análise dos dados referente à distribuição da produção acadêmica sobre formação de professores nos anais da ANPED, no período de 2015 a 2021, por estado da federação revela a contribuição significativa de determinados estados brasileiros para esse campo de pesquisa. A partir dos dados, é possível identificar os estados que se destacaram pela quantidade de trabalhos apresentados nas quatro reuniões bianuais da ANPED.

Tal como aconteceu com a distribuição dos trabalhos acadêmicos pelas regiões brasileiras, vimos que alguns estados detêm a hegemonia das pesquisas. O primeiro deles é o estado de São Paulo, que concentra 24 estudos no período analisado. Na sequência, aparece o estado do Rio de Janeiro, com 20 produções acadêmicas, seguido pelos estados da Bahia (11 pesquisas) e do Rio Grande do Sul (10 estudos). Avaliamos que o quantitativo de estudos nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro é muito superior comparado aos demais. Os dois estados agregam mais de um terço do total de trabalhos nesse período.

Como menos estudos, aparecem os estados de Santa Catarina (07), Paraná (06), Minas Gerais (06), Pará (06) e o Distrito Federal (09). Além deles, há também os estados do Ceará, Pernambuco e Goiás, com 04 pesquisas cada um, e os estados de Mato Grosso do Sul (03),

Maranhão (02), Rio Grande do Norte (01), Amazonas (01), Mato Grosso (01) e Espírito Santo (01).

No total, encontramos pesquisas desenvolvidas em 17 estados e no Distrito Federal. A exceção se deu nos estados do Piauí, Sergipe, Alagoas, Paraíba, Amapá, Tocantins, Acre, Rondônia e Roraima. Esses estados pertencem às regiões Nordeste e Norte do Brasil. No entanto, essa realidade já foi sinalizada por pesquisas no campo da formação de professores, mormente nos estudos de Gurgel e Medeiros (2023), e Nascimento, Medeiros e Amorim (2022), os quais também constataram que, em muitos estados das regiões Nordeste e Norte do Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores ainda são tímidas.

Vale lembrar também que, de acordo com Silva (2015), a predominância de trabalhos no estado de São Paulo pode estar relacionada à fragilidade na formação de professores das redes públicas, a qual tem se feito, em maior parte, pelo setor privado. Dessa forma, a temática da formação de professores ganha destaque e é frequentemente abordada nas pesquisas acadêmicas. A busca por soluções e a reflexão sobre os desafios enfrentados na formação docente são evidenciadas nesses estudos, visando aprimorar a qualidade da educação e promover melhorias na atuação dos professores.

Continuando a análise, seguimos com a distribuição das produções por instituição<sup>1</sup>. A Tabela 1 sistematiza os achados:

Tabela 1 – Distribuição das produções por instituição (2015 – 2021)

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
APC PUCPR Campus Curitiba	01
Centro Universitário do Espírito Santo	01
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense	01
Faculdade de Formação de Professores da UERJ	01
Fundação Carlos Chagas	02
Fundação Oswaldo Cruz	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense Campus Camboriú	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	01

*continua*

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo instituição, de modo generalizado, considerando que há instituições diversas, da Educação Básica ao Ensino Superior (maior parte), bem como instituições com foco na pesquisa, e não na educação, as quais os pesquisadores as representam.

Tabela 1 – Distribuição das produções por instituição (2015 – 2021)

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	01
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	01
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	01
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	07
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	01
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	02
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	01
Universidade Católica de Santos	01
Universidade Católica Dom Bosco	01
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	02
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	01
Universidade da Região de Joinville	01
Universidade de Brasília	08
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	01
Universidade de Santa Cruz do Sul	02
Universidade de São Paulo	02
Universidade do Estado da Bahia	03
Universidade do Estado do Pará	01
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	03
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01
Universidade Estácio de Sá	03
Universidade Estadual de Campinas	04
Universidade Estadual de Feira de Santana	01
Universidade Estadual de Ponta Grossa	01
Universidade Estadual de Santa cruz	03
Universidade Estadual do Ceará	02
Universidade Estadual do Centro-Oeste	01
Universidade Estadual Paulista	01

*continuação*

Tabela 1 – Distribuição das produções por instituição (2015 – 2021)

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Universidade Estadual Paulista em Franca	02
Universidade Federal da Bahia	02
Universidade Federal da Fronteira do Sul	02
Universidade Federal da Grande Dourados	01
Universidade Federal de Goiás	03
Universidade Federal de Itajubá	01
Universidade Federal de Juiz de Fora	02
Universidade Federal de Mato Grosso	01
Universidade Federal de Minas Gerais	01
Universidade Federal de Ouro Preto	01
Universidade Federal de Pelotas	03
Universidade Federal de Pernambuco	02
Universidade Federal de Santa Catarina	01
Universidade Federal de Santa Maria	01
Universidade Federal de São Carlos	04
Universidade Federal de São Paulo	02
Universidade Federal de Viçosa	01
Universidade Federal do Amazonas	01
Universidade Federal do Ceará	01
Universidade Federal do Espírito Santo	02
Universidade Federal do Maranhão	02
Universidade Federal do Pampa	02
Universidade Federal do Pará	05
Universidade Federal do Paraná	01
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	01
Universidade Federal do Rio de Janeiro	10
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	02
Universidade Federal Fluminense	03
Universidade Federal Rural de Pernambuco	02

*continuação*

Tabela 1 – Distribuição das produções por instituição (2015 – 2021)

INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	02
Universidade Metodista de Piracicaba	02
Universidade Estadual Paulista	01
Universidade Regional de Blumenau	02
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	02
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	01
Universidade Tuiuti do Paraná	01

Fonte: elaborada pelos autores (2023).

*conclusão*

A análise dos dados apresentados na Tabela 1 demarca a participação de diversas universidades e instituições de ensino no que toca aos trabalhos acadêmicos na área de formação de professores<sup>2</sup>. No contínuo, sintetizamos quatro pontos principais construídos sobre os dados analisados:

- a) *distribuição dos trabalhos por instituição*. Os dados mostram uma ampla distribuição dos estudos pelas instituições de educação, abrangendo centros de educação, faculdades, universidades, secretarias de educação, entre outras, circunscritas em espaços metropolitanos, como também em instituições de ensino situadas em localidades interioranas. Isso indica uma diversidade no que toca à dimensão territorial no âmbito da instituição. Ou seja, a formação de professores tem sido objeto de pesquisa e preocupação em diferentes realidades;
- b) *concentração de trabalhos em instituições de tradição na área de Educação*. Algumas instituições se destacam por sua atuação ao longo tempo na pesquisa em Educação e na formação de professores, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (10 estudos), a Universidade de Brasília (08 pesquisas) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (07 trabalhos), que apresentam um número maior de produções acadêmicas em relação às demais. Essas instituições possuem tradição e reconhecimento acadêmico no campo educacional;

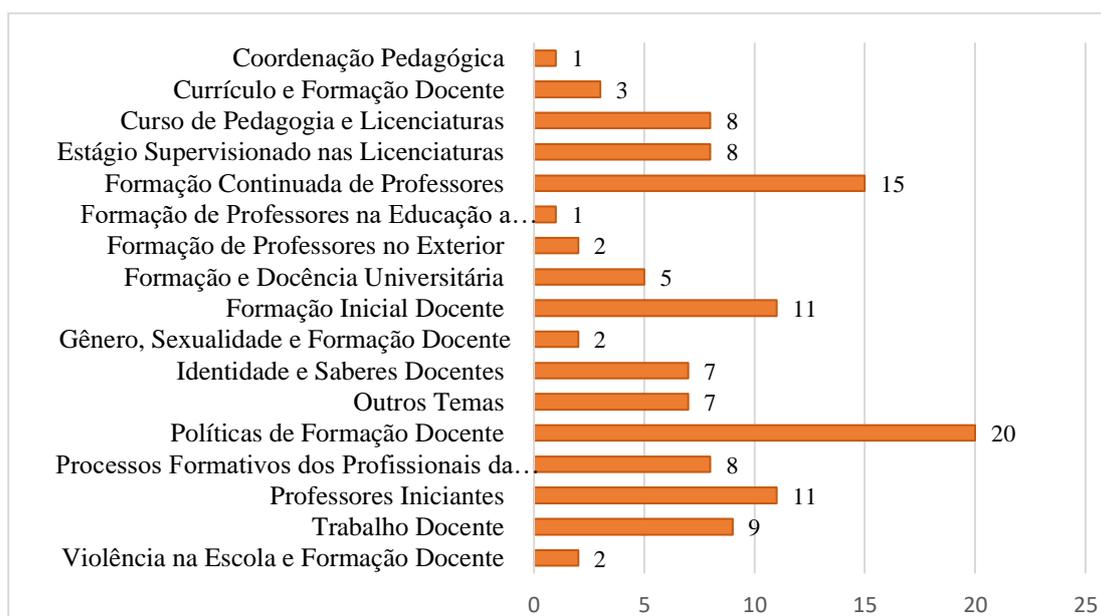
<sup>2</sup> Esclarecemos que, em virtude de os trabalhos serem desenvolvidos por mais de um autor (algumas vezes) de instituições diferentes, na Tabela 1 consideramos todas as instituições dos pesquisadores. Assim, o número de estudos ultrapassa os 120 identificados, já que eles são contabilizados mais de uma vez em consequência do vínculo dos autores a mais de uma instituição.

- c) *estudos produzidos em instituições de diferentes esferas (públicas e privadas), da Educação Básica e, principalmente, do Ensino Superior.* Entre as instituições mencionadas, foram identificadas, no âmbito da Educação Superior, 73 produções em universidades federais, 05 estudos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e 25 produções em universidades estaduais, representando uma participação expressiva no cenário da pesquisa e conhecimento na área de formação de professores. Além das instituições públicas, também destacamos as produções desenvolvidas nas instituições privadas (28 estudos). Em outra dimensão, também são mencionadas instituições como a Secretaria de Estado de Educação (01 pesquisa). Essa realidade autentica a participação de diferentes tipos de instituições na produção do conhecimento e pesquisa a respeito da formação de professores;
- d) *pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior regionais ou com ênfase no desenvolvimento local.* Além das universidades de tradição, observamos pesquisas oriundas de universidades regionais ou em instituições que enfatizam o desenvolvimento local, como a Universidade Regional de Blumenau (02), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (02) e a Universidade da Região de Joinville (01), entre outras. Essa característica demarca a importância dessas instituições no contexto local e regional, contribuindo para a produção acadêmica acerca da formação docente em cada espaço.

No geral, podemos destacar que o total de 120 trabalhos provenientes das instituições mencionadas é importante para o crescimento da área de formação de professores (ROMANOWSKI, 2013). A análise dos dados fornece um panorama geral da participação das instituições na produção dos trabalhos. É importante ressaltar que essas observações são baseadas apenas nos dados disponibilizados nos textos e não levam em consideração a qualidade, o impacto ou a relevância dos trabalhos produzidos por cada instituição localmente, o que acreditamos ser importante pensar para outro estudo.

Após analisarmos a distribuição das produções pelas instituições, no Gráfico 3 mostramos as temáticas das produções. Observemos:

Gráfico 3 – Temáticas das produções acadêmicas (2015 – 2021)



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

A análise dos dados revela informações importantes sobre as temáticas que versam sobre a formação de professores nas quatro reuniões bianuais da ANPED (2015-2021). Em primeiro lugar, enfatizamos que conseguimos agrupar os estudos a partir de 17 eixos temáticos. Vimos uma concentração de estudos sobre as políticas de formação docente (20 trabalhos), com ênfase para o estudo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), principalmente, o Programa Residência Pedagógica, e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

Em segundo eixo, agrupamos os estudos acerca da formação continuada dos docentes (15), seguido dos eixos temáticos formação inicial (11) e professores iniciantes (11). Nesses eixos, percebemos uma centralidade dos estudos para o professor. Nas pesquisas desses eixos, os principais participantes são os professores ou estudantes de licenciatura. No contínuo, encontramos pesquisas acerca do trabalho docente (09), dos processos formativos dos profissionais da Educação, não com foco exclusivo nos docentes (08), do curso de Pedagogia e licenciaturas específicas (08) e dos estágios supervisionados (08).

Avaliamos também que encontramos muitos estudos sobre temas que historicamente têm perpassado o cenário da pesquisa sobre formação docente no Brasil. Por exemplo, as pesquisas sobre identidade e saberes docentes (07) (SILVA; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS, 2013). Com menos frequência, encontramos pesquisas acerca da formação e docência universitária (05), do currículo e formação docente (03), da violência nas escolas e

formação docente (02), da formação de professores no exterior (02), de gênero, sexualidade e formação docente (02), da formação de professores na Educação a Distância (01) e da coordenação pedagógica (01).

Há um grupo temático que nominamos de “outros temas”, por ele não focar na formação de professores em si (07), mesmo assim agrega trabalhos que se apresentaram no GT 08 – Formação de Professores. Esse eixo temático, em nossa opinião, dialoga com pesquisas que poderiam fazer parte de outros grupos de trabalho nas reuniões, uma vez que registram pesquisas com temáticas centradas nos direitos humanos, na educação especial, na educação ambiental, na educação tecnológica, na história da educação, para citar algumas.

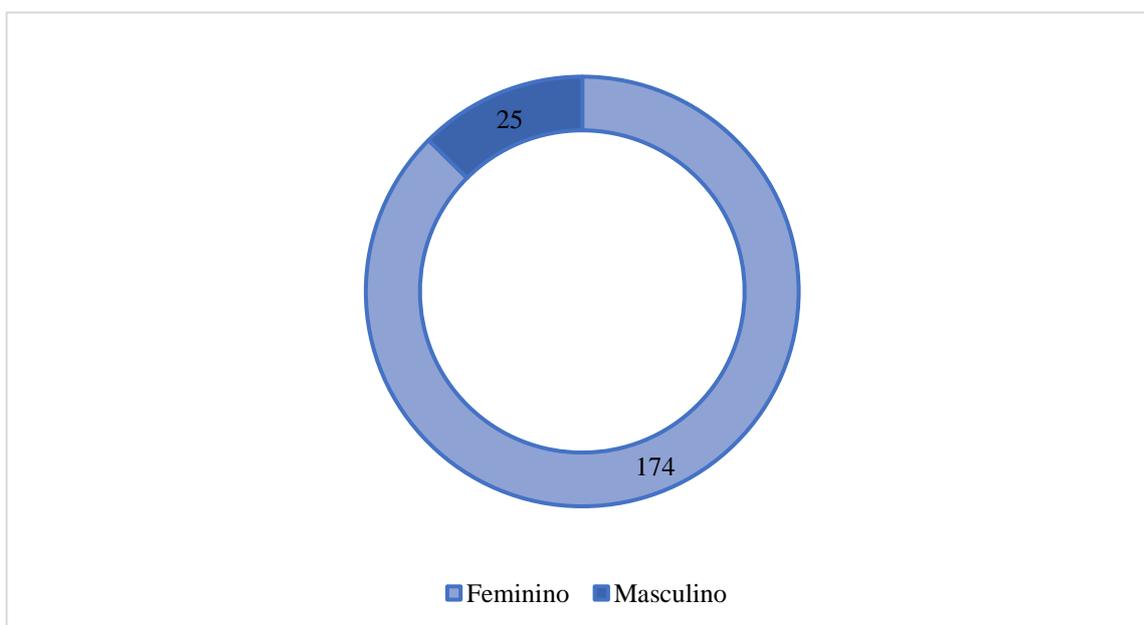
Comparando as temáticas dos estudos que compõem o referido grupo de trabalho (GT 08 – Formação de Professores) com a pesquisa de Silva, Nóbrega-Therrien e Farias (2013), que realizou um inventário acerca das pesquisas apresentadas no Encontro Nacional de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN) também sobre a formação de professores, observamos que as temáticas identificadas nos dois estudos são próximas. As autoras registram a ênfase dos trabalhos sobre formação de professores na pesquisa realizada por elas:

Dos 995 trabalhos analisados, 337 (33,87%) abordam pautas relacionadas à formação inicial de professores e seus desdobramentos no contexto formativo, envolvem, assim, preocupações diversificadas sobre o assunto. São pesquisas que tratam de aspectos conceituais da formação (análises sobre teoria e prática, reflexão, competência, aprendizagem), saberes docentes e profissionais, experiências de formação, políticas públicas (programas, projetos, diretrizes), currículo, estágio supervisionado, inclusão, tecnologia e avaliação (SILVA; NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS, 2013, p. 12).

Na pesquisa de Silva, Nóbrega-Therrien e Farias (2013) acerca da formação de professores com base nos anais do EPENN, a maior parte dos estudos encontrados versa a respeito da formação inicial; porém, nesse grupo as autoras concentraram as produções acadêmicas sobre o estágio supervisionado, o currículo das licenciaturas, as políticas de formação inicial (como o PIBID), entre outros. No nosso estudo, dividimos essas temáticas em outros eixos temáticos por entendermos que as pesquisas encontradas por nós acerca da formação inicial se encaminharam, com centralidade, para os processos formativos dos professores, e não para algumas de suas dimensões, como é o estágio supervisionado, por exemplo.

No contínuo da análise, no Gráfico 4, evidenciamos o sexo dos pesquisadores que realizaram as pesquisas. Observemos:

Gráfico 4 – Sexo dos pesquisadores dos trabalhos acadêmicos (2015 – 2021)



Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Ao olharmos o Gráfico 4, percebemos uma disparidade em relação ao sexo dos pesquisadores que desenvolveram os estudos apresentados no GT 08 – Formação de Professores da ANPED, no período de 2015 a 2021. Os 120 estudos avaliados nos anais das quatro reuniões bianuais foram construídos por 25 pesquisadores e por 174 pesquisadoras. A hegemonia autoral das mulheres nos textos acadêmicos é visível.

Não obstante, essa realidade já foi assinalada por Gatti e Barretto (2009), que destacaram que há uma tendência de feminização nos cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação. Esse aspecto tem se apresentado historicamente no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009; LOURO, 1997). Essa característica sinaliza a necessidade de reflexões e discussões sobre os possíveis fatores que contribuem para esse cenário. Estando a pesquisa sobre a formação de professores relacionada ao magistério, acreditamos que esse aspecto pesa, uma vez que, na história, vimos que a profissão docente tem sido vislumbrada, com mais ênfase, pela mulher.

Em linhas finais, esperamos que o presente estudo estimule o debate nacional acerca da formação docente. Compreendemos que a análise tecida neste texto desperta a atenção para algumas questões importantes, a saber: a) concentração de pesquisas na região Sudeste e nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro; b) as instituições de tradição no contexto nacional aparecem com maior volume de trabalhos; porém, vimos também que há instituições de educação superior, as quais focam no desenvolvimento regional e local, que vêm promovendo

pesquisas sobre a temática; c) dentre as temáticas que mais foram foco de pesquisa, estão as temáticas relacionadas às políticas de formação docente, à formação continuada de professores e à formação inicial; e d) as pesquisas apresentadas no GT 08 foram desenvolvidas, em maior proporção, por mulheres. Essas constatações poderão estimular a produção de novos estudos com centralidade na formação dos professores.

### **3 CONCLUSÃO**

Este estudo analisou a produção acadêmica sobre formação de professores, especificamente no GT 08 (Formação de Professores) das reuniões bianuais da ANPED, de 2015 a 2021. A análise focou alguns aspectos centrais (distribuição territorial – regiões e estados, instituições em que as pesquisas foram realizadas, temáticas dos estudos e sexo dos pesquisadores).

Nesse ínterim, declaramos, outra vez, que a região Sudeste se destacou pela quantidade de trabalhos, refletindo a importância dessa região nos estudos acerca da formação de professores. No entanto, outras regiões também apresentaram um número significativo de estudos, como as regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste. Há poucas pesquisas apresentadas no GT 08 desenvolvidas na região Norte.

São Paulo e Rio de Janeiro concentraram a maioria dos trabalhos, evidenciando a presença de instituições de ensino superior e programas de pós-graduação desses estados. Diversas instituições de ensino superior textualizaram sua produção acadêmica, incluindo universidades federais, estaduais, privadas, comunitárias e instituições públicas e privadas não universitárias. Algumas instituições se destacaram, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As temáticas presentes nos estudos ultrapassaram a formação de professores em si mesma, incluindo questões relacionadas ao trabalho docente e à identidade do professor. Isso nos conduz a pensarmos sobre uma compreensão ampla do processo de construção do conhecimento e das competências necessárias para a prática docente, que é uma incumbência da formação docente. Nesse lastro, verificamos a presença majoritária de mulheres na construção dos estudos.

Por fim, declaramos que os estudos apresentados nos anais da ANPED, mormente no GT 08 – Formação de Professores, são uma referência fundamental para pesquisadores, professores e profissionais envolvidos com a Educação no Brasil. Eles podem subsidiar

estratégias e políticas voltadas para a qualificação dos profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior em diferentes regiões e contextos, bem como podem servir de base para futuras pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

**Grupo de Trabalho 08:** Formação de Professores. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 1.º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 1.º jul. 2023.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/297/28>. Acesso em: 4 de jun. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GURGEL, V. de F. A.; MEDEIROS, E. A. de. Formação continuada de professores e tecnologias digitais: um balanço da produção acadêmica (2017 – 2021). **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28018, 2023.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, B. D. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 73-83.

NASCIMENTO, A. A. B.; MEDEIROS, E. A. de; AMORI G. C. C. Formação de professores polivalentes: estudo bibliográfico sobre teses e dissertações (1999 – 2019). **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 33, n. p.1-30, p. e022008, 2022.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 28-47, set. 2017.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 479-499, maio/ago. 2013.

**SILVA, S. M. de F. M. As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

SILVA, S. P.; NOBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. de. Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a 2011. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE*, 21., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2013. p. 1-29.

Recebido em: 02 jul. 2023.

Aceito em: 21 out. 2023.

## **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: CONTRIBUTOS, SINGULARIDADES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

*Ana Paula Martins Farias Vasconcelos\**, *Sinara Mota Neves de Almeida\*\**

### **RESUMO**

Este artigo traz um recorte da dissertação intitulada de *Memórias e formação docente: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narrativas escritas de professoras, uma dimensão da Colcha de Retalhos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nesse artigo, discute-se a relevância do uso das narrativas (auto)biográficas, destacando o dispositivo investigativo metodológico e de formação: Colcha de Retalhos, de autoria da Berkenbrock-Rosito (2009). Dessa feita, tem-se como objetivo o alcance da escuta sobre a formação de três professoras que atualmente se encontram na condição de docentes aposentadas, por meio da dimensão escrita da Colcha de Retalhos. Desse modo, utilizaram-se como referência os estudos de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas em Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2010, 2012), dentre outros. Pautou-se também em Freire (1987, 1996) para destacar a importância do desenvolvimento da autonomia e em Adorno (2000) para tratar da emancipação do sujeito. Assim, a Colcha de Retalhos propiciou o desenvolvimento da sensibilidade, a retomada de experiências formadoras e os sentimentos guardados no tempo e no espaço docente. A construção dos dados narrativos está canalizada para a finalidade da pesquisa, isto é, defender a importância de processos (auto)biográficos na formação docente

---

\* Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professora Bolsista CAPES do Curso de Pedagogia em EaD pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1202-6411>. Correio eletrônico: [anapaulamfv7@gmail.com](mailto:anapaulamfv7@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8183-1636>. Correio eletrônico: [sinaramota@unilab.edu.br](mailto:sinaramota@unilab.edu.br).

tomando como contexto retalhos históricos de professoras no percurso da formação acadêmica.

**Palavras-chave:** narrativas (auto)biográficas; formação docente; colcha de retalhos.

***(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES: CONTRIBUTIONS, SINGULARITIES AND PERSPECTIVES FOR TEACHER TRAINING***

***ABSTRACT***

*This article presents an excerpt from the dissertation entitled “Memories and teacher training: from the webs of experience to the fabric of the self through written narratives of teachers, a dimension of the Patchwork Quilt”, from the Postgraduate Program in Education (PPGEF) of University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (UNILAB) and Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). In this article, the relevance of using (auto)biographical narratives is discussed, highlighting the methodological and training investigative device: Patchwork Quilt, authored by Berkenbrock-Rosito (2009). This time, the objective is to listen to the training of three teachers who are currently retired teachers, through the written dimension of the Patchwork Quilt. Thus, studies of life stories and (auto)biographical narratives in Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2010, 2012), among others, were used as references. It was also based on Freire (1987, 1996) to highlight the importance of developing autonomy and on Adorno (2000) to address the emancipation of the subject. Thus, the Patchwork Quilt facilitated the development of sensitivity, the resumption of formative experiences and the feelings stored in time and in the teaching space. The construction of narrative data is channeled towards the purpose of the research, that is, to defend the importance of (auto)biographical processes in teacher training, taking as a context historical fragments of teachers in the course of academic training.*

**Keywords:** (auto)biographical narratives; teacher training; patchwork.

## **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: APORTES, SINGULARIDADES Y PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

### **RESUMEN**

*Este artículo presenta un extracto de la disertación titulada “Memorias y formación docente: de las redes de la experiencia al tejido de sí a través de narrativas escritas de docentes, una dimensión de la colcha”, del Programa de Posgrado en Educación (PPGEF) de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (UNILAB) e Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). En este artículo se discute la relevancia del uso de narrativas (auto)biográficas, destacando el dispositivo investigativo metodológico y formativo: Patchwork Quilt, de Berkenbrock-Rosito (2009). En esta ocasión, el objetivo es escuchar la formación de tres docentes actualmente jubilados, a través de la dimensión escrita del Patchwork Quilt. Así, se utilizaron como referentes estudios de historias de vida y narrativas (auto)biográficas en Josso (2004, 2010), Delory-Momberger (2010, 2012), entre otros. También se basó en Freire (1987, 1996) para resaltar la importancia de desarrollar la autonomía y en Adorno (2000) para abordar la emancipación del sujeto. Así, el Patchwork Quilt facilitó el desarrollo de la sensibilidad, la reanudación de las experiencias formativas y de los sentimientos almacenados en el tiempo y en el espacio de enseñanza. La construcción de datos narrativos se canaliza hacia el propósito de la investigación, es decir, defender la importancia de los procesos (auto)biográficos en la formación docente, tomando como contexto fragmentos históricos de docentes en el transcurso de su formación académica.*

**Palabras clave:** *narrativas (auto)biográficas; formación de docentes; labor de retazos.*

### **1 INTRODUÇÃO**

Narrar é uma necessidade humana, atividade que confere, por meio das experiências, significado ao vivido, valorização da memória, sentido à história de vida, dentre outras. Por intermédio da memória, ratifica-se a capacidade de lembrar, narrar, interpretar, de fazer história, bem como de preservar, diante do esquecimento, as experiências. A narrativa efetiva o sujeito como o personagem da ação, a partir de uma sequência singular de situações, construídas de acordo com o lugar em que o personagem ocupa na narrativa, diante da

intenção do narrador. As narrativas oportunizam ao sujeito a retomada de suas vivências, questionando e produzindo cenários que anteriormente eram concebidos como certos, de forma a revelar a cultura de cada um com o poder de mobilizar e transformar a realidade. Dessa feita, pautamo-nos em Delory-Momberger (2012, p. 43), que ratifica o seguinte:

As formas que toma a narrativa da vida remetem, com efeito, às representações que as épocas históricas se fizeram da individualidade humana e às concepções do espaço privado e público, da relação do homem com a sociedade, da relação do homem consigo mesmo que as fundamentam.

Nessa perspectiva, a narrativa tem possibilidade de desvelar ações intersubjetivas, a partir das quais o sujeito desenvolve seu pensar, sentir e olhar reflexivo, tendo também como base os múltiplos contextos vivenciados, reconstruindo-se de forma identitária e autoral, de modo a recobrar situações ocultadas da sua vida. Larrosa (2002, p. 21) ressalta a relevância de “[...] pensar a educação, a partir do par experiência/sentido [...]” através da palavra – “Quando fazemos coisas com as palavras, damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21).

Diante da perspectiva do autor, a experiência é “[...] aquilo que acontece e nos toca [...]” (LARROSA, 2002, p. 28), vinculado tal conceito à ideia de travessia, passagem. A transitividade do indivíduo entre suas vivências demanda o surgimento de momentos cuja premissa é a elaboração de estruturas subjetivas de modo a concretizar fatores simbólicos. Nesse aspecto, fazer uma experiência com algo prediz algo a nos acontecer, a alcançar-nos; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando tratamos do campo prático de experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa, aqui, sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo (LARROSA, 2004). Nesse sentido, a elaboração de uma experiência quer dizer, portanto, deixar abordar em nós próprios o que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Assim, podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

A “experiência que me forma e me transforma” é considerada a relação entre experiência e formação, contexto em que “[...] a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2010, p. 62). Isso é próprio do processo epistemológico, uma vez que tal método de construção do conhecimento e das suas aplicações é, também, formulado com base em

processos empíricos, os quais, por sua vez, são fundamentais à estruturação do indivíduo enquanto aquele que experimenta e provoca experiências.

Este artigo traz um recorte da dissertação intitulada de *Memórias e formação docente: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narrativas escritas de professoras, uma dimensão da Colcha de Retalhos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Neste artigo, discutimos a relevância do uso das narrativas (auto)biográficas, destacando o dispositivo investigativo metodológico e de formação denominado Colcha de Retalhos, com a proposição de que o professor é uma pessoa que possui seus saberes singulares sobre o exercício profissional que realiza, visto que as narrativas, como metodologia de pesquisa biográfica, destacam as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, significados e trajetórias de vida, oportunizando a percepção da complexidade das interpretações.

A escolha pela pesquisa (auto)biográfica deu-se pela necessidade de compreender, unida à de interpretar, as histórias de três professoras, atualmente na condição de aposentadas, porque entendemos, a partir das considerações de Josso (2004) com relação ao caráter formador das experiências de vida, que as narrativas de vida e da experiência poderiam revelar os cenários formadores de suas consonâncias e subjetividades.

## **2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA**

As narrativas (auto)biográficas, enquanto instrumento de investigação, têm a possibilidade de captação dos movimentos de profissionalização dos professores, constituindo-se como metodologia de investigação, não sendo possível a separação da fase da construção de dados dos percursos singulares elaborados pelo pesquisador, que automaticamente já é uma narrativa com riqueza de significados, uma vez que as histórias dialogam entre si no instante da construção, seja pelo professor atuando em sala de aula, seja na condição de pesquisador. É importante compreender também que a metodologia de narrativas aborda enfaticamente tipologias de narrativas estabelecidas que obrigatoriamente não são de cunho (auto)biográfico. No entanto, aliam-se como oposição às metodologias tradicionais de pesquisa, por valorizarem a subjetividade com o intuito de compreender elementos da ação humana.

Nesse sentido, adere-se à ideia de Franco Ferrarotti (2014, p. 73), que se refere a uma narrativa biográfica, afirmando que esta “[...] é uma ação social com a qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa-interação”. O sociólogo ainda diz que “[...] cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis, de esperas, de injunções, de normas e valores implícitos, e muitas vezes também de sanções” (FERRAROTTI, 2014, p. 54). A elaboração de um intercurso entre o indivíduo e seu espaço totaliza a perspectiva de criação da sua formação biográfica, possibilitando seu acesso a mecanismos ou fatores que serão considerados, diante do instante interativo (nesse caso, a entrevista), componentes basilares para sua formação individual.

Na formação de professores, devem-se considerar duas vias: o processo de formação e as percepções do pesquisador/formador, ou melhor, a formação enquanto teoria da ciência da educação. O processo formativo do professor é alicerçado nos saberes epistemológicos aliados aos saberes práticos, por meio da realidade das práticas pedagógicas, implicadas no processo de formação do sujeito e da formação enquanto teoria da ciência da educação, como ratifica Josso (2010, p. 61):

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

A formação de professores oportuniza espaço de reflexão sobre a aprendizagem, na qual as narrativas docentes reconstroem os itinerários formativos a partir das próprias vivências, ou seja, das experiências. No contexto da Educação, a pesquisa (auto)biográfica desenvolve e contribui para a produção de conhecimentos da pessoa em formação, bem como de suas relações com territórios, jeito de ser, de fazer, de biografar-se e de pertencer. O uso das narrativas (auto)biográficas como pesquisa-formativa possibilita a investigação do percurso de vida, atribuindo sentido e tomada de consciência dos conhecimentos e referenciais ao longo do tempo, proporcionando pertencimento e autoria ao sujeito da história.

É na elaboração do passado que o sujeito se emancipa quando compreende sua realidade, no exercício de pensar sobre si. O percurso formativo abraça variados modos de ser e viver, múltiplas maneiras de perceber a docência e os saberes, pois a formação efetiva e afeta, por intermédio das experiências, a condição de ser e de tornar-se professor.

Sob esse ângulo, Josso (2010) afirma que a formação do professor/pesquisador mostra-se a contento à medida que ocorre um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Para a autora mencionada, a “experiência formadora” é também pesquisa, cujo olhar para si implica revisar experiências, concepções e posturas. No entendimento sobre “experiência formadora”, a ação e o pensamento estão entrelaçados, “[...] um percurso de formação toma vida quando o itinerário intelectual que o acompanhou é explicitado, assim como um percurso intelectual toma vida quando sua ancoragem nas realidades de um percurso de formação é explicitada” (JOSSO, 2010, p. 206).

Dessa feita, Josso (2010) acredita que o exercício reflexivo contido na narrativa alimenta a tomada de decisão do sujeito sobre si e do seu lugar de fala no processo formativo. Essa ação da tomada de consciência oportuniza o olhar para o passado e o projetar-se, com um olhar retrospectivo e prospectivo, o que se denomina de vir a ser.

Para Delory-Momberger (2012), as narrativas de vida dão condição ao ser humano de se apropriar de suas vidas com a interpretação do que se vive parte do que se narra. As narrativas ainda permitem o alcance da dimensão interpretativa, de caráter heurístico, que se resume na afirmativa de Delory-Momberger (2012, p. 37): “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

A narrativa não é, então, apenas o sistema simbólico de que os homens dispõem para exprimir o sentimento de sua existência: o narrativo é o lugar onde a existência humana *toma forma*, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39, grifo nosso).

Para tanto, ao narrar, dá-se à vida uma história, com episódios e enredos devidamente explorados, processo que faz do indivíduo o próprio personagem, ou seja, o protagonista desse plano de desenvolvimento não apenas discursivo, mas subjetivo. Tal processo torna-se imprescindível para delinear os aspectos de sua identidade.

### **3 METODOLOGIA**

Para Nóvoa e Finger (2010), a utilização do método (auto)biográfico nas ciências da educação é recente como alternativa sociológica ao positivismo e surgiu inicialmente na Alemanha, aplicado por sociólogos americanos da Escola de Chicago, em 1920. Segundo eles, “[...] o método constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e

na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõe” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 25). Nessa linha de raciocínio,

[...] o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 16).

Na especificidade do método (auto)biográfico, destacam-se as entrevistas realizadas pelo pesquisador, que são consideradas materiais primários, enquanto outros materiais biográficos, como textos epistolares, documentos oficiais, fotografias, recortes de matérias de jornais, dentre outros, são considerados como materiais secundários e preferenciais para o método tradicional por razão da sua maior objetividade. Assim,

Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os materiais primários e sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (FERRAROTI, 2010, p. 43).

Ferraroti (2010) destaca a *práxis humana*, em que toda *práxis* releva as apropriações que os sujeitos fazem das relações e das estruturas sociais, contexto em que o caráter da subjetividade é explicitado pelo processo de interiorização e exteriorização do sujeito. Assim, a abordagem da pesquisa (auto)biográfica explicada por Ferraroti sinaliza que o conhecimento científico considera metodologicamente a percepção da subjetividade, visto que os métodos quantitativos e qualitativos não alcançam a complexidade existente na sociedade, cujos métodos não alcançam as singularidades nem compreendem a história de cada sujeito também como versão da história de um grupo.

Dessa feita, os efeitos da pesquisa (auto)biográfica são de especificidades heurística, sociológica e formadora, estabelecidas na importância e no interesse pelas experiências e histórias de vida de alguém, na enunciação dos sujeitos sobre si, na escuta sensível, sem julgamentos, atenciosa e respeitosa de narrativas (auto)biográficas. Com isso, a pesquisa (auto)biográfica que gera posteriormente este artigo assumiu a construção de uma narrativa escrita e pictórica do dispositivo formativo e investigativo intitulado de Colcha de Retalhos, da autoria de Berkenbrock-Rosito, que, desde 2001, propõe as dimensões narrativas: escrita, pictórica e oral. A pesquisa inquiriu três participantes a descreverem três cenas marcantes de suas experiências durante o ensino superior: como foi sua relação com o conhecimento?

Como foi sua relação com o professor? Que aluna fui? Nesse contexto, buscou-se compreender se elas foram pessoas de autoria ou submissão, residindo como finalidade entender o alcance da escuta sobre a formação das professoras que atualmente se encontram na condição de docentes aposentadas, por meio da narrativa escrita, uma dimensão da Colcha de Retalhos. De acordo com Berkenbrock-Rosito (2009, p. 9), esse processo pode provocar situações nos quais habitam

[...] possibilidades de construir metodologias não convencionais de pesquisa e ensino, religar os aspectos das relações sociais, políticas e culturais nas dimensões macro e micro; construir pontes de sentidos entre a experiência do conhecimento científico do mundo interno e externo dos sujeitos, e considerar as possibilidades/limites da formação de professores como cidadãos críticos.

O dispositivo investigativo e metodológico de formação compromete-se com os processos narrativos, dentre os quais se podem citar os seguintes: narrativas biográficas, (auto)biográficas, fílmica, oral e pictórica compreendida como fenômeno antropológico educacional que visa ao desenvolvimento da criticidade do sujeito dentro das dimensões escrita, oral e pictórica, na contramão de uma educação que reconhece o sujeito como um vazio, depósito disponível ao recebimento de determinadas informações.

Destacam-se abaixo as etapas constitutivas da Colcha de Retalhos. No entanto, respeitando o distanciamento por conta da COVID-19, fizemos uma reestruturação nas etapas para seguir com a pesquisa, visto que o trio das participantes, devido à idade, fazia parte do grupo de risco, realizando apenas a dimensão escrita da Colcha de Retalhos, a primeira etapa do dispositivo investigativo e formativo.

Quadro 1 – Etapas da colcha de retalhos

1. <sup>a</sup> Etapa - Narrativa biográfica	2. <sup>a</sup> Etapa - Narrativa (auto)biográfica	3. <sup>a</sup> Etapa – Narrativa fílmica
<b>Relato de cenas:</b> Descrever três cenas marcantes de sua experiência na educação básica: 1. Como foi sua relação com o conhecimento? Foi uma relação de autoria ou submissão? 2. Como foi sua relação com o professor? Foi uma relação de autoria ou submissão? 3. Que aluna fui?	Elaboração do quadro “Linha da vida”. Realização de um mapeamento de momentos charneiras. Categorias de espaço e tempo: 1. Vida familiar; 2. Vida escolar; 3. Vida profissional; 4. Pessoas; 5. Livros/filmes/músicas.	Assistir ao filme <b>Colcha de Retalhos</b> , buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo, assim, a etapa da narrativa fílmica.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Ressalvadas as condições das etapas apresentadas, as narrativas (auto)biográficas se constituem instrumentos de investigação profícuos, uma vez que a subjetividade das narrativas individuais (singulares) destacam as evidências ocorridas no contexto social, que são elementos para a análise da formação de professores.

A partir das perguntas da primeira dimensão da Colcha de Retalhos, as docentes entrecruzaram dizeres, saberes e fazeres sobre suas histórias de formação, em um movimento de dizer sobre si, focalizando experiências marcantes de percursos escolares, no período de formação inicial de cada participante, de modo a resgatar, nas suas respectivas memórias formativas, por meio de três perguntas disparadoras, experiências sobre o conhecimento, a relação aluno-professor e a aluna que cada uma foi nesse intervalo. Isso provocou a reflexão sobre suas posturas, se estas foram de autonomia ou de submissão, no percurso do “tornar-se professoras”, com o desenvolvimento da Entrevista Narrativa para a captação e para a análise de dados construídos durante o desenvolvimento da Colcha de Retalhos, na concordância segundo a qual “[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). Para os autores, contar história é necessidade humana, jeito elementar de comunicação humanizada, em que, ao narrar um fato ou ao contar história, organizam-se fatos a partir de uma ordem cronológica ou não, na seleção de fatos e detalhes importantes.

Assim, a Entrevista Narrativa (EN) foi essencial nesse processo. Sua finalidade é encorajar e fazer “[...] um entrevistado, doravante informante, contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). A EN nasceu como método proposto por Fritz Schütze para a produção de histórias de vida como técnica específica, seguindo alguns passos. A primeira fase, que é a *preparação*, consiste em reconhecer o contexto em que o entrevistado está inserido, situação na qual inicialmente o pesquisador apresenta as “[...] questões exmanentes [...]” ligadas aos objetivos da pesquisa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 98). Na segunda fase, ocorre a *iniciação*, a qual consiste na “[...] formulação do tópico inicial para a narração” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97). Por fim, a terceira fase, que é a *narração central*, ou melhor, o momento da narração desenvolvida pelo participante entrevistado sem interrupções do pesquisador. Na quarta fase, realizam-se questionamentos, com “*perguntas imanentes*”, momento em que ocorrem o desafio de aproximação e o confronto com as “*perguntas exmanentes*”. Já na quinta fase, denominada de *fala conclusiva*, desliga-se a gravação da Entrevista Narrativa, para que a conversa fique mais descontraída, o que visa a

uma fala mais aberta. Como última ação, segue posteriormente a análise da entrevista transcrita.

#### **4 SABERES DOCENTES E TORNAR-SE PROFESSORAS: SUBMISSÃO OU AUTONOMIA?**

Indubitavelmente, ratifica-se que os saberes construídos no exercício da profissão nasceram e renascem quando o conhecimento teórico e o saber da experiência:

[...] se constrói na reflexão sobre o próprio exercício profissional, ou seja, é por meio da reflexão sobre minha prática, que consigo me afastar de ações mecânicas e descontextualizadas. Consequentemente, a prática se constrói no contexto vivenciado, num movimento reflexivo do que acontece e como acontece, constituindo-se pelas dimensões subjetivas e intersubjetivas, estas fortalecidas também em crenças, percepções, atuações e história de vida (VASCONCELOS; MENEZES, 2023, p. 940-947).

A narrativa de si promove um reencontrar-se que resgata, cria e reconfigura novos enredos para o vivido, na perspectiva de Freire, ocasionando o movimento de transição da curiosidade estética à curiosidade epistemológica, em uma prática que permite ao ser humano construir sua trajetória como sujeito histórico. Nesse sentido, no exercício da liberdade, ao assumir seu poder de decisão, de rompimento e da esperança, o sujeito exerce a autonomia (FREIRE, 1996).

Nesse horizonte, a partir dos desafios e das experiências, consciente da ação do sujeito em constante processo de inacabamento, é que se explica em Freire que ninguém nasce autônomo. Observa-se o seguinte:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Educar para a autonomia é garantir o respeito à liberdade, em um estado de escuta com abertura ao diálogo, em que a palavra possa ser dita e ouvida sem preconceitos, autoritarismo e superioridade, em uma via horizontal e democrática. Para tanto, a respeito da indagação

realizada com uma das professoras sobre sua relação com o conhecimento no ensino superior, na condição discente, confirma-se o que segue:

[...] a minha relação foi de autoria, eu tinha vontade própria, tinha vontade de estudar, sabia me dirigir e consegui vencer porque eu não era “bitolada”, sabia decidir o certo e o errado. Eu sabia o que eu queria e o que eu não queria, fazia o que era justo, o que era certo, por isso, nunca dependi de professor, porque eu estudava e tinha minhas notas boas, estudava e passava (PROFESSORA MARIA, 2021).

Explicitamente, acredita-se que não se nasce autônomo, mas que é na superação e na relação horizontal, regada pelo diálogo, que se constrói a autonomia, ou seja, é na relação dialógica entre sujeitos iguais nas suas diferenças que ambos podem dizer a “sua palavra”.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 78).

A metodologia formativa Colcha de Retalhos traz à tona oportunidades de reflexões sobre a prática pedagógica, desencadeando denúncias marcadas e encobertas pelo medo, conforme relata uma das professoras mencionadas: “[...] era a pior que tinha. Ela reclamava muito das coisas. A outra era muito séria, ninguém nem falava com ela, porque tinha medo. Tinha a que ficava na porta. Eu era muito calma, boa aluna, calada e ela não dizia nada” (PROFESSORA ALBA, 2021).

O medo da liberdade<sup>1</sup> (FROMM, 1977) é o que impossibilita a libertação de muitos oprimidos, medo que os mantém heterônomos, sujeitos que deveriam impor-se em vez de acomodar-se, o que os distancia da condição autônoma. Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987, p. 35) explica que,

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se

<sup>1</sup> A expressão “medo da liberdade” faz referência à fala de Erich Fromm (1977) e foi adotada por Freire em obras como *Pedagogia da esperança*, *Educação como prática da liberdade*, entre outras.

manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

É preciso vencer o medo da liberdade com o propósito de evitar o comodismo à ação e a formação de uma manobra de massa, visto que a massificação transforma os sujeitos em seres passivos, conformados, incapazes de escolhas e sem liberdade de se colocar criticamente na sociedade. Freire (1987) defende que, para existir uma sociedade menos opressora, é necessário o exercício da autonomia, o qual, em sua perspectiva, é o movimento de tomada de decisão em direção à emancipação, visto que “[...] uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. (ADORNO, 2012, p. 142).

A compreensão de autonomia e de emancipação fundamentada em Freire e Adorno se refere a caminhar, considerando-se autonomia quando o sujeito busca a identidade de si e para si, pois, nesse processo, a emancipação de si acontece simultaneamente, já que, quando o sujeito é autônomo, concomitantemente, ele emancipa o outro, dando-lhe espaço de fala, respeitando o percurso de formação do outro, desenvolvendo uma escuta sensível. Para Adorno (2000, p. 67-68), a emancipação refere-se ao poder de refletir e de pensar sobre si próprio:

Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir um meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém. [...] O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto.

Nesse viés, a narrativa se configura como um processo de conscientização, que relaciona autonomia e emancipação, porque, conforme Josso (2010), a narrativa é considerada como pesquisa-formação, na qual o sujeito procura significados em suas próprias experiências, no desenvolvimento de sua autoria.

Obviamente, a prática construída sobre o alicerce de uma educação bancária anula o sujeito como ser histórico, autônomo e crítico. No entanto, além da necessidade de fala, que é um direito que lhe deve ser assistido, pois facilita o encontro de cada pessoa com base nas suas habilidades, o poder de decisão e de escolha deve ser garantido a todos os sujeitos. Nesse sentido, o diálogo é uma necessidade da existência, o seu exercício implica parceria entre professor e aluno. Dessa forma, o discente será compreendido como sujeito da historicidade.

Por sua vez, Maria sinaliza sua relação com os professores no curso universitário, ao dizer o seguinte:

Minha relação com professor. Meus professores foram bons entre aspas. Até o 3.º normal, tudo. Nenhum problema. Na faculdade, tínhamos os professores bons e os medíocres. Como a minha faculdade era nas férias, a gente não aguentava ficar sem aula. Tinha professor que não passava nada e um dos professores não dava aula. Fizemos um abaixo-assinado, conseguimos substituir um professor. O líder da sala, Juriti, não aceitava e nem a turma (PROFESSORA MARIA, 2021).

Como bem conceituava Paulo Freire, é preciso respeitar as potencialidades do sujeito, dando-lhe poder de dizer a palavra, poder de decisão, de escolha e de escuta. Como relata a participante Dulcinea:

Me deu a oportunidade de escolher. Como toda vida eu gostei de história, geografia, ciências e novidade e saber as coisas do mundo. Tivemos duas semanas para estudar. Fiz ciências sociais, passamos. Eu passei e deu certo fazer ciências sociais porque era as matérias que eu gostava, ciências, geografia, história, sociologia, e a gente tinha muitos debates, era época da ditadura. A nossa professora de sociologia era a dona Olga Mattar. Tínhamos debates enormes. Eu sentia afinidade porque eu gostava de história e geografia, por isso escolhi o curso de ciências sociais (PROFESSORA DULCINEA, 2021).

Paulo Freire é categórico ao falar sobre a relação dialógica entre professor-aluno, afirmando que é combustível, motor propulsor que movimenta a escola e a sociedade. Portanto, é assegurando a atuação docente que respeite as liberdades, os posicionamentos e o processo de crescimento humano que se efetiva verdadeiramente o papel da escola. A relação professor-aluno implantada na verticalidade é experiência da professora Alba, que, ao relembrar sua vivência, executou o movimento de baixar a cabeça durante a Entrevista Narrativa. Em seguida, depois de um ligeiro silêncio, trouxe cenas de seus professores por meio da fala: “Mestra Sofia [...] era a pior que tinha. Ela reclamava muito das coisas. A outra, muito séria, ninguém nem falava com ela, porque tinha medo. Tinha a que ficava na porta. Eu era muito calma, calada e ela não dizia nada” (PROFESSOR ALBA, 2021).

Já a relação professor-aluno experienciada por Dulcinea traz o contexto histórico da Ditadura Militar, muito embora ela expresse uma dimensão de autoria nesse aspecto de sala de aula, visto que gozou de espaço de fala, conforme destaca ao assegurar que “[...] a relação era cordial, estava num período difícil por conta da ditadura, mas tínhamos debates e era como a Maria, nunca deixei de falar” (PROFESSORA DULCINEA, 2021). Para concluir a narrativa escrita, uma dimensão da Colcha de Retalhos, a pergunta se voltava para uma

(auto)reflexão. Sobre esse aspecto, apresentaremos o que cada uma delas sinalizou acerca da aluna que elas foram no período da faculdade:

Faculdade me deu a oportunidade de assumir o estado, a pós-graduação foi outro degrau. Sou feliz. Como aluna, nem na faculdade não tenho paciência para enrolação. Reivindicava meus direitos. Eu preciso do dinheiro, mas tenho responsabilidade com relação ao aluno. Sempre fui responsável, ainda sou (PROFESSORA MARIA, 2021).

As professoras participantes, docentes na condição de aposentadas, trazem falas e expressões corporais carregadas da necessidade da construção e vivência da autonomia e emancipação, muito embora, em alguns trechos proferidos durante a feitura da Colcha de Retalhos, percebeu-se a resistência em serem submissas diante do contexto que se lhes apresentava durante o curso universitário, ou seja, o período histórico da época: “Eu sempre fui quieta. Era uma boa aluna, eu só estudava” (PROFESSORA ALBA, 2021); “Eu sentia afinidade porque eu gostava de história e geografia, por isso escolhi o curso de ciências sociais. Tinha três anos de curso, fui transferida para Porto Alegre. Tudo bem, tinha que obedecer porque tinha feito voto de obediência” (PROFESSORA DULCINEA, 2021).

No registro da narrativa escrita de Dulcinea, fica evidente que ela experimentou autoria e submissão. Na transferência dela de uma cidade para outra, no período do curso universitário, não teve escolha, nem poder de decisão, já que havia feito votos perpétuos na congregação religiosa.

Como educadores, devemos estar preparados para o diálogo e para a reflexão como espaço de abertura a todos, principalmente para aqueles a quem são negados os espaços de fala. O diálogo, no contexto escolar, além de gerar conhecimento, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao mundo. Dessa feita, aprender a escutar o outro, a entender que cada pessoa traz uma história de vida repleta de sentidos e significados e a conquistar seu espaço de fala é um exercício contínuo de cada ser humano, ou, pelo menos, deveria ser.

Para exercer a docência, não basta cursar uma licenciatura ou ter conhecimento teórico que lhe autorize a assumir a sala de aula. É necessário, também, refletir sobre a prática pedagógica para ressignificá-la, identificando suas limitações e desafios. Para tanto, é importante conhecer a história dos nossos formadores, ou seja, os professores que constituíram nossas histórias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado por meio da confecção da Colcha de Retalhos teceu considerações relevantes no sentido de que cada indivíduo não carrega apenas herança genética, ou seja, reúne, sobretudo, uma herança pedagógica, por acreditar que as narrativas (auto)biográficas, como articuladoras de processos de autorreflexão, abrem percurso para “[...] a formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos” (JOSSO, 2010, p. 38). O garimpo das experiências por meio das narrativas (auto)biográficas configurou-se como exercício promotor da autorreflexão e invenção de si, no mergulho interior, subjetivo, proporcionado nas ações da pesquisa-formação.

Tomar para si a prática docente exige, além da licenciatura, dos saberes profissionais, a conduta sensível e sensata no construto dos seus retalhos formativos, com a finalidade de compreender potencialidades e limitações, revelando experiências e processos de formação que trazem acontecimentos da profissão docente. Nesse sentido, não só há demonstração de saberes, de desafios, de impedimentos, mas também se torna perceptível a compreensão do sentido social da ação docente, dando condição do poder-ser presença, uma vez que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40).

Portanto, é imperioso despertar em si a necessidade da reflexividade sobre seu percurso profissional, visto que a compreensão da experiência insurge como preceptor dos demais saberes, por interferência do saber docente. Por conseguinte, a experiência de ser professor firma-se no exercício diário da prática docente e no compósito dos saberes-fazeres, na inteireza relacional que se justapõe na teoria e prática, no construto da pluralidade de saberes sociais, históricos, culturais, entre outros. Diante dessa perspectiva, o professor revela-se um ser detentor ou canalizador da percepção epistemológica, cuja natureza ôntica possibilita a formulação de saberes e a possibilidade de seu intercurso. Nesse sentido, dialogar, capacidade imanente ao construto de relações culturais, é vital para o desenvolvimento do ser humano que entende e luta por uma sociedade autônoma e emancipatória. Além disso, cada docente é ator/autor de sua constituição, sua emancipação, tendo em vista que, ao falar de si, constitui-se como vetor de acesso a um saber biográfico,

marcado por uma época, narrativa, meio e ambiente que delineiam a construção da identidade docente através de narrativas (auto)biográficas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BERKENBROCK-ROSITO, M. Colcha de retalhos: histórias de vida e imaginário de formação. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set/dez. 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo do projeto. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas ciências sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 54-73.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FROMM, E. **O Medo à Liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

JCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 91-98.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 38-61.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

VASCONCELOS, A. P. M. F.; MENEZES, E. A. O. Colcha de retalhos: a dimensão escrita nos processos formativos (auto)biográficos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 21., 2023, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Faced-UFU, 2023, p. 940-947.

Recebido em: 15 ago. 2023.

Aceito em: 02 out. 2023.

## O ENSINO DA DIVERSIDADE CULTURAL: CONTEXTOS LOCAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

*José Manuel Vieira Soares de Resende\**, *Guilherme Paiva de Carvalho\*\**,

*Aline Raiany Fernandes Soares\*\*\**

### RESUMO

O artigo trata do ensino da diversidade cultural em contextos locais no Brasil e em Portugal. Para tanto, a investigação utilizou uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas com professores/as de escolas públicas, em cidades localizadas nos dois países. A análise crítica das entrevistas tomou como referência perspectivas teóricas da Educação e das Ciências Sociais. Como problemas dentro e fora da escola, o reconhecimento e o ensino da diversidade cultural envolvem as noções de multiculturalidade e interculturalidade. No estudo sobre a diversidade cultural e os processos de escolarização, evidencia-se o conceito de cultura escolar. No caso português, tem-se observado a entrada de estudantes de diferentes países nas escolas públicas. Com a diversidade étnica na escola, a cultura escolar enfrenta problemas nos domínios dos sentimentos de pertencimento e na aprendizagem. No sistema educacional brasileiro, a inclusão da diversidade cultural no ensino é incipiente, sobretudo das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. A análise conclui que, na contemporaneidade, o ensino da diversidade cultural constitui um desafio para a escolarização e os processos formativos em escolas públicas.

**Palavras-chave:** diversidade cultural; ensino; interculturalidade; escolarização.

---

\* Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa (NOVA). Atualmente é Professor Catedrático da Universidade de Évora (UÉvora). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7233-2237>. Correio eletrônico: [jmvsr@uevora.pt](mailto:jmvsr@uevora.pt).

\*\* Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Bolsista de Produtividade CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-5761>. Correio eletrônico: [guilhermepaiva@uern.br](mailto:guilhermepaiva@uern.br).

\*\*\* Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0502-2001>. Correio eletrônico: [alineraiany722@gmail.com](mailto:alineraiany722@gmail.com).

**THE TEACHING OF CULTURAL DIVERSITY:  
LOCALS CONTEXTS IN BRAZIL AND PORTUGAL**

**ABSTRACT**

*The article addresses the teaching of cultural diversity in local contexts in Brazil and Portugal. To do this, the investigation utilized a qualitative methodology based on semi-structured interviews with teachers in public schools located in the two countries. The critical analysis of the interviews used theoretical perspectives from the fields of Education and Social Science as references. Recognizing and teaching cultural diversity, both as problems inside and outside of school, involves the concepts of multiculturalism and interculturality. The study on cultural diversity and the schooling process highlights the concept of school culture. In the Portuguese case, the entry of students from different countries into public schools has observed. With the ethnic diversity in the scholar space, the school culture faces problems in domain feelings of belonging and in learning. In Brazilian educational system, the inclusion of cultural diversity in teaching is inceptive, above all indigenous, Africans and Afro-Brazilians cultures. It concludes with the analysis that, in contemporary times, teaching cultural diversity poses a challenge for public schools' education and formation processes.*

**Keywords:** *cultural diversity; teaching; interculturality; schooling.*

**LA ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL:  
CONTEXTOS LOCALES EN BRASIL Y PORTUGAL**

**RESUMEN**

*El artículo aborda la enseñanza de la diversidad cultural en contextos locales en Brasil y Portugal. Para ello, la investigación utilizó un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas públicas, en ciudades ubicadas en ambos países. El análisis crítico de las entrevistas tomó como referencia perspectivas teóricas desde la Educación y las Ciencias Sociales. Como problemas dentro y fuera de la escuela, el reconocimiento y enseñanza de la diversidad cultural involucran las nociones de*

*multiculturalidad e interculturalidad. El estudio sobre la diversidad cultural y los procesos de escolarización pone de relieve el concepto de cultura escolar. Em el caso portugués, han ingresado estudiantes de diferentes países en las escuelas públicas. Con la diversidad étnica en la escuela, la cultura escolar enfrenta problemas en los campos de sentimientos de pertenencia y del aprendizaje. En el sistema educativo brasileño, la inclusión de la diversidad cultural en la enseñanza es incipiente, especialmente de las culturas indígenas, africanas y afrobrasileñas. El análisis concluye que, en la época contemporánea, la enseñanza de la diversidad cultural constituye un desafío para la escolarización y los procesos de formación en escuelas públicas.*

**Palabras clave:** *diversidad cultural; enseñanza; interculturalidad; escolarización.*

## **1 DA DIVERSIDADE CULTURAL: SITUAR A EXAMINAÇÃO TERMINOLÓGICA DESTA DUPLA**

O presente estudo<sup>1</sup> propõe abordar o modo como o ensino da diversidade cultural ocorre em localidades situadas em cidades do interior do Brasil e de Portugal. A análise do ensino da diversidade cultural nos referidos contextos locais baseia-se nas perspectivas teórico-metodológicas de José Resende (2000, 2003), Françoise Lantheaume (2011), François Dubet (2019), Guilherme Carvalho e Eliane Silva (2015, 2020).

A educação, ao longo dos anos, tem passado por um processo de mudanças, as quais atingem também a sociedade que se encontra em constante transformação. Isso traz para a escola novas demandas, sobretudo a de acompanhar esse processo. Destas necessidades, as modificações inscritas na morfologia escolar são das que mais se destacam quando se trata de analisar o ensino-aprendizagem em escolas da rede pública de ensino. Estando a escola pública a acolher uma pluralidade maior de estudantes, a questão da diversidade passa a ser objeto de escrutínio público, dentro e fora da escola.

### **1.1 Situar a diversidade nos contextos históricos do Brasil e de Portugal**

Brasil e Portugal são sociedades caracterizadas pela pluralidade cultural. O Brasil é um país de grande variedade de etnias decorrente do processo histórico de formação que

---

<sup>1</sup> A pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de Bolsa de Produtividade.

passou por longos anos de escravidão e colonização. A princípio, foram os povos indígenas que aqui estavam e, posteriormente, as etnias africanas vindas de diversas regiões da África. A constituição da sociedade brasileira é marcada por desigualdades sociais, educacionais e econômicas, associadas ao apagamento e invisibilidade da cultura dos povos originários, africanos e afro-brasileiros.

As perspectivas teóricas de Lélia Gonzalez (2020), Kabenguele Munanga (2013) e Sílvio Almeida (2018) evidenciam o ocultamento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no sistema educacional brasileiro. Para Lélia Gonzalez (2020) e Sílvio Almeida (2018), a escravização, os discursos de inferiorização e o racismo constituem a gênese da estrutura societária no Brasil, tendo reflexos nas desigualdades sociais e na institucionalização de práticas implícitas de discriminação racial. No final do século XX, em pesquisas realizadas na Universidade de Brasília (UnB), Jorge Carvalho (2001) destacou o predomínio de pessoas brancas no sistema universitário brasileiro. Desse modo, no Brasil, “[...] uma grande rede da academia se formou totalmente branca [...]” (CARVALHO, 2001, p. 25), excluindo a população negra e indígena da educação superior e, por conseguinte, da academia. Como mostra Sueli Carneiro (2011, p. 17), raça, classe e gênero são “[...] elementos estruturantes das desigualdades sociais no país”.

A elite intelectual branca, predominante no sistema universitário, mantém no ocultamento os saberes das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, mantendo o que Jorge Carvalho (2001, p. 16) caracteriza como uma forma de “[...] racismo acadêmico”. No Brasil, o predomínio de pessoas brancas se observa tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas em decorrência do “pacto da branquitude”, um modo complexo de relações de poder simbólico e institucionalizado, que exclui a população negra e indígena do acesso aos bens culturais e materiais (BENTO, 2022).

No caso português, entretanto, essa diversidade não assumia a mesma visibilidade, uma vez que se pressupunha que a homogeneidade cultural aparecia vertida nas suas múltiplas regiões geográficas, incluindo os territórios legitimados pelo ato colonial. Durante o Estado Novo, o problema da diversidade cultural não aparecia inscrito nos seus múltiplos dispositivos políticos e, por isso, não aparecia vertido nas políticas e ações públicas de caráter educacional (RESENDE, 2003).

A sua omissão atravessava as fronteiras continentais do País e instalava-se nas suas colônias em África e no Oriente (Timor e Macau). A supremacia dos colonos na administração daqueles territórios excluía as reclamações dos seus nativos. Estes não tinham

voz, nem organizações legítimas e aceites pelo regime que representassem os seus direitos. O ato colonial sobreviveu, com alterações, na Constituição de 1933. O regime de Indigenato manteve-se, criando uma dualidade entre os nativos, designados como os índigenas e os outros estabelecidos nas colónias. Estes eram do ponto de vista da lei, os descendentes de portugueses.

Essa descendência estava garantida se o adquirente da nacionalidade à data do seu nascimento tivesse nascido em territórios sob a alçada administrativa de Portugal. Como refere o artigo primeiro do Estatuto dos Indígenas Portugueses, “[...] temos assim que os indígenas são *súditos portugueses, submetidos à proteção do Estado português*, mas sem fazerem parte da Nação, quer esta seja considerada como comunidade cultural (visto faltarem-lhe os requisitos de assimilação de cultura), quer como associação política dos cidadãos (por não terem ainda conquistado a cidadania)” (PORTUGAL, 1954, p. 13, grifo nosso).

Por isso, a história política entre Brasil e Portugal apresenta particularidades que convém ter em conta em estudos comparativos naquilo que diga respeito à visibilidade pública da diversidade na escola. No caso português, a diversidade cultural assumida como problema naquilo que diga respeito à escolarização pública não aparece como problema politicamente fraturante logo após o processo de descolonização que ocorre depois da refundação da democracia em Abril de 1974.

Nem o regresso volumoso e repentino de muitos dos portugueses estabelecidos nas colónias africanas na segunda metade de 1974 e nos anos consecutivos da década de 1970, transformou esta questão em um problema político. É só a partir da reforma escolar de 1988 que esta questão começa a ser levantada, mas ainda de raspão. Do ponto de vista político, ainda roça ao de leve, porque este problema encontrava-se submergido em outra problemática mais candente, nomeadamente a questão das desigualdades escolares e os seus efeitos colaterais nos abandonos precoces de conjuntos de alunos que não cumpriam a escolaridade obrigatória.

Só com os movimentos de imigração, que vão ganhando expressão numérica na década de 1990 e no dealbar do novo milénio, é que o questionamento sobre a diversidade cultural começou lentamente a emergir. Mais uma vez, o problema é ainda equacionado sob a capa das nacionalidades das famílias e dos seus descendentes que procuram instalar-se em Portugal, provenientes de distintas cartografias. Destas, destaca-se quem se desloca do continente africano, sobretudo da Costa Ocidental, e, posteriormente, do Brasil e de países do Leste Europeu. No entanto, e seja qual for a origem geográfica dos alunos que se vão

matriculando nas escolas públicas, a diversidade cultural assinalada incidiu especialmente no domínio da língua portuguesa escrita e falada em Portugal.

O déficit da língua vinculado à nacionalidade do alunado, que se matricula em número cada vez maior, é apontado como problema – de um lado, ligado à aquisição das aprendizagens transmitidas; de outro, relacionado ao problema da sua inserção na escola de acordo com as orientações normativas estabelecidas nos regulamentos oficiais. Desse modo, a diferenciação aparecia armadilhada culturalmente pela questão da menor assimilação, isto é, das dificuldades de estes alunos absorverem, pelas práticas escolares, aquilo que deles era esperado pelos outros do ponto de vista cultural.

A razoabilidade prática nas aulas e fora delas é questionar o que falta nestes outros alunos. Do olhar de relance, a carência da apreensão adequada da língua faz que esta escassez esteja na origem dos desajustes da sua integração, quer na turma, quer nos recreios. Não estar integrado pressupõe corpos e mentes perdidas no espaço escolar.

Falta-lhes a bússola. Isto é, os corpos expressos nos comportamentos não têm um guia para orientá-los. O não discernimento do norte transpõe-se na incompreensão da cultura *nossa*, que para eles é a outra cultura, a de dentro que se confronta com a de fora, por estes trazida para a escola. Então como se pode alcançar a cultura em perda? Os pensamentos dos atores que na escola lidam com tal dano viram-se para a *socialização política* (RESENDE, 2010). A escolarização, na aceção das sociabilidades que estão nela contidas, pode obviar o carecimento da cultura que, sendo apontada como escolar, tem o cunho da sua nacionalidade.

## 1.2 Discutir a diversidade na sua articulação com a cultura escolar

Desligar o questionamento da diversidade cultural destes pressupostos tem sido feito através do adentrar de outras noções que levantam outros nortes para discutir os limites da aceitação da aculturação que tem estado implícita no âmbito daquilo que se designa *cultura escolar*, pensada no domínio do trabalho e relações pedagógicas, mas também nas esferas da regulação dos comportamentos. As entradas dos debates da multiculturalidade e da interculturalidade têm contribuído para adensar as discussões (TAYLOR, 2012).

Fazer recair sobre questões lidas como problemas oriundos da diversidade cultural entendida como responsável pelas pendências traduzidas nas várias insuficiências escolares trazidas por alunos que se deslocam de fora para dentro não é condição suficiente para tratá-los convenientemente. Não fazer atuar no debate aquilo que é dito sobre a designada *cultura*

*escolar*, que é suportada pela distinção entre cultura erudita – encarada tanto na forma como no conteúdo – e as culturas de massa e popular (SANTOS, 1988), faz com que os juízos sobre os mal-estares derivados das suas incapacidades sejam interpretados como provindos de ingredientes culturais que entram em choque com a referida cultura eleita pela escolarização.

Postula-se que a parte significativa da diferenciação é tomada pela aceção daquilo que é apontado como erudito para a cultura escolar. Essa parte não é detida por aqueles que eram apontados como diferentes. A erudição na transmissão científica e cultural dos saberes requer uma estilização que se expressa, que ganha performatividade nos usos das linguagens geradas por pensamentos de cariz abstrato (BOURDIEU; PASSERON, 1970, 1985). A promessa declarativa das utilizações das linguagens requeridas pela natureza abstrata do saber aparecia ausente numa parte significativa dos alunos que não se reconhecem nesta cultura.

Compete, por isso, à escolarização fornecer, quer no plano didático, quer no plano pedagógico, os instrumentos que servem para a sua fabricação. A ausência deste esforço vai empobrecer a ginástica e, correlativamente, o treinamento que estas aquisições agenciam custe o que custar. Ora, parte do alunado vindo de fora resiste a responder aos esforços que aqueles exercícios promovem para a sua obtenção, pelo menos parcialmente.

O problema decorrente das aprendizagens, no seu sentido plural, colide com discussões em que a problemática da *cultura escolar* ou se torna omissa, ou surge implícita, quando a diversidade cultural como problema é exposta nas escolas. Ao ser levantado nas escolas, no seu questionamento, se estas interrogações estiverem afastadas, o debate ou fica coxo, ou, pior, empobrece. Entenda-se, o que está em causa no conhecimento, mas também no tempo em que se o apreende, são saberes avaliados nas suas qualidades (medidos nos exercícios de discernimento elaborados), mas, igualmente, estar-se habilitado em os receber e consolidar, que neste caso exige disciplinar a corporeidade (a partir da qual as performances corporais surtem o efeito desejado e prometido).

Porque pôr em cima da mesa antropológica da *educação e escolarização* a discussão referente à diversidade cultural sem examinar o que se entende por *cultura escolar* que a diversidade cultural pressupõe na sua génese é deixar de lado as tensões que os processos de qualificação categorial trazem para os ambientes escolares, quer dentro das salas de aula, quer em outros espaços, mesmo no seu entorno (THÉVENOT, 2014). Por isso, nem a entrada de conceitos como o multiculturalismo, nas suas alegações plurais, particularmente quando este se cola ao respeito e à consideração pelas diferenças culturais no sentido amplo das suas performatividades, ou como o de interculturalidade, quando este assenta no diálogo cultural e

nas formas de aceitabilidade das suas diferenças, é capaz de esconjurar os problemas que aquele debate deve proporcionar.

Fazer sujeitar o questionamento das múltiplas culturas que povoam a escolarização, ou igualmente conter as interrogações da interculturalidade sob o freio caleidoscópico da diversidade cultural por si é, do nosso ponto vista, insuficiente, isto é, peca pela parcialidade, e, nesse sentido, enfraquece a qualidade das discussões. Mas esta insuficiência é ainda mais perversa, porque a problemática da diversidade está desde logo no cerne da invenção do conceito de cultura, particularmente quando a esta avaliamos e arguimos as suas expressividades performativas, sejam quais forem as variáveis corporais assumidas: as variáveis territoriais, de gênero, de gerações, de etnia, de religião ou mesmo variáveis simbolizadas ou tangíveis às cores da pele dos alunos (CEFAÏ, 2009; TAYLOR, 2012).

Finalmente, é habitual darmos conta de que os problemas discorridos nas discussões em torno da diversidade provêm de deduções que não examinam nem extensiva nem profundamente as questões anteriormente referidas. Supõem-nas como dados, como seguindo uma evolução contínua, sem idas e vindas, sem meandros, nem ziguezagues (RESENDE, 2005, 2019; RESENDE; VIEIRA, 2002; THÉVENOT, 2014).

E não as captam seguindo os atores em situações que estes expressam como problemáticas, isto é, sujeitas a interrogações na busca de respostas. Reveladas como intrincadas, as questões que se vão salientando como problemas exigem atenções acrescidas às disputas que aquelas possam suscitar, mas também ao seu silenciamento, omissão ou evitamento (ELIASOPH, 2010; ELIASOPH; LICHTERMAN, 2003).

Cada uma destas variações mostram cartografias múltiplas, justapostas ou não. Exibem maneiras como os atores ali se envolvem e como, por meio destes envolvimentos no plural, se comprometem com os ambientes que os cercam no dia a dia escolar (THÉVENOT, 2006, 2014).

Ou não dando mostras desse envolvimento, adiando os compromissos, os atores alinham-se por outras partituras a que convém determinar porque as composições resultantes das contendas podem levar as ações para outras adesões desalinhas com o espaço público (BREVIGLIERI, 2007a, 2007b). Se assim acontecerem os desarranjos, estes têm de ser tidos em conta, uma vez que respondem a outras maneiras de as suas ações se envolverem nos ambientes escolares, incluindo, no seu entorno.

## 2 SOBRE O ESTUDO AQUI EXPOSTO E SUJEITO A ANÁLISE

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo em uma cidade da região Nordeste do Brasil e em outra cidade do Alentejo, em Portugal. No Brasil, 9 (nove) docentes de uma escola da rede municipal e outra da rede estadual na cidade de Caraúbas (RN) participaram da pesquisa, no período de junho a novembro de 2019. Na pesquisa de campo em Portugal, foram realizadas 9 (nove) entrevistas com profissionais do Agrupamento de Escolas de Elvas, no distrito de Portalegre. Como metodologia foi adotada uma abordagem qualitativa com o uso de entrevista semiestruturada. As entrevistas na cidade de Elvas foram realizadas em março de 2020, incluindo professores, professoras, a direção, a assistente social e a psicóloga da instituição, além do mediador cultural e de um representante da comunidade cigana. O mediador cultural e o representante da comunidade cigana trabalham na portaria de uma das escolas do Agrupamento de Escolas de Elvas.

A seguir, apresenta-se a identificação da fala de profissionais entrevistados/as na cidade de Caraúbas (RN) e Elvas (Portugal).

Quadro 3 – Identificação do/as entrevistados/as

BRASIL	SIGNIFICAÇÃO	PORTUGAL	SIGNIFICAÇÃO
EB1	Entrevistado/a no Brasil 01	EP1	Entrevistado/a em Portugal 01
EB2	Entrevistado/a no Brasil 02	EP2	Entrevistado/a em Portugal 02
EB3	Entrevistado/a no Brasil 03	EP3	Entrevistado/a em Portugal 03
EB4	Entrevistado/a no Brasil 04	EP4	Entrevistado/a em Portugal 04
EB5	Entrevistado/a no Brasil 05	EP5	Entrevistado/a em Portugal 05
EB6	Entrevistado/a no Brasil 06	EP6	Entrevistado/a em Portugal 06
EB7	Entrevistado/a no Brasil 07	EP7	Entrevistado/a em Portugal 07
EB8	Entrevistado/a no Brasil 08	EP8	Entrevistado/a em Portugal 08
EB9	Entrevistado/a no Brasil 09	EP9	Entrevistado/a em Portugal 09

Fonte: elaborado pelos autores.

### 2.1 O reconhecimento da diversidade cultural na escola

Segundo Françoise Lantheaume (2011), o termo “diversidade” surge em políticas públicas no contexto europeu associado a uma corrente teórica da Antropologia, na qual se defende a valorização da pluralidade cultural. Há uma crítica à “[...] imposição do modelo cultural ocidental” (LANTHEAUME, 2011, p. 119).

Pesquisas no campo das Ciências Sociais destacam como o não reconhecimento da diversidade cultural pode ocasionar um sentimento de injustiça entre estudantes no cotidiano da instituição escolar. Resende, Caetano e Dionísio (2014, p. 12) mostram que conflitos e

“[...] sentimentos de injustiça [...]” no espaço escolar apresentam uma correlação com “[...] sentimentos de humilhação e não reconhecimento”. Ao tratar da exclusão escolar, Dubet (2019) destaca a relação entre as desigualdades educacionais e as diferenças culturais. “As discriminações se assentam sobre um tratamento *a priori* desigual dos indivíduos em função de características identitárias tidas como ‘naturais’, especialmente o sexo e a cultura [...]” (DUBET, 2019, p. 19).

Em instituições escolares localizadas em bairros vulneráveis considerados “problemáticos”, crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos minoritários “[...] pensam que são discriminados de maneira intencional por uma escola que é ainda mais ‘racista’ a seus olhos, pois seus professores não moram no mesmo bairro e não têm a mesma origem que eles” (DUBET, 2019, p. 20).

Diferentemente do Brasil, em Portugal as políticas educacionais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural estão relacionadas com a formação de uma sociedade plural em decorrência da intensificação de fluxos migratórios no país. Por sua vez, no Brasil, essas políticas associam-se ao reconhecimento de culturas e grupos étnicos historicamente estigmatizados e alvos de práticas de discriminação racial. É o caso do reconhecimento das contribuições das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação da sociedade brasileira (CARVALHO; SILVA, 2015).

A partir da análise das políticas educacionais concernentes ao reconhecimento da diversidade cultural, percebe-se que, tanto em Portugal como no Brasil, essas iniciativas e dispositivos visam ao combate de práticas de discriminação racial, à valorização e ao respeito às diferenças na escola e, por conseguinte, à promoção de um diálogo intercultural e à formação de uma noção de cidadania.

Entre os fenômenos sociais observados em relação à escolarização de estudantes pertencentes a grupos étnicos ciganos em Portugal, por exemplo, destacam-se o insucesso e o abandono escolar, bem como o decréscimo de matrículas a partir do 2.º Ciclo (NICOLAU, 2016). Desse modo, a desigualdade escolar caracteriza-se “[...] como um problema resultante do funcionamento injusto do sistema escolar [...]” (RESENDE; VIEIRA, 2000, p. 14), considerando os vários pontos de vista de indivíduos que interagem cotidianamente no espaço escolar.

A implementação de políticas de reconhecimento da diversidade cultural depara-se com uma realidade complexa, marcada por controvérsias e conflitos em decorrência de choques culturais. Na sociedade portuguesa, um dos problemas enfrentados por essas políticas

diz respeito à inclusão e promoção do sucesso escolar de estudantes das comunidades ciganas. Pesquisas sobre o percurso escolar de estudantes da etnia cigana em Portugal mostram que o conflito entre os valores da comunidade e a *cultura escolar* consiste em uma das causas do insucesso e do abandono escolar (NICOLAU, 2016).

Na verdade, a permanência na escola não é objeto de dissuasão naquilo que diz respeito às aprendizagens. Contudo, não se despreza o convívio escolar. Tal como outros alunos que resistem às aulas, encaradas como momentos de estudo, o elogio ao convívio que as sociabilidades escolares prometem é também por estes veiculados (MENDES; MAGANO; COSTA, 2020). Como referem as autoras deste estudo, “[...] aqui e à semelhança do que acontece em muitos países europeus, a cultura, a história e a língua romani estão (normalmente) ausentes da escola [...]” e, pior, acrescentam ainda que não se verifica “[...] também uma diversidade de abordagens e de instrumentos pedagógicos [...]” (MENDES; MAGANO; COSTA 2020, p. 11) que possam ir ao encontro dos seus universos culturais.

Pesquisas apontam que o fracasso escolar de crianças ciganas está associado a fatores como o seguintes: alimentação; condições precárias de moradia; desmotivação para leitura; a cultura que obriga ao trabalho; diferenças entre os valores da etnia cigana e a cultura escolar; diferenças no tocante ao código linguístico (NICOLAU, 2016). Na perspectiva de Dubet (2003, p. 42), estudantes “[...] com características étnicas diferentes e que são, de modo geral, vítimas de um racismo dissimulado, recusam a escola como máquina de exclusão [...]” (DUBET, 2003, p. 42). Pesquisas nas Ciências Sociais mostram que crianças pertencentes a famílias de imigrantes sofrem práticas de discriminação em escolas europeias (LANTHEAUME, 2011).

No tocante ao racismo, estudos evidenciam que em Portugal os livros de história não têm dado relevância para a temática, sobretudo em assuntos relacionados com o colonialismo e a escravização. De acordo com Marta Araújo e Silvia Maeso (2013, p. 145), “[...] nos discursos políticos e no contexto educativo português, o racial se insere num jogo de in/visibilidades”. Com a intensificação dos fluxos migratórios e a globalização, o racismo aparece cada vez mais associado à imigração, além da referência histórica a grupos minoritários, como é o caso das etnias ciganas. Nesse caso, quando os docentes são confrontados com os problemas postos em discussão nas aulas por alunos de origem cigana, as artes performativas são consideradas os ingredientes para o sossego das aulas. Habitualmente, consideram-nos avessos às aprendizagens das disciplinas-mães, como a Matemática e o Português (MENDES; MAGANO; COSTA, 2020).

“Repensar as relações étnico-raciais na escola significa repensar as relações pedagógicas, os procedimentos e as próprias condições de ensino” (CARVALHO; SILVA, 2020, p. 214). Neste sentido, são relevantes os estudos que tratam do ensino da diversidade cultural em contextos locais a partir de análises comparativas. Tais abordagens podem ser mais enriquecedoras quando evidenciam realidades de diferentes países.

## **2.2 O ensino da diversidade cultural em escolas de Caraúbas (RN)**

A pesquisa de campo em escolas da cidade de Caraúbas, interior do estado do Rio Grande do Norte, na região Nordeste do Brasil, buscou compreender como profissionais da educação têm trabalhado com o ensino da diversidade cultural a partir das culturas indígena, africana e afro-brasileira. É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas após mais de uma década da sanção das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Assim, o objetivo em questão é identificar essa forma de trabalho e refletir sobre ela a partir da fala de quem está no cotidiano das escolas.

Nas entrevistas realizadas, percebe-se que, em seu fazer docente, as professoras buscam diversificar os meios utilizados para trabalhar com a temática, tendo em vista que o público do 1.º ao 5.º ano é de crianças. Embora o elemento mais citado em suas falas seja o uso do livro didático, ao serem questionadas com relação a que outros materiais usam no ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira, elas citam uma grande variedade que vai desde textos literários à exibição de vídeos.

No roteiro de entrevista, buscou-se também observar que elementos já teriam sido enfatizados pelas docentes junto a seus/suas alunos/as em sala de aula e, dentro das nove entrevistas, percebe-se que, mesmo se tratando de duas realidades diferentes, as professoras já abordaram os mesmos elementos. A seguir são citados alguns dos relatos apresentados:

Música, dança, comida, jogos (EB1).

Capoeira, artesanato, comidas, lendas (EB2).

Os elementos usados dentro dos temas propostos são: ritmos musicais, costumes, hábitos, crenças, brincadeiras, modos de vida, danças, etc... trabalhando contextualizado com os temas propostos do livro didático e também pelas datas comemorativas (EB9).

A partir das falas das professoras, percebe-se que os elementos considerados por elas como pertencentes à cultura desses povos são apenas aqueles cujo acesso e conhecimento acontecem de forma visível, reduzindo-se ao ensino apenas desses itens. No universo de nove professoras, apenas duas delas fazem referência a um elemento que não foi citado pela

maioria, por exemplo, o trabalho com as religiões desses sujeitos. “Religião, vestimentas que... embora as vestimentas não desconfigura a questão da cultura, eles se habituaram ao diferente, se apropriaram de outras culturas aqui no Brasil e a comida, a herança, ritos, as músicas tudo isso a gente traz” (EB5).

A entrevistada EB5 aponta para o trabalho com um aspecto da cultura indígena, africana e afro-brasileira que, segundo alguns autores, ainda é pouco trabalhado e visto, muitas vezes, como “macumba”. O processo de desqualificação de práticas espirituais de origem africana e indígena é muito anterior aos dias de hoje. O que se tem atualmente são vestígios oriundos do pensamento colonial.

Com a colonização portuguesa, ocorreu um processo maciço de aculturação dos povos originários, e só tardiamente o Brasil, como país independente, assumiu essa questão como problema político, social e educacional. E, quando a assume, estas questões nas escolas tendem a não ser tratadas no âmbito daquilo que se designa como *cultura escolar*, isto é, integrando elementos culturais expressos pelos alunos e suas comunidades, para os discutir no âmbito das aulas do ensino da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais, etc.. A entrevistada 09, ao fazer referência à religião dos negros, compartilha que estes foram

Obrigados a viver em um país onde sua cultura não era respeitada, os mesmos se viram obrigados a se submeterem aos hábitos e adorar outra religião. Os cultos de sua terra Natal até hoje ainda são vistos com preconceito por aqueles que têm enraizada na mente a intolerância plantada pela sua própria cultura. O ensino religioso não aborda de forma tolerante e profunda as crenças africanas, mesmo com quase todos os alunos tendo no mínimo um traço de tais povos. A intolerância com eles está tão intrínseca na sociedade brasileira que os mesmos acabam por terem preconceito com a sua origem [...] (EB9).

Por meio dessa acepção, a dominação dos portugueses e o estabelecimento da sua religião como dominante inferiorizou o culto espiritual africano, que “[...] por isso foi associado aos estereótipos como ‘magia negra’, ‘por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs’”, consideradas como “[...] ‘superstições de gente ignorante, práticas diabólicas etc.’” (LANZA, 2013, p. 226), não sendo, na maioria das vezes, visto e, quando o é, carrega em si a ideia de ser um problema para o/a professor/a, devido aos estereótipos, preconceitos e discriminações.

As omissões de práticas espiritualistas de matriz indígena e africana perduraram após o processo de independência do Brasil. A continuidade desse ocultamento ocorreu em decorrência do pacto da branquitude (BENTO, 2022) e da disseminação do mito da democracia racial na sociedade brasileira (GONZALEZ, 2020). Da dominação da prática religiosa católica, o Brasil tem-se mostrado, a par dos Estados Unidos, o país onde a

fragmentação das confissões religiosas se multiplica rapidamente. Nesta competição em volta do bem da fé, as igrejas evangélicas, em particular as pentecostais, não só ganham terreno, como se misturam em outros palcos de natureza política, criando obstáculos à visibilidade dos cultos afro-brasileiros (MACHADO; BURITY, 2014; MIRANDA; CORRÊA, 2019; MONTEIRO; SILVA; SALES, 2018).

Outro elemento apresentado pela professora em sua fala diz respeito ao sistema de incorporação desses sujeitos por outras culturas, processo esse que, evidentemente, não ocorreu de forma pacífica. Após a independência, a elite incorporou o pensamento colonial e continuou inferiorizando, excluindo e ocultando as culturas das sociedades indígenas e das etnias africanas escravizadas. Desse modo, a aculturação continuou, assim como o pensamento colonial, sendo reproduzido nas práticas cotidianas e no sistema educacional. O mesmo acontece quando os atos de extermínio das populações são levados a cabo pelo uso da força policial militar nas grandes periferias das maiores cidades brasileiras (FELTRAN *et al.*, 2022; HIRATA; GRILLO, 2019; MACHADO, 2019; MELO; PAIVA, 2021; PAIVA; BARROS, 2019). A maneira diversa pela qual as medidas de ação pública visam à segurança interna no país tem de ser objeto de reflexão sobre a violência e os seus efeitos nos tecidos urbanos. Muitas destas consequências adentram as escolas da rede pública.

### 2.3 A diversidade cultural em uma escola do Alentejo (PT)

As entrevistas com docentes e profissionais de um Agrupamento Escolar da cidade de Elvas, em Portugal, evidenciaram os desafios para o ensino da diversidade cultural. Uma profissional entrevistada mencionou a diversidade cultural existente na escola, destacando a pluralidade da sociedade portuguesa em decorrência da crescente presença de estudantes da etnia cigana e de fluxos de migração na Europa.

Houve mesmo nesta escola várias fases que, portanto, marcadas por diferenças a nível da diversidade cultural, tanto nos primeiros tempos não tínhamos etnia cigana. Tínhamos só meninos de famílias, pronto, comuns, sempre com grandes problemas de carências do ponto de vista socioeconómico e cultural. Sim. Ciganitos não tínhamos. Depois, há uma década pra cá, começamos a ter alguns meninos da etnia cigana, cada vez mais, mas que têm grandes períodos em que não vêm, da assiduidade nula. Porque eles não têm a cultura da escola. (EP2).

Os outros miúdos que veem, por exemplo, da Roménia, desses países assim da Europa... da Europa de Leste... já tivemos aqui miúdos da Ucrânia, alguns já nasceram cá porque os pais já tinham vindo. A regra geral são alunos muito mais trabalhadores, com mais ambição cultural do que os latinos, do que os nossos (EP2).

Um dos profissionais mencionou a importância de trabalhar a diversidade cultural, tendo em vista a formação pluricultural de estudantes que frequentam a escola. A seguir, é apresentado o seu relato:

Pronto com culturas diferentes, temos que aplicar os nossos... ou alargar os nossos.. os nossos conteúdos também a esses países... às práticas deles, à cultura deles para ser mais motivador... para ser mais apelativo o estudo... pronto e é isso que, que eu quero fazer se calhar não da melhor maneira... (EP4).

Um dos docentes se referiu ao branqueamento em aulas de história. De acordo com a sua fala, a escravização não é um assunto confortável para Portugal. A narrativa enfatiza que os manuais de história tendem a não mostrar imagens de castigos aplicados a pessoas escravizadas.

Eu, em história, não gosto de fazer o branqueamento. Não gosto de evitar falar em determinados assuntos que não sejam confortáveis pra história de Portugal. Falo sempre na escravatura. Falo no comércio triangular em que iam os escravos de África trabalhar no Brasil na cana do açúcar e tudo mais. Explico porquê e tento também falar na parte humana de famílias que eram separadas, que eram separadas dos filhos e os açoitados... ah! e depois, por exemplo, muitas vezes nos nossos manuais, nos nossos livros, não têm imagens dos castigos que eram aplicados nos escravos. São assuntos que são evitados, mas eu nas aulas, pois, vou pesquisar, por exemplo, imagens que existem *on-line*, na *internet*, de indivíduos que viveram no Brasil na época da escravatura e faziam aquarelas, pintavam, por exemplo, em Salvador da Bahia... e eu mostro todo esse tipo de castigos que eram aplicados... todas essas mentalidades que havia na altura e abordo isso sem qualquer tipo de tabu ou de preconceito (EP3).

O docente fez uma comparação entre a colonização portuguesa e o genocídio cometido por ingleses. Ademais, contou sobre a sua experiência como imigrante na Inglaterra, ressaltando que, nas aulas de história, a tendência era o branqueamento dos processos de colonização.

Há muitas diferenças entre os países na Europa. Eu estive imigrado na Inglaterra e fui assistir algumas aulas na Inglaterra e eu reparei que na Inglaterra tentam muito branquear o colonialismo que eles fizeram, pronto. Nunca falam, por exemplo, que, quando chegaram a América indígena, que mataram os indígenas e hoje em dia os indígenas vivem em parques naturais, em reservas, né?. Enquanto que os portugueses e os espanhóis que fizeram a escravatura, que mataram é verdade... mas não fizeram o genocídio propositado, não é... para ocupar o espaço... exploraram porque que não eram os portugueses a trabalhar na cana-do-açúcar. Então vamos arranjar raças que consideravam inferiores para trabalhar lá, mas matar só por matar isso não aconteceu. Por isso é que ainda hoje quando vamos para América Latina ainda vemos as etnias originais, os nativos e vamos à América do Norte, onde é que eles estão? Ou mesmo na Austrália, mesma coisa, os aborígenes eram perseguidos e eram caçados. Os portugueses misturavam-se com os nativos. Os ingleses não se misturam sexualmente com os nativos (EP3).

Constrói-se, assim, uma visão diferenciada acerca da colonização portuguesa e espanhola, como se esses processos se caracterizassem como miscigenações que não promoveram genocídios. Uma perspectiva positiva no tocante à miscigenação pode ser associada à teoria de Gilberto Freyre, reiterada aquando das suas viagens a Portugal no início da década de 1950, no decurso da ditadura política do Estado Novo. Na verdade, os evitamentos em abordar as questões das violências causadas pela colonização tem de ser objeto de reflexão posterior.

Outra profissional entrevistada menciona a pluralidade étnica existente na escola. “Temos alunos, por exemplo, oriundos do Brasil... temos meninos de cor... temos meninos da etnia cigana... e nas primárias não sei se haverá meninos, por exemplo, chineses...” (EP5).

Nas entrevistas, as referências a práticas de solidariedade e reconhecimento das diferenças nas práticas de ensino também foram referidas. O relato a seguir evidencia essas práticas.

Todos os anos nós promovemos atividades onde... os meninos que não têm qualquer deficiência lidam com as dificuldades dos outros meninos que apresentam algum tipo de deficiência. E são eles próprios a ajudar... portanto, eles são habituados desde muito cedo a lidar com a diferença, a ajudar e a colaborar (EP7).

Apesar de posicionamentos que remetem a perspectivas relacionadas com uma visão positiva da colonização, observam-se práticas que buscam promover a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural no espaço escolar. O ensino baseado no respeito às diferenças culturais tem potencial para propiciar práticas de aprendizagem inclusivas que não tenham como consequência a evasão e, por conseguinte, a exclusão escolar.

### **3 EM JEITO DE CONCLUSÃO: ABRIR PISTAS PARA O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS**

A escolarização operada nas escolas das redes públicas nos dois países está hoje sujeita a diferentes níveis de transformação, nomeadamente na sua morfologia. No caso português, tem-se assistido a uma entrada, cada vez mais notória, de alunos oriundos de países estrangeiros de distintas cartografias geográficas. Esta alteração lança nas escolas outros desafios fundamentais para se pensar como professores, alunos, mães e pais contribuem para criar, em outras bases, as suas comunalidades escolares.

Com o adentrar de alunos de famílias que imigram para o País, a nomeada *cultura escolar* enfrenta problemas diversos, quer no domínio das aprendizagens, quer no domínio

dos sentimentos de pertencimento a comunalidades que lhes são estranhas. No primeiro caso, a apreensão qualitativa das aprendizagens no domínio cognitivo varia de acordo com as capacitações trazidas sobre o domínio da língua portuguesa.

Essa capacitação é alterada de acordo com os contextos de imigração destes alunos. E, mesmo entre os alunos que à partida apresentam menor desconforto nesse domínio, a diversidade semântica e lexical da matriz linguística comum transporta para a escolarização desafios que põem à prova a problemática da diversidade cultural nas escolas da rede pública em todos os ciclos de ensino.

Problema semelhante, mas de outra natureza, é também colocado em escolas com níveis elevados de alunos matriculados oriundos de famílias de etnia cigana. Apesar de se observar lentamente o aumento de alunos que prolongam a escolaridade após a finalização do 1.º ciclo do trajeto escolar, a sua conservação até ao término da escolarização obrigatória de 12 anos é ainda uma miragem. Se escrutinásemos a sua presença nas universidades, as interrogações ainda são mais elevadas.

Dos estudos realizados, sai a nota de que o seu desconforto não reside tanto em estar na escola. Prende-se mais no ali permanecer, tirando da continuidade sentidos tangíveis de investimento na aquisição dos saberes transmitidos.

Mesmo que os conhecimentos não estejam integrados na matriz curricular comum, a sua diversidade tem de acautelar a possibilidade de existirem alunos que diligenciam aspirações de continuarem até ao ensino politécnico ou universitário. É também neste sentido que as opções pedagógicas e didáticas operadas pelos docentes e legitimadas pelos órgãos da escola têm de ser discutidas ao abrigo do entendimento que fazem sobre aquilo que ajuízam serem as principais componentes da *cultura escolar*. Essa discussão requer bússolas afinadas de modo que a escolarização preserve conhecimentos que permitam dotar os alunos de saberes que os preparem a enfrentar os desafios após a saída da escolarização obrigatória ou a uma partida mais antecipada.

O que estes dados preliminares dão conta é de um relativo evitamento em abordar estes problemas sob o ângulo assim proposto. As opções de uma diversidade curricular que aposte em perceções em uma diversidade cultural enviesada, isto é, olhada de esguelha ou de soslaio pelos atores da escola, desqualifica ou descredibiliza as reflexões sobre os efeitos em contemplar aquela diferenciação nas aprendizagens.

Na verdade, os desafios da escola pública portuguesa em relação à entrada de alunos que por hábito ali não se matriculavam requerem ponderação baseada em reflexões constantes

sujeitas a envolvimento sob o signo da exploração que procurem as melhores soluções para problemas que a aplicação de uma matriz curricular diversa venha a levantar sobre a qualidade das aprendizagens em sentido lato. Resumir ou encerrar as aprendizagens fazendo sobressair, quase exclusivamente, as performances corporais é dar conta daquilo a que se refere o enviesamento cultural de onde provêm estes alunos.

É ainda mais grave se os olhares professorais sobre a performividade corporal forem demasiadamente estreitos. Não o sendo, até pode ser um ponto de partida, ou uma entrada, para se refletir sobre como se pode articular o gosto por estas proezas corporais com outros saberes que não são por estes praticados por hábito. Importa, por isso, pensar como é que o maior à vontade destes alunos nas artes dos usos do corpo – no canto, no desporto, na dança, etc. – pode fazê-los ingressarem, mesmo que mais lentamente, em universos dos outros saberes.

No tocante aos desafios para o ensino da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro, observa-se a necessidade de desenvolver estudos sobre a manutenção e a reprodução do racismo estrutural. Ao estabelecerem a obrigatoriedade de incluir conteúdos sobre as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras somente para o ensino fundamental e médio, as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 desobrigaram a educação superior de tratar dessas temáticas. Pesquisas que abordem a importância da formação continuada de profissionais do magistério para o ensino da diversidade cultural e das relações étnico-raciais podem contribuir com os desafios da educação brasileira para a compreensão e superação de questões que envolvem o racismo.

Para a efetivação de uma educação voltada para o ensino da diversidade cultural, incluindo as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, é necessário muito mais do que apenas a sanção de uma lei, já que a sua existência não garante que, na prática, no dia a dia, no contexto escolar, ela esteja sendo atendida com o rigor e atenção que merece. A escassez de materiais didáticos que tratem dessas vertentes culturais está associada ao ocultamento dessa temática no sistema universitário.

Explorar essas vias é uma opção vital. Depois é preciso avaliar os seus resultados. Dizer respeito a esta perscrutação vai trazer outros desafios nas ações de coordenação não só entre docentes, mas entre estes e outros atores, nomeadamente. É preciso descobrir outras modalidades para os trazer para dentro da escola. Reconhecem-se as dificuldades manifestadas por comportamentos inaceitáveis e, por vezes imprevisíveis, de alunos e pais. Mas ficar-se por essa verificação é desistir das tentativas de sondar outras vias para aproximar

os pais da escola, visando à ponderação de objetivos, meios e recursos para se discutir os desafios da diversidade cultural.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 145-171, 2013.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

BREVIGLIERI, M. L’arc expérientiel de l’adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle. **Éducation et sociétés**: revue internationale de sociologie de l’éducation, Paris, v. 2007/1, n. 19, p. 99-113, 2007a.

BREVIGLIERI, M. Ouvrir le monde en personne : une anthropologie des adolescences. *In*: BREVIGLIERI, M.; CICCHELLI, V. (ed.). **Adolescences méditerranéennes**: l’espace public à petits pas. Paris: INJEP- Le Harmattan, 2007b. p. 19-60.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. Justiça social e multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. **Direitos Fundamentais & Justiça**, Porto Alegre, v. 9, n. 31, p. 134-159, 2015.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. Diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 196-216, 2020.

CARVALHO, J. J. de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 13-30, 2001.

CEFAÏ, D. “Looking (desperately?) for cultural sociology in France”. **Culture**: newsletter of the American Sociological Association on the Sociology of Culture, Washington, v. 62, n. 06, p. 01-12, maio, 2009.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça: o debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 46, p. 01-28, 2019.

ELIASOPH, N.; LICHTERMAN, P. Culture in Interaction. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 108, n. 4, p. 735-794, 2003.

ELIASOPH, N. **L'évitement du politique**: comment les américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne. Paris: Economica, 2010.

FELTRAN, G. *et al.* "Variações nas taxas de homicídios no Brasil: uma explicação centrada nos conflitos faccionais. **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.**, Rio de Janeiro, v.15, edição especial, n. 4, p. 311-348, 2022.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, D. V.; GRILLO, C. C. "Crime, guerra e paz: dissenso político-cognitivo em tempos de extermínio". **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 553-571, 2019.

LANTHEAUME, F. La prise en compte de la diversité: émergence d'un nouveau cadre normatif?: essai de généalogie et identification de quelques conséquences. **Les Dossiers de sciences de l'éducation**, Paris, v. 26, n. 26, p. 117-132, 2011.

LANZA, F. (org.). **Cultura e religiões na contemporaneidade**. Londrina: UEL, 2013. v. 2.

MACHADO, M. das D. C.; BURITY, J. "A ascensão política dos pentecostais no Brasil na avaliação de líderes religiosos". **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 601-631, 2014.

MELO, J.; PAIVA, L. F. S. "Violências em territórios faccionados do Nordeste do Brasil: notas sobre as situações do Rio Grande do Norte e do Ceará". **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 129, p. 47-62, 2021.

MENDES, M. M.; MAGANO, O.; COSTA, A. R. "Ciganos portugueses: escola e mudança social". **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 02, n. 93, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/7754>. Acesso em: 11 maio 2020.

MIRANDA, A. P.; CORRÊA, R. de M. Religiões e política: controvérsias e agendas contemporâneas em torno da liberdade religiosa em Portugal. *In*: RESENDE, J. M.; VICENTE, I. P.; BEIRANTE, D.; GOUVEIA, L. (org.). **A governação à lupa das operações críticas**: os limites do (in)suportável e do (in)tolerável das políticas e das ações públicas. Carvaçais: Lema d'Origem, 2019. p. 51-83.

MONTERO, P.; SILVA, A. L.; SALES, L. Fazer religião em público: encenações religiosas e influência pública. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 24, n. 52, p. 131-164, 2018.

MACHADO DA SILVA, L. A. "A perda do protagonismo histórico do trabalho e as favelas". **Cadernos Metrôpole**, v. 21, n. 44, p. 21-28, 2019.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21-34.

NICOLAU, L. F. Complexidade no percurso escolar das crianças ciganas: relatos de pais e professores. **Configurações – Revista de Sociologia**, Minho, v. 18, n. 18, p. 105-121, 2016.

PAIVA, L. F. S.; BARROS, J. P. P.; CAVALCANTE, R. M. B. “Violência no Ceará: as chacinas como expressão da política e do conflito entre facções”. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 73-98, 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 39.666**. Estatuto dos Indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique: lex – coletânea de legislação e jurisprudência. Lisboa, 1954.

RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2000. **Anais [...]**. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2000. p. 01-20.

RESENDE, J. M. **O engrandecimento de uma profissão**: os professores do ensino secundário público no Estado Novo. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

RESENDE, J. M. La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire: de la sociologie critique à la sociologie de la critique. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2005/1, n. 15, p. 137-152, 2005.

RESENDE, J. M. **A sociedade contra a escola?**: a socialização política num contexto escolar de incerteza. Lisboa: Edições Piaget, 2010.

RESENDE, J. M.; CAETANO, P.; DIONÍSIO, B. Das experiências de (des)qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. **Dilemas**, Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 11-38, 2014.

RESENDE, J. M.. As provas da hospitalidade nas escolas do Ensino Secundário em Portugal. *In*: ESTEVES, Pâmela; TEIXEIRA, Pedro. **Escola justa**: diversidades, desafios e possibilidades. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 64-102.

RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2002. **Atas 053 [...]**. Lisboa: APS, 2002. p. 1-20.

SANTOS, M. de L. Questionamento à volta de três noções: a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas. **Análise Social**, Lisboa, v. 24, n. 101-102, p. 689-702, 1988.

TAYLOR, C. Interculturalism or multiculturalism? **Philosophy and Social Criticism**, Boston, v. 38, n. 4-5, p. 413-423, 2012.

THÉVENOT, L. **L’action au pluriel**: sociologie des régimes d’engagement. Paris: Éditions La Découvert, 2006.

THÉVENOT, L. Voicing concern and difference: from public spaces to common places. **European Journal of Cultural and Political Sociology**, Londres, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2014.

Recebido em: 25 de ago. 2023.

Aceito em: 30 out. 2023.

## O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ (RN)

*Verônica Maria de Araújo Pontes\**, *Fernando Fraga Azevedo\*\**,

*Jean Mac Cole Tavares Santos\*\*\**

### RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa incluída no Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologia e Novas Linguagens (GEPELT), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e que tem como objetivo geral refletir sobre o ensino da leitura na escola pública e contribuir para a formação de leitores capazes de dar significado ao que leem no contexto do 3.º ano do ciclo inicial em uma escola pública de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN). Questiona-se inicialmente como será o trabalho com a compreensão de leitura de textos realizado pelo professor em sala de aula, e o que fazer para a formação do leitor que dê sentido à leitura. Para responder aos questionamentos da pesquisa, realizam-se entrevistas e observações em sala de aula com os sujeitos partícipes: um professor e 28 alunos do 3.º ano de uma escola pública municipal da Cidade de Mossoró (RN), a partir de um aporte teórico-metodológico de autores como Azevedo (2017) e Pontes (2012). Conclui-se que os alunos se encontram em nível inicial de leitura, operando com estratégias locais de leitura, e que 06 (seis) alunos não sabem ainda decodificar os nossos códigos linguísticos; a maioria deles, que em dados representa 22 alunos, não aprendeu a ler na perspectiva da leitura enquanto um processo mais amplo de compreensão crítica e sua utilização social.

**Palavras-chave:** formação de professores; pesquisa em educação; licenciaturas.

---

\* Professora do Mestrado em Ensino/Posensino/UERN/IFRN/UFERSA e do Doutorado em Ensino/RENOEN/IFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2774-4491>. Correio eletrônico: [veronicauern@gmail.com](mailto:veronicauern@gmail.com).

\*\* Professor do Doutorado e do Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7373-705X>. Correio eletrônico: [fernando.uminho@gmail.com](mailto:fernando.uminho@gmail.com).

\*\*\* Professor do Mestrado em Ensino/Posensino/UERN/IFRN/UFERSA. Vice-diretor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. Correio eletrônico: [maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com).

## **LITERARY READING IN MOSSORÓ PUBLIC SCHOOL**

### **ABSTRACT**

*This article deals with a research included in the Research Group on Literature, Technology and New Languages (GEPELT) of the State University of Rio Grande do Norte (UERN) that has as its general objective: to reflect on the teaching of reading in public schools and to contribute to the formation of readers capable of giving meaning to what they read, in the context of the 3rd year of the initial cycle. in a public school in Mossoró, Rio Grande do Norte (RN). Initially, we questioned how the work with the reading comprehension of texts would be carried out by the teacher in the classroom, and what to do for the formation of the reader that gives meaning to the reading. To answer the questions of the research, we conducted interviews and observations in the classroom with the participants: a teacher and 28 students of the 3rd year of a municipal public school in the city of Mossoró (RN), based on a theoretical-methodological contribution of authors such as: Azevedo (2017) and Pontes (2012). We conclude that the students are at the initial level of reading, operating with local reading strategies, and we also found that 06 (six) students still do not know how to decode our linguistic codes, and most of them, which in data represent 22 students, have not learned to read from the perspective of reading as a broader process of critical comprehension and its social use.*

**Keywords:** *reading; reading training; public school.*

## **LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA PÚBLICA DE MOSSORÓ**

### **RESUMEN**

*Este artículo trata de una investigación incluida en el Grupo de Investigación en Literatura, Tecnología y Nuevas Lenguas (GEPELT) de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte (UERN) que tiene como objetivo general: reflexionar sobre la enseñanza de la lectura en las escuelas públicas y contribuir a la formación de lectores capaces de dar sentido a lo que leen, en el contexto del 3.º año del ciclo inicial. en una escuela pública de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN). Inicialmente, nos preguntamos cómo se llevaría a cabo el trabajo con*

*la comprensión lectora de textos por parte del docente en el aula, y qué hacer para la formación del lector que le dé sentido a la lectura. Para responder a las preguntas de la investigación, se realizaron entrevistas y observaciones en el aula con los participantes: un profesor y 28 estudiantes del 3.º año de una escuela pública municipal de la ciudad de Mossoró (RN), a partir de una contribución teórico-metodológica de autores como: Azevedo (2017) y Pontes (2012). Se concluye que los estudiantes se encuentran en el nivel inicial de lectura, operando con estrategias locales de lectura, y también encontramos que 06 (seis) estudiantes aún no saben decodificar nuestros códigos lingüísticos, y la mayoría de ellos, que en datos representan 22 estudiantes, no han aprendido a leer desde la perspectiva de la lectura como un proceso más amplio de comprensión crítica y su uso social.*

**Palabras clave:** *lectura; entrenamiento en lectura; escuela pública.*

## 1 INTRODUÇÃO

As nossas pesquisas, desde 1994, estiveram diretamente direcionadas para as bibliotecas escolares na rede pública de ensino, visando contribuir para a formação do aluno/leitor, ou seja, procuramos saber qual a relação da escola com a prática de leitura. Por isso, percebemos uma falta de direcionamento do trabalho da biblioteca para a leitura literária.

A partir do ano de 1998, interessamo-nos também pelo trabalho do ensino de literatura em sala de aula, mais especificamente a formação do leitor literário na educação básica, o que nos fez dar continuidade às investigações acadêmicas, direcionando a nossa pesquisa atual para os anos iniciais, especificamente, o 3.º ano.

Dessa forma, é que desenvolvemos esta pesquisa, incluída no Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologia e Novas Linguagens da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Partimos do levantamento das seguintes questões: como se dá o trabalho com a compreensão de leitura de textos realizado pelo professor em sala de aula? O que fazer para a formação do leitor que dê sentido à leitura?

Para responder a estas questões, realizamos entrevistas e observações em sala de aula com os sujeitos da pesquisa: um professor e 28 alunos do 3.º ano de uma escola pública municipal da Cidade de Mossoró (RN). Os dados possibilitaram-nos perceber que, inicialmente, os alunos se encontram em nível inicial de leitura, operando com estratégias locais de leitura. Constatamos, também, através da coleta de dados, que 06 (seis) alunos não

sabem ainda decodificar os nossos códigos linguísticos. A maioria deles, que em dados representa 22 alunos, não aprendeu a ler na perspectiva da leitura enquanto um processo mais amplo de compreensão crítica e sua utilização social.

Assim, podemos dizer que os alunos apresentam muitas dificuldades de leitura, tanto no que diz respeito à leitura fluente como em relação à própria compreensão do texto lido, além de apresentar óbices quanto ao uso social da leitura e da escrita. Na sala de aula, verificamos que a leitura ainda não se constitui como fonte de prazer, o que, de alguma forma, retrata, segundo Pontes (2012), a leitura como sem significado para o educando. A escola pesquisada se detém em leitura e transcrição de um texto no livro didático, o que para Pontes (2012) é uma leitura mecânica, estática, quando na verdade deveria ser uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, e essa relação é ampla e cheia de significados.

Quando pesquisamos sobre a relação existente entre as perspectivas de leitura do aluno e o que é trabalhado pelo professor em sala de aula, constatamos que os sujeitos estão indo em direção oposta, pois a leitura que desperta interesse no aluno não é a leitura que está sendo trabalhada em sala de aula pelo professor. Essa constatação direciona a nossa reflexão sobre o papel do professor de língua portuguesa em despertar o interesse pela leitura, responsabilidade do docente como sujeito formador de leitores e mediador entre o aluno e o conhecimento que o cerca.

Também verificamos outro espaço voltado para a leitura e também foco do nosso interesse: o espaço da biblioteca escolar. Nessa verificação percebemos que este espaço não está adequadamente organizado para a formação do leitor, seu maior objetivo, bem como a sua estrutura física e material bibliográfico, não está adequado ao público dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir destes dados, vimos a necessidade de um trabalho voltado para a formação do professor no que diz respeito ao papel de mediador na formação do aluno/leitor, passando por uma fundamentação teórica em torno da leitura enquanto compreensão ampla do texto lido e buscando estimular o prazer da leitura do texto literário, como afirmam Batista e Pontes (2023).

Outrossim, expandimos nosso segundo momento do projeto voltado para as ações de intervenção com o professor em toda a escola: palestras que acontecerão na escola na última sexta-feira de cada mês para todos os professores; planejamento com os professores do 3.º ano na perspectiva de um trabalho voltado para a leitura literária; divulgação de obras literárias existentes na escola com a comunidade escolar – alunos, professores e pais de alunos;

momentos de leitura das obras literárias de autores brasileiros com os alunos; contação de histórias de contos clássicos aos alunos e eventos de apresentação das histórias lidas pelos próprios alunos.

Entendemos que, agindo assim, nossa pesquisa estará voltada para a constatação e intervenção pedagógica como propomos, pois a nossa inserção no meio escolar faz-se necessária e urgente, para que possamos estabelecer uma relação dinâmica entre a teoria e a prática e possamos também nos inserir no meio social e fazer uso deste meio contribuindo realmente para a sua melhoria e ampliação educativa, ultrapassando os muros universitários.

Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino da leitura na escola pública e contribuir para a formação de leitores capazes de dar significado ao que leem no contexto do 3.º ano do ciclo inicial em uma escola pública de Mossoró (RN). Como objetivos específicos, temos os seguintes: identificar a relação existente entre as perspectivas de leitura do aluno e o que é trabalhado pelo professor de Língua Portuguesa do 3.º ano do ciclo inicial; despertar o interesse do aluno/leitor pelos textos literários; refletir, junto aos professores, sobre a formação de leitores capazes de dar significado ao que leem no contexto dos anos iniciais; trabalhar com a leitura na sala de aula numa perspectiva de compreensão e significado para o leitor.

### **1.1 Caminho metodológico**

A abordagem utilizada por nós é a abordagem qualitativa que tem como recurso a descrição, com base no enfoque histórico-estrutural, que considera, no mesmo patamar de importância, aspectos quantitativos e qualitativos da realidade social.

A pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016, p. 7), tem como uma das características “[...] representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo [...]”, o que pode fornecer dados significativos do cotidiano vivenciados pelos participantes, e não apenas a visão do pesquisador.

Além disso, a abordagem qualitativa da pesquisa garante uma expansão dos estudos no contexto vivenciado pelos participantes dela, conforme ainda nos afirma Yin (2016), pois são os sujeitos da pesquisa, em seu contexto real, que garantem a realização efetiva da investigação, podendo inclusive abordá-la.

Para Olabuénaga (2012, p. 17): “[...] los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de insider, de captar el significado particular que a

cada hecho atribuye su propio protagonista [...]”<sup>1</sup>, visto que os sujeitos pesquisados se encontram na pesquisa refletindo sobre ela e atribuindo um significado próprio, o que deverá ser levado em conta numa pesquisa com essa especificidade. Optamos, ainda, neste estudo, pela pesquisa exploratória em que investigamos os sujeitos em ação, em seu próprio campo de atuação.

Para a nossa pesquisa foram previstos dois momentos: um primeiro momento, que compreende a coleta de dados inicial e a elaboração do diagnóstico da série em estudo; e um segundo momento como um processo de intervenção. Definimos a nossa coleta de dados inicial como observação diretiva intensiva e escolhemos como técnicas a entrevista e a observação. A escolha pela entrevista deu-se tendo em vista a sua flexibilidade, o fornecimento de informações mais completas e o contexto direto com o entrevistado se fazer necessário por ser esse o foco da pesquisa. Utilizaremos a entrevista com todos os sujeitos.

A observação foi escolhida como técnica de coleta de dados devido à necessidade de conhecer os procedimentos utilizados pelo professor para uma aula de literatura, como também devido à comprovação do que será dito pelos sujeitos na entrevista.

Depois dessa coleta de dados inicial, realizamos um diagnóstico seguido de um processo de intervenção. Dessa forma, nossa pesquisa apresenta-se como uma pesquisa-ação em que tentaremos interceder na realidade atual, modificando-a e construindo uma tentativa de melhoria no contexto atual.

Entendemos a pesquisa como um trabalho construtivo em que o pesquisador pode interagir com o sujeito pesquisado, sendo assim protagonista da própria situação estudada. Desse modo, trabalhamos diretamente, durante 01 ano, com 01 professor de Língua Portuguesa do 3.º ano do ciclo inicial de uma escola pública da cidade de Mossoró (RN), visto que é a partir desse ano de ensino que o aluno já se apodera da leitura e inicia então na literatura em sala de aula.

O nosso trabalho foi planejado, discutido e refletido junto com esse professor, direcionando-o para atividades significativas com a literatura em sala de aula. Foram analisados os alunos do ano escolhido, levando em conta suas produções textuais dirigidas e livres, sua interação na hora da leitura e dos contos escolhidos, bem como a sua liberdade de escolha dos textos literários e sua socialização, evidenciada nos discursos dos estudantes.

---

<sup>1</sup> “Os métodos qualitativos são os que enfatizam conhecer a realidade desde uma perspectiva interna, de captar o significado particular que a cada fato atribui seu próprio protagonista”.

Ademais, também analisamos os discursos dos professores na sua prática de leitura em sala de aula.

Para análise dos dados coletados utilizamos a Análise Proposicional do Discurso (APD), em que as proposições dos discursos dos investigados são discutidas e analisadas uma a uma, numa perspectiva minuciosa das falas ditas pelos envolvidos na pesquisa.

## **2 UMA REALIDADE LEITORA ESCOLAR**

A escola-campo de pesquisa observada dispõe atualmente de várias dependências: salas de aulas, sala de direção, sala de apoio à equipe pedagógica, secretaria, sala de computação, biblioteca com sala de vídeo integrada, cozinha, refeitório e uma grande área de recreação.

Além dessa estrutura, a escola busca oferecer um trabalho pedagógico que promova uma aprendizagem significativa, estando organizada da seguinte maneira: diretora, vice-diretora, secretaria geral, apoio pedagógico, apoio técnico, auxiliares de serviços gerais e professores. O apoio pedagógico é o serviço que orienta, acompanha e avalia a ação pedagógica desenvolvida pelos professores, garantindo o alcance dos objetivos e a qualidade do ensino, além da aprendizagem no processo pedagógico.

Este setor orienta o aluno no aspecto social, cognitivo, comportamental, cooperando para o desenvolvimento integral. No entanto, de acordo com a coordenadora pedagógica, é muito difícil essa integração, visto que a escola está localizada em um bairro muito violento, e a maioria dos alunos vem de famílias desestruturadas, estando em risco social, o que foi comprovado durante as observações. A maioria dos alunos são muito violentos, usam drogas e brigam entre si durante as aulas, principalmente durante o intervalo. Percebemos que há empenho da equipe pedagógica no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, mas falta ainda um apoio da família e da comunidade em geral. Muitos pais chegam dizendo que “não podem mais com seus filhos”, dificultando ainda mais o trabalho de ensino e de aprendizagem significativa. Na sala de aula pesquisada, constatamos, igualmente, a existência de déficit de leitura e escrita.

De acordo com o projeto político pedagógico (PPP) da escola, é competência do apoio pedagógico da escola

Criar condições para que os educadores possam empenhar bem sua ação pedagógica, orientar e acompanhar elaboração dos instrumentos que compõem sua ação pedagógica como: planejamento, visitas, aulas de campo, verificação da aprendizagem, projetos, etc. Promover estudos de atualização para professores e alunos, repassar as informações vindas de outros órgãos para professores e alunos; avaliar o desempenho da classe, da disciplina e do aluno mediante a análise dos rendimentos escolares; assessorar as aulas na realização de eventos, atividades extraclasse; promover a integração de alunos, professores e funcionários e pais (RIO GRANDE DO NORTE, 2002, p. 5-6).

Além das competências destinadas ao apoio pedagógico, o PPP prevê as seguintes metas, que deverão ser atingidas a cada início de ano letivo:

Capacitar os professores e demais funcionários para assegurar um ensino de qualidade, onde o aluno é o alvo principal desse processo vocacional; realizar palestras e outras atividades socioculturais para integrar escola x família x comunidade, criar diversas atividades esportivas, envolvendo as modalidades oferecidas pela escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2002, p. 12-13).

Percebe-se que o PPP está bem escrito, contendo metas, bases e objetivos que buscam o desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos; no entanto, a escola, em sua prática, possui diversas fragilidades, principalmente nas relações entre professores e alunos, na falta de interesse dos alunos pelas aulas, o que impossibilita garantir o desenvolvimento dessas habilidades previstas no projeto, impossibilitando um processo de ensino e aprendizagem significativo para o aluno.

Todavia percebemos que a raiz dos problemas da referida instituição educativa é abordada no seu próprio PPP, quando cita a existência dos altos índices de reprovação dos alunos na disciplina de língua portuguesa. Ocorre também a falta de muitos professores, sem falar no fato de o planejamento ocorrer com pouca participação dos alunos e da comunidade. Tudo isso só mostra o quanto ainda a escola tem o que fazer para garantir uma escola pública de qualidade para os alunos que ali estudam. Sabemos que o discurso escrito não é o bastante, é preciso que as ideias sejam colocadas em prática de forma eficaz, não tem como ocorrer a formação de leitores se a escola não garantir que o aluno(a) tenha acesso aos saberes necessários para realizar uma leitura com compreensão, até porque se nós, professores, não utilizamos a leitura como uma fonte de prazer, conhecimento e significado, os nossos alunos não poderão fazer o mesmo.

Conforme Pontes e Azevedo (2017, p. 6),

[...] a leitura literária deveria estar presente como um dos princípios fundamentais de aprendizagem para o alunado, com um texto próprio direcionado a ela, no entanto, entendemos que o pleno domínio da leitura ensejado no documento requer entender que a leitura é uma atividade de compreensão, que envolve o leitor e seu mundo, que estabelece relações diversas entre texto, vida, sentimentos, emoções e racionalidade e por isso deve ser ensinada a ser apreciada desde o início da vida do ser humano.

Assim, seria melhor que a educação literária fosse um princípio fundamental na escola, na formação dos seus alunos, que, famintos de saber, pudessem compreender os diversos conhecimentos por meio dos olhos de autores literários que possibilitam ver o mundo de forma graciosa, real, mas também com aspectos fictícios que garantem a leveza do texto, além de possibilitar a inserção na abordagem implementada pela escrita.

## **2.1 Os sujeitos da pesquisa**

### **2.1.1 Professora**

No contato direto com a professora durante esse ano de pesquisa, foi possível conhecer alguns elementos que traçam seu perfil pessoal e profissional. Para haver uma melhor compreensão dessa professora, é importante mencionar que o educador, assim como o educando, é um ser social, histórico e ativo, construtor de si mesmo e da sua história através da ação. A professora da pesquisa já possui dezenove anos de docência, sendo dez anos trabalhando nessa instituição; no entanto, não possui nível superior, somente o Magistério, o que, segundo ela, não influencia o seu trabalho: “[...] pois muitas professoras formadas não fazem um terço do que ela faz na sala de aula, porque a universidade não prepara discente para encarar os problemas de uma sala de aula, isso pode ser percebido através dos estagiários recebidos em sala de aula”.

Percebemos, com essa fala da professora, a pouca importância dada à formação inicial e formal obtida nos bancos da universidade, que não é completa, mas é o início dela, a qual, por sua vez, ficará garantida ao longo da formação continuada do professor, não se esgotando na sala de aula e no seu fazer na escola. Na verdade, ela vai além, pois requer compreensão atual das novas discussões sobre a docência e seu real papel nos dias atuais, incluindo o conhecimento das tecnologias que hoje se fazem presentes de forma intensiva em nossa sala de aula.

Observamos ainda que a metodologia da professora é direcionada para o repasse de

informações dadas por ela, o que, de alguma forma, impossibilita a interação professor-aluno, apesar de ela procurar interagir com os alunos(as); ela, porém, não consegue despertar a participação desses(as) estudantes em sala de aula.

A professora da pesquisa afirmou sempre buscar novos conhecimentos e novas estratégias que contribuam para seu desenvolvimento profissional e sua atuação profissional; entretanto, segundo ela, só a participação da escola não resolve, é necessário que haja uma ligação com a família também, já que não adianta a inovação se os alunos não estão interessados em aprender. Ela ainda afirma que não desiste de proporcionar um bom ensino e sempre procura ajuda em diversos estudiosos, tais como Emília Ferreiro, Paulo Freire, Piaget e tantos outros que desenvolveram grandes teorias para ajudar a todos os educadores a desenvolver uma ação pedagógica que busque o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, não nos diz como interage com esses conhecimentos.

Segundo a professora, tomar conhecimento dessas teorias, mesmo sem frequentar ou possuir um curso superior, já a ajudou em diversos problemas na sua sala de aula, durante esses anos de experiência, o que, de alguma forma, exclui o conhecimento legitimado pelas instituições, o saber formal.

A relação entre professora e alunos(as) é muito conflituosa, isso decorre, segundo a professora, do mau comportamento destes(as), apesar da preocupação em garantir uma aula que privilegie um processo de ensino e aprendizagem significativo, que busque a interação e o diálogo, termina por ensinar de forma tradicional, escrevendo do quadro para o livro e do livro para o caderno, pois assim os alunos ficam quietos.

### **2.1.2 Os alunos**

De maneira geral, a escola campo de pesquisa atende a alunos oriundos das comunidades Costa e Silva, Conjunto *Vingt* Rosado, Parque Universitário e Passagem de Pedras. Essas comunidades traduzem, de certa forma, a carência existente em investimento escolar, visto que estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Mossoró (RN).

Grande parte dos alunos de ensino médio é de desempregados, trabalhadores da economia informal e assalariados, concentrados no turno vespertino e noturno. Essas comunidades dispõem de poucas oportunidades de lazer e culturais, sofrendo com os problemas da violência e das drogas.

Na sala de aula, da escola escolhida para a pesquisa, possuíam matriculados trinta e

quatro, mas só frequentavam vinte e oito alunos, com idades variando entre nove e onze anos. Nenhum desses alunos era repetente, no entanto a maioria possuía dificuldades na leitura e escrita.

Devido a maioria dos alunos vir de famílias desestruturadas e sem nenhum apoio familiar, a falta de disciplina na sala de aula era bem visível. Muitas vezes a professora não conseguia colocar seu plano de aula em prática. Observamos que os alunos são meninos e meninas muito carentes não só de bens materiais, mas de afeto e cuidados, precisando, o mais urgente possível, de um apoio para poderem mudar a realidade em que estão inseridos, tendo a escola como a única alternativa para ocorrer essa mudança.

Em relação à aprendizagem, a maioria possui grandes dificuldades em relação à leitura e à escrita, mas houve grande melhoria, pois, no começo, a maioria não conhecia nem as letras do alfabeto e hoje só seis alunos(as) não sabem ler. A escola esteve inserida no programa *Mais educação*, sendo este um programa do Governo Estadual que visava dar um suporte pedagógico para os alunos(as) e funcionava da seguinte forma: os alunos que estão matriculados pela manhã assistem a aulas normais e pela tarde a aulas de pintura, capoeira, informática e dança, e vice-versa. Durante esse período, houve uma melhoria das notas e da frequência nas aulas regulares.

A escola recebeu ajuda também da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), através do projeto de extensão PIBID<sup>2</sup> e de projetos de pesquisa, trazendo benefícios não só para os discentes dessa instituição, mas para toda a comunidade escolar, já que os projetos visualizavam novos caminhos, estratégias e saberes que estão ajudando tanto os professores da escola como os alunos.

No entanto, percebemos que a família precisa estar inserida na escola, participando, exigindo tanto dos professores quanto dos alunos. Sabemos que essa interação é necessária para que ocorra uma aprendizagem mais eficaz e interativa.

Os resultados descritos só foram possíveis através das observações e da análise das entrevistas, da professora e dos alunos(as). Essa análise foi baseada na Análise Proposicional do Discurso (APD), tomando para isto categorias e núcleos de referências contidos nos discursos dos alunos e da professora. Segundo Pires (2008), este modelo oferece grande facilidade de aplicação. No plano conceitual, o analista não precisa dominar noções teóricas complexas e, no plano prático, trata-se de um modelo cuja tarefa mais elaborada é o

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência financiado pela CAPES.

preenchimento correto da matriz analítica.

Dessa forma, nos discursos dos sujeitos, encontramos aspectos relacionados à compreensão de leitura, gosto de ler, leituras realizadas, como realizam suas leituras, entre outros que nos permitiram elaborar as matrizes de referência para uma análise da linguagem oral e da escrita dos envolvidos na pesquisa.

A primeira etapa do projeto foi a coleta de dados junto ao professor e ao aluno através de instrumentos de coleta de dados. O questionário e a entrevista, bem como a observação, permitiram-nos inicialmente a reflexão sobre a prática do professor de língua portuguesa, estabelecendo um paralelo constante entre a teoria e a prática. Analisamos também os alunos em seu processo de compreensão de língua portuguesa. Verificamos os conteúdos trabalhados em sala de aula nessa disciplina. Percebemos como a professora compreende a leitura enquanto processo de compreensão e significado para o leitor, mas, principalmente, identificamos, na prática da professora, como se dá a formação do leitor.

Dessa forma, os resultados direcionaram para uma prática não significativa da relação da leitura com o prazer de ler. Verificamos a existência de um trabalho com a leitura sem perspectiva de interação com o texto, proporcionando um distanciamento entre leitor e texto. O professor, como afirma Paulo Freire (2021), é o mediador do conhecimento através de sua prática educativa na sala de aula, a qual ajudará ou impedirá a formação de alunos leitores.

Assim, percebemos que a prática educativa da professora da escola campo de pesquisa não está permitindo que os alunos percebam a leitura como um prazer, mas como uma mera decifração de signos linguísticos, o que é constatado também por pesquisas de Pontes (2012), ao informar que a leitura mecanizada e tida como hábito escolar não permite a compreensão efetiva da obra literária nem promove o gosto e prazer pela leitura, algo de grande importância para a leitura da literatura, tendo em vista que promove a interlocução do leitor com o texto e com o autor, além da expansão da imaginação e outros fatores próprios desse tipo de leitura.

A leitura deve contribuir com o encantamento dos textos, mas também é um direito que, segundo Gómez, Acosta e Izquierdo (2021, p. 128),

No es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si es excluido de la cultura escrita. Leer y escribir, en la medida en que se reflexione y se promueva hacer sobre el decir para construir y para sugerir; porque escribir ya no es tallar letras en un papel, sino es captar la vida para transformarla.

A concepção de professor e seu papel na escola refletem valores e poderes da sociedade. Sabemos que a leitura tem uma função importante na formação de pessoas conscientes do seu papel como cidadão, mesmo que não seja algo deliberado claramente pelo autor do texto.

Todavia é importante que pensemos a prática e a teoria do ato ler de forma interligada, já que este é um processo complexo, que exige decodificação, compreensão e interação entre o leitor e o texto, porque dessa forma ocorre, sem dúvida alguma, o despertar pela realização de uma leitura prazerosa, e não somente um processo mecânico para atender a fins pragmáticos, pelo fato de a leitura significar, antes de tudo, uma experiência individual que deve proporcionar a cada indivíduo, independentemente da idade que possuir, prazer e significado. O leitor não deve só ter a competência de decifrar sinais, mas também a capacidade de lhes dar sentido, ou seja, ser capaz de compreendê-los.

Essa primeira etapa do projeto permitiu-nos ampliar o olhar sobre o desenvolvimento literário dos alunos da escola pública de Mossoró (RN) e avaliar se a leitura na sala de aula é trabalhada de forma mecânica, consistindo apenas em um processo de decodificação de letras, ou se a leitura é trabalhada na sala de aula como um processo de compreensão, prazer e significado.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler e a escrever, mas de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim criar as condições de leitura não implica apenas em alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] (MARTINS, 2007, p. 34).

Infelizmente, até agora, os resultados só confirmaram o que já foi fruto das avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por meio dessas avaliações, constatou-se que os nossos alunos não têm atingido a literacia em leitura, ficando aquém das expectativas gerais. Contudo, sabemos que trabalhar com a escola (professores e alunos), tendo em vista o incentivo à promoção de uma leitura prazerosa, é a base para mudar a realidade de como são trabalhadas as aulas de leitura nos anos iniciais. Para que isso aconteça, é necessário que a escola trabalhe a leitura em todos os espaços. Vimos que as ferramentas estão lá, mas infelizmente não são utilizadas, já que a escola conta com uma biblioteca com um bom acervo literário e com alunos que sentem vontade de ler fora da sala de aula. Isso foi percebido

através das entrevistas realizadas com eles/elas durante a fase de observação; no entanto, o acesso à leitura tem se dado através apenas dos livros didáticos,

Dessa forma, concluímos que esse fator influencia o interesse dos alunos em realizar uma leitura prazerosa, pois sabemos que o contato com obras literárias ajuda no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, fatores estes indispensáveis para uma aprendizagem significativa. Para haver mudança, dois pontos fundamentais precisam ser levados em conta: se os alunos estão tendo acesso à leitura de obras literárias na escola e de que forma está havendo essa promoção, pois não adianta o governo, através de programas, enviar obras literárias para as escolas se estas não sabem ou não utilizam estas obras para a formação do aluno/leitor.

Os resultados da nossa pesquisa mostraram que ainda há muito que fazer para melhorar os níveis de leitura dos nossos alunos, mas acreditamos que a escola é capaz de promover mudanças a partir da consciência dos que a integram, tornando-se mediadores e responsáveis pelo processo de formação leitora. Por isso, propomo-nos a dar continuidade às nossas ações mediante um programa de formação de alunos leitores na escola pesquisada, efetivando, assim, o projeto de intervenção planejado.

### **3 CONCLUSÃO**

A busca de alternativas concretas para a superação das falhas e dificuldades encontradas pelo professor no que diz respeito à formação de alunos leitores tem sido cada vez mais uma constante nos estudos de educadores que vislumbram a escola como proporcionadora de espaços de conhecimento, como responsável pela formação de pessoas capazes de serem ativas e criadoras de conhecimentos, ainda mais agora com resultados tão insatisfatórios das avaliações internacionais feitas pelo PISA, nas quais o Brasil se encontra nos últimos lugares desde o ano de 2003 até o último relatório de 2021.

Para isso, tornam-se necessários estudos e propostas de ações voltadas para uma prática educativa na sala de aula, articulando teoria e prática, saberes e experiências dos professores, bem como levando em conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos no seu cotidiano, o que identificamos como prática social e nível de literacia em leitura. Verificar a prática do professor, o saber dos alunos, refletir sobre tudo isso e propor um processo de intervenção constitui-se uma inovação no campo da pesquisa e da produção científica em Educação.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram uma reflexão sobre a prática cotidiana, em sala de aula, do professor de Língua Portuguesa no 3.º ano do ciclo inicial, o que acarretará uma contribuição da Academia na indissociabilidade da teoria com a prática.

Além disso, esta pesquisa contribuiu também para a possibilidade de adoção de uma metodologia que visou estabelecer uma interação entre texto e leitor, além do fortalecimento de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino)<sup>3</sup>. Ademais, esses estudos foram verticalizados para o Grupo de Pesquisa em Literatura, Tecnologia e Novas Linguagens (GEPELT), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), contribuindo assim para a concretização e fortalecimento da pesquisa nessas instituições de ensino superior.

Durante a primeira etapa do projeto *O ensino da leitura na escola pública de Mossoró (RN)*, percebemos que os alunos pesquisados possuíam grandes déficits em relação ao desenvolvimento literário, apresentando dificuldades tanto na leitura como na escrita, e que a leitura é trabalhada pela professora de forma mecânica, sem nenhuma interação entre o leitor e o texto, fazendo com que os alunos não compreendessem a leitura como algo prazeroso e com significado, e sim como uma obrigação.

Durante esse período também desenvolvemos atividades de estudos no GEPELT, com o objetivo de buscarmos estratégias que nos ajudassem na realização de uma proposta de intervenção que estivesse em consonância com a escola campo de pesquisa e que proporcionasse resultados satisfatórios no nível de literacia que pretendemos que nosso aluno atinja.

Propomos uma intervenção nas práticas da professora pesquisada que consiste em atividades com professores e alunos em etapas paralelas, mas com um único objetivo: a utilização de uma leitura com prazer e significado, mediante a qual possa se estabelecer uma relação entre o aluno e o texto, e os professores possam melhorar sua prática de ensino de leitura e principalmente de formação leitora literária, o que acarretará aulas dinâmicas e leituras prazerosas, melhorando assim o nível de literacia dos respectivos alunos.

Ainda de acordo com o projeto de intervenção, estão previstas atividades para os professores a cada quinze dias, objetivando a compreensão do processo de formação de leitores, de metodologias que possibilitem a atividade de leitura enquanto compreensão e

---

<sup>3</sup> O Posensino é um programa de pós-graduação das seguintes instituições: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

significado e ainda reflexões entre teoria e prática pautadas na leitura enquanto ato de compreensão e de prazer.

Para os alunos prevemos, no seu dia a dia, práticas de contação de histórias, interação texto-leitor, bem como o convívio diário com diversos textos, na tentativa de fazer com que o texto escrito seja agradável e proporcione prazer a estes alunos(as) tornando-os(as) então possíveis leitores.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, C. S. B.; PONTES, V. M. A.; ALVES, I. C. F. da S. A formação do leitor literário no ensino fundamental. **Revistaft**, [S. l.], v. 27, n. 121, p. 90, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7823900>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GÓMEZ, I. A.; ACOSTA, A. M.; IZQUIERDO, N. J. R. **Apuntes sobre la escritura como acto epistémico**. In: MUNDO, Anna Camps *et al.* Pedagogía em el aula. Havana: Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2021. p. 27-46.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. **Metodología de la investigación cualitativa**. 5. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

PIRES, J. **Teoria e prática da análise proposicional do discurso**. João Pessoa: Ideia, 2008.

PONTES, V. M. A. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. São Paulo: Curitiba, 2012.

PONTES, V. M. A.; AZEVEDO, F. F. O leitor literário e a formação docente nos cursos de pedagogia no Brasil e de educação básica em Portugal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1007>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico da escola**. Mossoró, 2002.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em: 18 out. 2023.

Aceito em: 13 nov. 2023.

## O PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA

*Francisco Vieira da Silva\**, *Fernanda Alves Cavalcante\*\**

### RESUMO

Este estudo analisa as implicações neoliberais em discursos acerca do protagonismo juvenil presentes em livros didáticos de Projeto de Vida, adotados por escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte. Em relação à metodologia, o estudo se alinha a uma perspectiva descritivo-interpretativa e documental de base qualitativa. O *corpus* compreende enunciados extraídos de dois livros didáticos de Projeto de Vida aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição de 2021. As análises possibilitam pontuar que esses materiais didáticos tomam o protagonismo juvenil como uma estratégia de governo nos moldes, incidindo na construção de subjetividades, flexíveis, adaptáveis. Com isso, busca-se padronizar as subjetividades, amainando possíveis insurgências, revoltas e contracondutas em relação à norma instituída, o que produz inevitavelmente sujeitos conformados, passivos e obedientes aos mecanismos de controle do neoliberalismo. Por fim, importa que outros estudos sejam realizados, com vistas a comprovar ou refutar os apontamentos defendidos no presente trabalho.

**Palavras-chave:** protagonismo juvenil; governamentalidade; neoliberalismo; novo ensino médio; projeto de vida.

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>. Correio eletrônico: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1140-1494>. Correio eletrônico: fernanda.cavalcante41287@alunos.ufersa.edu.br.

**YOUTH LEADERSHIP AS A GOVERNANCE STRATEGY IN THE NEW HIGH SCHOOL: A DISCURSIVE ANALYSIS OF LIFE PROJECT TEXTBOOKS**

**ABSTRACT**

*The research analyzes the neoliberal implications in discourses about youth protagonism present in Life Project textbooks, adopted by public schools in Rio Grande do Norte state. Regarding the methodology, the study is aligned with a descriptive-interpretive and documentary perspective of qualitative basis. The corpus comprises statements extracted from two Life Project textbooks approved by the National Book and Teaching Material Program (PNLD), 2021 edition. The analyzes make it possible to point out that these didactic materials take youth protagonism as a government strategy along neoliberal lines and this affects the construction of flexible, adaptable subjectivities. With this, it seeks to standardize subjectivities, dampening possible insurgencies, revolts and counter-conducts in relation to the established norm, which inevitably produces conformed, passive and obedient subjects to the control mechanisms of neoliberalism. Finally, it is important that other studies be carried out, with a view to proving or refuting the points defended in this work.*

**Keywords:** youth protagonism; governmentality; neoliberalism; new high school; life project.

**EL PROTAGONISMO JUVENIL COMO ESTRATEGIA DE GOBEMENTALIDAD EN LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA: UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LIBROS DIDÁCTICOS DE PROYECTO DE VIDA**

**RESUMEN**

*En este estudio son analizadas las implicaciones del Neoliberalismo en los discursos acerca del protagonismo juvenil que están presentes en los libros didácticos de “Proyecto de Vida”, adoptados por las escuelas públicas del estado de Rio Grande do Norte. En cuanto a la metodología, el estudio asume una perspectiva descriptivo-interpretativa y documental de base cualitativa. El corpus comprende enunciados extraídos de dos libros didácticos de Proyecto de Vida, aprobados por el Programa Nacional del Libro e del Material Didáctico*

(PNLD), edición de 2021. Los análisis realizados permiten afirmar que esos materiales didácticos asumen el protagonismo juvenil como una estrategia de gobierno en moldes neoliberales e ello incide en la construcción de subjetividades, flexibles e adaptables. Con ello se pretende padronizar las subjetividades, neutralizando posibles insurgencias, revueltas e contraconductas en relación con la norma instituida, lo que produce inevitablemente sujetos conforme, pasivos y obedientes a los mecanismos de control utilizados por el neoliberalismo. Por último, es necesario que sean realizados otros estudios, con el fin de comprobar o refutar las formulaciones defendidas en el presente trabajo.

**Palabras clave:** protagonismo juvenil; gobernabilidad; neoliberalismo; nueva enseñanza media; proyecto de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças que desenham o ensino médio tal como conhecemos hoje não são atuais. À vista disso, já se propunha uma integração entre educação profissional e regular na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), visando à preparação dos educandos para o mercado de trabalho, considerando, pois, as transformações científicas, sociais e tecnológicas. Apesar de pensada há muito tempo, é a partir do golpe “jurídico-parlamentar-midiático” (RAMOS, 2019, p. 3), e do então afastamento da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que a atual reforma do ensino médio se instaura, de maneira aligeirada e antidemocrática e em estreita conexão com interesses empresariais, notadamente de entidades ligadas ao terceiro setor (MACEDO, 2019).

A partir da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, cria-se a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. As alterações contemplam a carga horária anual, que passa de 800 para 1.400 horas anuais, a inserção de novos rearranjos curriculares, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientador, resultando na divisão dos componentes curriculares em formação geral básica e em itinerários formativos: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017), cumpridos durante o percurso escolar.

No interior das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM), é o aluno, como protagonista, que fará as escolhas pelos componentes curriculares que influirão na construção

de seu projeto de vida. Nesse sentido, o protagonismo juvenil, no contexto educacional, não se refere a um princípio ou modelo pedagógico, mas a uma característica intrínseca ao sujeito jovem que o coloca como ator principal das mudanças no desenvolvimento das diversas dimensões, inclusive de si próprio (SOUZA, 2009). O discurso que se estabelece em torno dessa concepção emerge “[...] como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

É oportuno destacar, ainda, que essa noção de protagonismo do sujeito jovem remonta ao início do século XX e ganha força nos anos 1980, período no qual estudantes participam ativamente das decisões que dizem respeito ao corpo escolar, através dos grêmios estudantis (COSTA, 2020). Ser protagonista, em outros termos, é estruturar o próprio projeto de vida, pois é responsabilidade do estudante o seu sucesso na carreira estudantil e, principalmente, profissional. Desse modo, conforme a base, é preciso “[...] reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018a, p. 463).

Tal noção nos sugere, ainda, a ideia de que o jovem não é apenas participante ativo da sociedade, mas também agente de mudança de todo o corpo social, o que resulta numa desresponsabilização do estado em “[...] conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais para que este cidadão possa viver com dignidade social” (COSTA, 2020, p. 53). Assim, o regime neoliberal impregna os espaços escolares, despontando na minimização da formação integral do indivíduo, a fim de atender as demandas econômicas do mercado de trabalho, sem que se considerem as diversidades, sociais, culturais e de classes, que permeiam a escola (OLIVEIRA, 2020).

Essa noção de protagonismo incorporara, ainda, o próprio projeto de vida que deixa de ser visto como elemento opcional e adquire *status* de proposição curricular que deve ser desenvolvido desde o primeiro ano. Conforme está posto no Guia de Implementação do Ensino Médio (BRASIL, 2018b), o projeto de vida é a espinha dorsal do desenho deste último nível de ensino, com o objetivo de trabalhar no educando o autoconhecimento, a autonomia e o protagonismo, permitindo, assim, que os jovens conheçam suas potencialidades e fragilidades (PASSEGI; CUNHA, 2020). Não despreziosamente, tal postura coaduna com a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), pois, conforme ponderam Garcia, Czernisz e Pio (2022), desresponsabiliza o Estado pela falta de postos de trabalho, ausência de políticas públicas e negligência frente ao enfrentamento de problemas sociais. Nesse sentido,

o Estado fornece o conhecimento necessário, e o “[...] resto fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual” (OLIVEIRA, 2020, p. 5). Assim, a escola passa a se estabelecer como um espaço que se volta para o empreendedorismo e para o empresariamento de si mesmo.

Dado o exposto, a pesquisa se propõe a analisar as implicações neoliberais em discursos acerca do protagonismo juvenil que constituem os livros didáticos de Projeto de Vida, adotados por escolas do estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, configura-se metodologicamente como um trabalho descritivo-interpretativo, tendo como objeto de análise os seguintes livros: a) *GPS – Guia do protagonismo no século XXI*, de Roberta Amendola, publicado pela editora Moderna; b) *Projeto de vida: construindo o futuro*, de Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva, publicado pela editora Ática.

O trabalho organiza-se, para além desta seção, em três tópicos. O primeiro discute questões basilares para análise dos materiais analisados, como discurso, enunciado e as implicações neoliberais na constituição dos discursos acerca do protagonismo juvenil. O tópico seguinte assinala as análises dos livros didáticos de projeto de vida, correlacionando com as concepções destacadas no tópico anterior. Por fim, traçamos as considerações finais.

5

## **2 SOBRE DISCURSO, PODER E NEOLIBERALISMO**

O discurso tomado enquanto materialidade essencialmente histórica permite ao homem conhecer a si mesmo, isto é, um sujeito que emerge na/a partir da linguagem. O discurso, assim compreendido é, ainda

[...] histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo. (FOUCAULT, 2021, p. 164).

Logo, as práticas discursivas partem de determinados momentos históricos que induzem ou proíbem a sua realização, pois o sujeito, que é histórico e constitutivamente discursivo, é embebido das modelações que condicionam a emergência de seus discursos. Desse modo, “[...] o discurso não é uma fina superfície de contato ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, a intricação de um léxico e de uma experiência” (FOUCAULT, 2014, p. 87); pelo contrário, diz respeito ao espaço no qual a sexualidade, a política e outros

discursos exercem alguns de seus mais temíveis poderes (FOUCAULT, 1996). Portanto, é uma prática que tem as suas próprias formas de encadeamento e sucessão.

Para Foucault (2014), o discurso constitui, ainda, um conjunto de enunciados, na medida em que estes se apoiem na mesma formação discursiva. Buscando definir o enunciado, o filósofo destaca que este diz respeito a uma função de existência. Destarte, aparece como elemento único e indecomponível que perpassa os diferentes domínios da frase, do ato de fala e proposição, mas que não se reduz a eles, pois, apesar de ser dotado de materialidade, não atende a lógica dos caracteres gramaticais, haja vista ser sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar por inteiro (FOUCAULT, 2014). Nessa relação, o enunciado se distingue da frase por não corresponder às formas gramaticais e linguísticas, e, ainda, por não se restringir a uma verbalização sujeita a regras.

Para o autor francês, existem algumas propriedades que caracterizam o enunciado, quais sejam: a) referencial – não se constitui por coisas, fatos ou realidades, mas leis de possibilidade, regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas; b) posição de sujeito – posicionamento que é assumido no discurso, ele é exterior à estrutura linguística e não se confunde com o indivíduo real, o emissor do signo, mas a uma posição que se assume no enunciado. Em suma, é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; c) domínio associado – refere-se ao fato de o enunciado remeter a outros já ditos e por dizer; d) materialidade repetível – o enunciado demanda um suporte, um local, uma data e/ou uma instância que permite a sua produção e circulação.

Na ótica foucautiana, o discurso e o poder estão intimamente relacionados, porque o poder não é “[...] fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 252). Outrossim, o poder transpassa todo o corpo social e o que faz com que ele se mantenha e, mais do que isso, o que faz com que ele seja aceito é “[...] simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 8). Nesse sentido, o poder não é dominado por instituições opressoras, pelo contrário, é resultado das relações sociais entre os sujeitos, isto é, uma relação entre parceiros, entendido não como um jogo, mas como um conjunto de ações que respondem umas às outras (FOUCAULT, 1995).

Nessa perspectiva é que destacamos o neoliberalismo como o regime de poder que desenha o cenário vigente. Conforme Han (2018), o neoliberalismo pode ser compreendido como uma mutação do capitalismo, pois resulta numa mudança no tocante ao indivíduo que se via, outrora, enquanto trabalhador e que passa a ser visto como empreendedor. É, pois, esse sistema que elimina a exploração alheia da classe trabalhadora, pois cada trabalhador explora a si mesmo para o seu próprio negócio. Desse modo, enquanto há uma competição entre os sujeitos, há um aumento na movimentação do capital. Entretanto, o poder do regime neoliberal “[...] assume uma forma sutil, flexível e inteligente, escapando a qualquer visibilidade” (HAN, 2018, p. 26), de modo que o sujeito submisso não tem consciência de sua submissão. Isso acontece por existir não só uma descentralização do poder em torno de um único indivíduo ou instituição, conforme Foucault (1999), mas também relações de poder pulverizadas por todo o corpo social.

Desse modo, não se refere a uma dominação que proíbe ou coage, mas a um poder que explora as dimensões emocionais para que o próprio indivíduo tenha que se autogovernar. Dardot e Laval (2016), ao situar Foucault no âmbito dessas discussões, pontuam que, para o autor, o governo não seria uma instituição, e sim uma atividade que visa conduzir condutas e governar sujeitos, cuja execução perpassa os mais diversos espaços, sejam eles a escola, a fábrica ou o Exército. Ademais, segundo os autores, “[...] é certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um *autogoverno* do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo” (DARDORT; LAVAL, 2016, p. 17. Grifo nosso).

À vista disso, a racionalidade neoliberal não deixou incólume nenhuma das esferas da vida social, de modo que a sua fórmula tem como pressuposto a máxima liberdade econômica associada ao respeito aos direitos políticos, minimizando, significativamente, os direitos sociais, entre os quais a educação é participante. As mudanças que são realizadas no campo educacional partem do movimento histórico de embate entre os diferentes projetos sociais, no qual “[...] tem-se um surto reformista que atinge principalmente a educação articulada ao projeto de sociedade hegemônica num dado momento histórico” (DIÓGENES; SANTOS, 2012, p. 76).

### **3 ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA**

Neste tópico, analisamos os livros didáticos de Projeto de Vida adotados por escolas do estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, subdividimos esta seção em duas, em que cada uma corresponde ao estudo de um livro específico.

#### **3.1 Análise do livro didático *GPS – Guia do protagonismo no século XXI***

O livro didático *GPS – Guia de protagonismo no século XXI* já traz no título a espinha dorsal de sua constituição: servir de norte para o desenvolvimento de condutas protagonistas no presente século. A alusão à tecnologia do GPS, sistema de posicionamento global, permeia toda a obra e a construção dos capítulos, a partir de termos-chave, como rota, destino, percorrendo e recalculando; elucida um posicionamento discursivo que convoca os discentes do NEM a se localizarem, seja em relação a si próprios, seja em relação ao mundo, agindo com proatividade e autonomia no processo de constituição de seus projetos de vida. Por questões de recorte, iremos analisar enunciados extraídos da primeira unidade do capítulo inicial.

Na introdução do primeiro capítulo do livro, isso fica em relevo, quando lemos o seguinte: “Você vai conhecer recursos para traçar a rota da sua vida pessoal, social e profissional: vai identificar os seus sonhos e refletir sobre como fará para realizá-los” (AMENDOLA, 2020, p. 14). O convite realizado no livro busca conduzir os alunos a se entenderem como atores principais de suas vidas. Para tanto, o material didático situa-se num lugar do saber e do esclarecimento, a partir do qual será possível efetuar o autoconhecimento e a realização de projetos.

Logo em seguida, o livro traz este trecho: “Nessa trajetória, você pensará sobre sua identidade, seu papel na sociedade e fará planos para sua carreira. Conheça o trajeto que vai percorrer” (AMENDOLA, 2020, p. 14). Uma vez mais, o foco incide sobre a ideia da rota, de caminho e de trajeto, elementos discursivos que estão em associação com as especificidades do NEM, cuja principal característica incide sobre a personalização do desenho curricular, na qual o aluno supostamente escolhe que itinerário seguir, tendo como ancoragem o seu projeto de vida. Nisso podemos evidenciar as ressonâncias de matriz neoliberal, pois a centralidade do sujeito liga-se à construção de currículos escolares “[...] ajustáveis aos perfis dos estudantes, que contemplam os interesses individuais desses sujeitos, e garantem o

protagonismo de suas escolhas, os critérios de seleção e organização dos conhecimentos escolares são posicionados a partir de novas configurações” (SILVA, 2023, p. 14-15).

Seguidamente, no livro em estudo, aparece a definição de Projeto de Vida, a saber: “[...] Projeto de vida é o mapa dos seus sonhos, o caminho entre o que você é e o que você quer ser” (AMENDOLA, 2020, p. 17). Desse conceito, podemos depreender que o Projeto de Vida se configura como uma ferramenta necessária para um processo de constituição do sujeito, de um vir a ser. E, por meio de tal definição, o posicionamento discursivo do livro didático defende o que segue: “Para construí-lo, você vai se conhecer e refletir sobre o seu lugar na sociedade enquanto se prepara para o mundo do trabalho” (AMENDOLA, 2020, p. 17). Podemos observar, nesse enunciado, uma tríade que caracteriza o projeto de vida, qual seja: o autoconhecimento, a reflexão sobre o espaço do jovem na sociedade e a preparação para o mundo do trabalho.

Nesses três eixos, figura o protagonismo, que é conceituado da seguinte maneira: “Você é o protagonista, ou seja, o responsável pelo seu aprendizado e pelos seus planos” (AMENDOLA, 2020, p. 17). Dessa forma, o jovem é levado a se autogovernar, tal como uma empresa, de modo a gerir o que aprende e o modo por meio do qual executa os planos estabelecidos para seu futuro. Com isso, o currículo escolar visa a garantir aprendizagens que atendem a anseios de cunho individual, o que, conforme pontua Silva (2023, p. 1), produz um imperativo da autenticidade, “[...] que posiciona os estudantes como eternos colecionadores de experiências originais em um contexto cada vez mais padronizador e pouco afeito a diferenças e a singularidades”.

Dando continuidade, no fio enunciativo do livro didático, identificamos o seguinte: “Cabe a você descobrir a melhor maneira de realizar as tarefas e tomar decisões com base nas propostas do livro, nas orientações do professor e nos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola” (AMENDOLA, 2023, p. 17). Embora o livro amplie o espaço de aprendizagens para além do universo escolar e do próprio material didático, a tomada de decisão compete ao estudante, de modo a personalizar o processo educativo, conforme o projeto de vida postulado por cada aluno no decorrer do percurso no NEM.

Em suma, nesses enunciados, o protagonismo juvenil representa uma estratégia intrincada à racionalidade neoliberal, pois o discente é continuamente inscrito no centro das políticas curriculares, de modo a redirecionar o que deve ser ensinado/aprendido, sem levar em conta dimensões relativas às condições objetivas de cada discente, de cada rede de ensino, de cada escola. Na perspectiva de Toniato, Bellenzier e Bukowski (2023, p. 20), “[...] Os

jovens, em sua maioria, ao invés de se sentirem protagonistas de sua trajetória, sentem-se limitados e prejudicados por uma proposta que não considerou de fato os sujeitos reais dos contextos escolares”.

Sob o mantra do protagonismo juvenil, o material didático em estudo propõe que o discente estabeleça, desde o início, na trajetória escolar do NEM, um projeto a ser configurado por meio das seguintes etapas: a) pergunta motivadora ou problema; b) tarefa; c) pesquisa; d) resultado; e) reflexão; f) resposta; g) avaliação (AMENDOLA, 2020). A vida do jovem é escrutinada por meio de etapas, nas quais se supõe um trabalho intenso sobre si, com vistas a identificar potencialidades, fragilidades e desenvolver competências e habilidades. Assim sendo, o projeto de vida se configura como uma estratégia de biorregulação social, conforme pontua Resende (2018, p. 80), para quem se trata de formas de “[...] governo, controlando os riscos e efetuando intervenção na gestão das pessoas e das coisas, [...] maximizando os elementos positivos e minimizando os inconvenientes”. Nessa percepção, o jovem é conduzido de modo a não só estabelecer indagações sobre qual projeto de vida necessita construir, mas também a determinar metas a serem cumpridas a médio e longo prazo, como se a vida, com todas as suas instabilidades e contingências, fosse passível de cálculo, de modo a produzir “resultados”.

Na sequência, o livro didático enumera competências do século XXI necessárias para a efetivação do projeto de vida. Tais competências, conforme referenciado no material, foram desenvolvidas pela *National Research Council*, organização estadunidense que prepara estudos com temáticas de relevância social, com o intento de auxiliar os governantes a elaborarem políticas públicas. Endossadas por organismos transnacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), essas competências encontram-se fortemente atreladas a interesses neoliberais de alcance global (BALL, 2020). Dessa forma, buscam formar, no ambiente escolar, sujeitos em conformidade com as demandas do capitalismo financeiro. Dentre as competências arroladas, podemos citar as seguintes: “Adaptação – capacidade de se ajustar a uma nova situação; Flexibilidade – capacidade de mudar uma opinião ou uma situação” (AMENDOLA, 2020, p. 22).

Conforme exposto, a construção do projeto de vida condiciona-se ao desenvolvimento da capacidade de ser adaptativo e flexível, em sintonia com as mudanças por que passa o mercado financeiro, sempre instável e propenso a uma série de crises. Para tanto, torna-se conveniente preparar os jovens para enfrentar tais demandas, moldando-se a elas. Não se busca, pois, questionar esse estado de coisas, senão conduzir de tal maneira que se possa

mostrar-se permanentemente aberto a se modificar e a transformar as situações impostas. Na esteira de Cabanas e Illouz (2022, p. 160), “[...] a flexibilidade legítima a transferência da incerteza corporativa para os trabalhadores, e as técnicas da psicologia positiva desempenham um papel importante em ajudar os indivíduos a desenvolver as suas capacidades de adaptação emocional e cognitiva”.

Outras competências listadas são as seguintes: “Autogestão – administração de si mesmo, gerenciamento dos pensamentos e das emoções; Iniciativa – agir prontamente” (AMENDOLA, 2020, p. 22). Exige-se, nessa perspectiva, que os jovens despertem a habilidade de se autogerir, especialmente no que se refere ao governo das emoções, e assumir uma postura de tomada de iniciativa, sendo, com isso, protagonista tanto em relação a si mesmo, como em relação ao que se espera no mundo do trabalho. Além dessas competências, recortamos mais duas, quais sejam: “Perseverança – persistir, não desistir com facilidade; Produtividade – compromisso com resultado, eficiência” (AMENDOLA, 2020, p. 22). Podemos rastrear, na construção desse discurso, traços da racionalidade neoliberal, haja vista o fato de os sujeitos serem impelidos a adotar uma conduta de resiliência, bem como de não medir esforços no cumprimento de metas e resultados. O termo “eficiência” colabora para essa leitura, porque se assenta numa visão corporativa a adentrar o espaço educativo e a formação juvenil contemporânea. Conforme elucidam Fávero, Centenaro e Santos (2023, p. 54), a noção de eficiência é empregada no campo empresarial para designar aquilo que é útil e produz lucro e, quando inseridas no esteio educacional, implica “[...] um caráter fortemente gerencial e de controle daquilo que é ensinado”.

Na continuidade do livro didático, foi possível constatar a existência de atividades cujo principal intento consiste em trabalhar as competências antes expostas, com vistas a levar os estudantes a desenvolvê-las. Numa dessas atividades, aparece um quadro com a tipologia das competências e uma tabela que o aluno deve preencher, levando em consideração dois comandos: “Competências que considero meus pontos fortes – Competências que reconheço que preciso desenvolver” (AMENDOLA, 2020, p. 25). O foco da tarefa incide sobre o modo como o aluno se autoexamina no cotejo com as competências listadas, de maneira a identificar em que nível de desenvolvimento de tais competências o discente se encontra. Importa problematizar como se poderiam aferir aspectos tão subjetivos, relativos às singularidades de cada sujeito, como se padronizaria traços atitudinais tão únicos.

Todavia, o livro didático não fornece elementos que possam discutir criticamente essa ordem discursiva, pois a posição que nele enuncia compreende a existência das competências

como algo que se alinha a um discurso verdadeiro, revestido de uma suposta neutralidade, ao qual deve se submeter tanto o discente, como também o professor desse componente curricular. Para tanto, numa das perguntas presentes na mesma atividade, temos o seguinte: “Das competências que você precisa desenvolver (apontadas no quadro do exercício anterior), quais você tem mais dificuldade? Por quê?” (AMENDOLA, 2020, p. 25). Na formulação da pergunta, vale salientar a construção “precisa desenvolver”, que exprime uma modalidade deôntica de obrigatoriedade, cabendo ao aluno reconhecer o que o impede de se inserir plenamente nessa lógica das competências e de trabalhar para alcançar essa inserção.

Em continuidade, numa seção intitulada Foco, consta uma série de questionamentos a serem respondidos, com vistas a auxiliar o discente a construir o seu projeto de vida. Destaquemos duas das questões: “[...] 4. Como você vê o futuro? Com otimismo? Quais são seus medos e expectativas? Responda no caderno; 5. Você se sente preparado para o futuro que deseja? O que você pode fazer para se preparar para ele e para alcançá-lo? Responda no caderno” (AMENDOLA, 2020, p. 27). O discurso que circula no livro didático emoldura um posicionamento que busca sondar como o estudante do NEM projeta o porvir e como pode pavimentar o caminho que o levará à efetivação de seus desejos. Cumpre pontuar a emergência de um discurso segundo o qual o futuro pode ser previamente calculado, a partir da lógica do planejamento da racionalidade neoliberal.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil constitui uma peça fundamental, pois, por meio dessa estratégia, pode-se projetar o que virá, com base nas ações desencadeadas no presente. Na questão cinco, isso fica em destaque, porque, ao supor que algum discente não esteja preparado para encarar o porvir, é importante investir num labor sobre si, para, com isso, estar pronto para enfrentar os desafios vindouros. Na questão quatro, por seu turno, busca-se extrair uma dada verdade do estudante acerca das percepções relacionadas ao futuro.

Por fim, nessa incursão analítica sobre o livro didático *GPS – Guia do protagonismo no século XXI*, extraímos um recorte relacionado às orientações acerca da realização de um Plano de Ação – considerado o guia para a consecução do projeto de vida. O roteiro compreende objetivos a serem perseguidos, o estabelecimento de metas e a determinação de estratégias. Após explanar brevemente a respeito da composição desse plano, o livro propõe a seguinte atividade: “Retome seu propósito, seus objetivos e seu plano de ação: eles são o começo do seu Projeto de Vida. Reflita sobre a relação entre eles (se estão alinhados, se são divergentes). No caderno, faça as alterações necessárias para que sejam coerentes entre si e ajuste-os sempre que precisar” (AMENDOLA, 2020, p. 29). Como se observa, o material

didático em tela solicita que o discente atente para a coerência entre aquilo que ele almeja (propósito), os objetivos a serem cumpridos e o plano responsável por colocar em prática esses anseios, tudo endossado por um linguajar do campo empresarial, visando, desse modo, à construção de subjetividades autogeridas e responsabilizadas pelos percursos empreendidos na vida escolar e fora dela.

### **3.2 Análise do livro didático *Projeto de vida: construindo o futuro***

O livro didático *Projeto de vida: construindo o futuro*, de Hanna Cebel Danza e Marco Antonio Morgado da Silva, estrutura-se em três partes, e cada uma delas apresenta seis blocos. Esses blocos apresentam a mesma nomenclatura, qual seja: a) ser; b) conviver; c) fazer parte; d) escolher; e) planejar; f) transformar. O protagonismo juvenil, assim como no livro analisado no tópico anterior, dá a tônica para a construção de cada bloco iniciado com verbos no infinitivo. Por questões de recorte, extraímos enunciados constantes nos blocos 5 e 6 da primeira parte desse material didático.

No começo do bloco 5, aparecem três perguntas concernentes ao futuro a serem respondidas pelos discentes, a saber: “Quando você pensa no futuro, que sentimentos acompanham esse pensamento? Você tem objetivos para o futuro? Se sim, quais? Você sabe o que fazer para atingir um objetivo?” (DANZA; SILVA, 2020, p. 53). Conforme vimos no livro analisado na seção precedente, esse material de projeto de vida também busca inquirir os alunos sobre como eles lidam quando pensam no futuro e, tendo em vista que culturalmente os discursos sobre o porvir são acompanhados de um tom de preocupação e expectativa, especialmente quando se trata de jovens, a posição de sujeito manifesta no livro didático se propõe a transformar esse sentimento de imprecisão do futuro em algo passível de planejamento. Para isso, a segunda questão mostra-se certeira: convém ao discente criar objetivos e demandar estratégias para colocá-lo em prática, de acordo com o que busca saber a terceira pergunta.

Seguidamente, o livro apresenta mais quatro indagações, tomando como mote a relação entre o esboço e a composição final da obra *Guernica*, do pintor espanhol Pablo Picasso. Analisemos mais detidamente a segunda e a terceira questão: “[...] 2. Em sua vida cotidiana, você também produz esboços ou rascunhos? Em que situações e com que objetivo?” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55); “[...] 3. É comum algumas pessoas terem medo do futuro. Você também tem esse sentimento? O que você poderia fazer ou aconselhar que outras

peçoas fizessem para lidar com esse tipo de medo? Explique” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55). Na segunda questão, busca-se levar o estudante do NEM a pensar na construção de esboços e rascunhos, pressupondo-se, assim, um planejamento de ações a serem executadas. Na terceira questão, abre-se a possibilidade de o aluno assumir uma posição de esclarecimento ou de um saber em relação ao receio que os outros podem ter em relação ao futuro.

Nisto reside o que temos insistido: o protagonismo como estratégia de biorregulação neoliberal, que não incide apenas sobre o governo de si mesmo, como o governo do outro. Em Foucault (2011, p. 53), constatamos que o governo é concebido num sentido expandido, formado por “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a condutas dos homens”. Ao pensarmos, então, na gestão das emoções, como o medo, estamos diante de um regime de verdade que insere, cada vez mais, no âmbito público, dimensões que outrora se alojavam na esfera privada. Em outras palavras, é desejável que o discente protagonista não sinta medo e auxilie os demais a vencer essa “crença limitante”. Tudo isso resulta, na perspectiva de Ciervo (2021, p. 142), “[...] de uma psicologização e de um *ethos* terapêutico difundido pelo discurso da autoajuda e pela narrativa da individualidade que altera de forma substancial os modelos de sociabilidade”.

Assim, o futuro passa a ser visto como algo a ser continuamente planejado e, por isso, previsto. O sujeito protagonista toma as rédeas de seu destino e atenua as incertezas do futuro. É isto que lemos no livro didático: “[...] É possível encarar essa incerteza de maneira positiva, focando em nosso papel como agentes na definição de caminhos a serem seguidos” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55). Uma vez mais, ser agente e executar o lugar do protagonismo aparece como condição essencial no governo do futuro, na medida em que ocorre um processo de responsabilização do sujeito; isso porque faz “[...] funcionar certas relações com o tempo presente e com o que está por vir, acaba por constituir uma economia do que é (ou não) provável, do que pode (ou não) ser realizável, do que deve (ou não) ser considerado temível ou imaginável” (SANZ; PESSOA, 2020, p. 259). Nesse sentido, o livro didático postula o seguinte: “[...] com base na previsão de determinados acontecimentos, é possível estabelecer objetivos e metas individuais e coletivas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55). Novamente, na materialidade repetível do enunciado, o discurso em favor da persistência é enfocado, supondo, assim, condutas proativas e flexíveis, porque pautadas numa determinada racionalidade que visa garantir uma visão antecipada do porvir.

Ainda de acordo com o discurso do livro didático em estudo, “A capacidade de imaginar o que está por vir e de definir medidas para a concretização desses objetivos oferece certa segurança e estabilidade, permitindo um olhar para o futuro sem medo” (DANZA; SILVA, 2020, p. 55). Via projeto de vida, o estudante poderá se afastar de percepções temerosas sobre o futuro, dado que se inscreve num interior de um regime a determinar uma visão específica, assinalada por técnicas de administração de si mesmo como uma empresa. Num linguajar empresarial, poderíamos falar em “visão de futuro”, numa alusão ao planejamento estratégico de corporações, sintoma da racionalidade neoliberal, “[...] que faz do mercado e da lógica da concorrência o modelo de todas as relações sociais, a partir da crença de que tudo e todos podem ser tratados como objetos negociáveis” (CASARA, 2021, p. 160).

Seguidamente, o livro didático reúne algumas dicas a serem seguidas pelos discentes no planejamento das ações para o futuro. Vejamos a seguir.

1. Clareza. É preciso definir claramente seus objetivos e suas metas. Dessa forma, é possível estabelecer um planejamento de maneira correta e precisa.
2. Aplicabilidade. É fundamental que as ações propostas sejam passíveis de serem colocadas em prática; caso contrário, o planejamento pode dificultar a realização do objetivo. Portanto, é recomendável estabelecer metas que estejam ao seu alcance naquele momento.
3. Eficiência. Um planejamento eficiente exige que as ações atendam coerentemente às necessidades determinadas pelas metas e pelos objetivos que se quer alcançar. Para isso, é importante traçar ações específicas e antecipar suas consequências, identificando a necessidade de possíveis ajustes.
4. Flexibilidade. A flexibilidade é importante para pensar em soluções criativas diante de eventuais problemas ou imprevistos. Para que isso aconteça, é preciso, por vezes, sair da zona de conforto ou ampliá-la, ou seja, estar aberto a novas ideias (DANZA; SILVA, 2020, p. 56).

Na tessitura enunciativa das dicas antes expressas, podemos flagrar elementos que indicam a constituição de um planejamento erguido sob critérios supostamente técnicos. Assim, a primeira dica visa engendrar um protagonismo por meio do qual o sujeito discente necessita ter clareza na consecução do seu projeto de vida. Essa exigência de clareza comunga com o imperativo da transparência, conforme frisa Han (2017), para quem o tema da transparência é evocado de maneira efusiva, de tal modo que não se limita apenas ao âmbito político e à liberdade de informação, mas a todos os meandros da vida em sociedade. Nessa perspectiva, urge ser claro e transparente em relação a si mesmo, bem como nas relações interpessoais, afetivas e profissionais. Agindo assim, o sujeito, ao ser claro na elaboração de seus projetos, age de modo a se autoadministrar, avaliando-se continuamente, realizando uma espécie de auditoria sobre si, identificando possíveis obscuridades e entraves e tratando de afastá-los.

A segunda dica preconiza que o discente estabeleça um projeto em consonância com as condições objetivas que permitam efetivá-lo. A criação de metas, nesse sentido, precisa estar em sintonia com aquilo a ser realizado. Tal discurso, a nosso ver, gera um efeito de padronização, porquanto não se entra em maiores detalhes acerca das condições necessárias para o discente colocar em prática o seu projeto, individualizando contingências históricas e sociais. Isso se complexifica quando ponderamos nas incontornáveis desigualdades sociais e econômicas dos jovens brasileiros, aspectos ocultos no discurso adotado no livro didático em estudo. Nesse jogo, o protagonismo juvenil assume uma posição salvacionista, dado que, seguindo esse entendimento, basta reconhecer o objetivo, saber aplicá-lo, que o êxito virá.

Na terceira dica, novamente rastreamos o discurso da eficiência, o qual faz circular relações de poder por meio das quais o estudante precisa monitorar, de modo progressivo, o seu projeto de vida, tendo em vista a busca pela coerência entre objetivos, as metas e as necessidades. Esse discurso ressoa de um viés empresarial, haja vista o fato de a gestão da vida estar condicionada a toda uma gramática corporativa. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 332), “[...] a empresa define um *ethos* que deve ser encarado como um trabalho de vigilância sobre si mesmo e que os procedimentos de avaliação se encarregam de reforçar e verificar”.

A quarta e última dica envolve a propalada flexibilidade. Tal competência deduz a emergência de sujeitos abertos a novos empreendimentos, resilientes e encorajados a enfrentar com vigor os desafios impostos. É essa conduta que o discurso do livro didático busca produzir. Ser protagonista, sob essa perspectiva, redundava em conceber as dificuldades como oportunidades de se reinventar, mas não de uma forma que possa contradizer a lógica neoliberal, senão adaptando-se a ela.

Esse anseio por mudança é reiterado no livro didático numa atividade de compreensão textual relacionada à letra da canção *Modinha para Gabriela*, de Dorival Caymmi. Numa das questões propostas, propõe-se ao aluno que recupere os versos “Eu nasci assim, eu cresci assim/ Eu sou sempre igual” e responda “Para você, quais são as consequências de ser ‘sempre assim’ ou ser sempre igual?” (DANZA; SILVA, p. 65). O termo “consequências” nos permite fazer uma leitura de que, na posição assumida no livro didático, ser sempre igual pode engendrar consequências danosas, se considerarmos a ordem do discurso na qual a flexibilidade é constantemente perseguida.

Com isso, a pergunta induz a seguinte autorreflexão: ser sempre assim, tal como a Gabriela da canção, não se coaduna com as competências trabalhadas no projeto de vida na conjuntura do NEM, mais precisamente com a conduta juvenil esperada. A questão seguinte endossa a nossa leitura: “Você já mudou algum traço de sua personalidade e/ou algum hábito? Em caso afirmativo, descreva a mudança e explique o porquê” (DANZA; SILVA, 2020, p. 65). A defesa pela transformação de si é validada quando o livro didático busca saber o que mudou no discente e quais razões possibilitaram essa modificação. Assim, o material didático sequer cogita a ideia de haver respostas negativas para a pergunta.

Após propor essas perguntas, o livro didático relaciona o projeto de vida com a transformação de si. Para isso, afirma o seguinte: “[...] A partir dela [da mudança], tem início o processo de autorregulação, que é a capacidade de ter maior consciência e controle sobre as próprias condutas, favorecendo mudanças nas formas de pensar, ser e agir” (DANZA; SILVA, 2020, p. 65). A partir desse enunciado, é possível entrever como as subjetividades juvenis são capturadas por relações de poder alicerçadas em princípios de autogestão, pressupondo mudanças e adaptações continuadas. Na norma neoliberal, consoante preconiza Foucault (2008), o sujeito é o empresário de si mesmo, responsável por (re)criar o seu capital humano, compreendido como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas desde a mais tenra idade, um investimento que se concretiza na educação formal e em outros espaços formativos.

#### **4 CONCLUSÃO**

No decorrer deste texto, analisamos as implicações da racionalidade neoliberal em discursos sobre o protagonismo juvenil presentes em dois livros didáticos de Projeto de Vida adotados por escolas do estado do Rio Grande do Norte. Partimos da compreensão de que a formulação e a implementação curricular do NEM se ancoraram, de modo íntimo, no *modus operandi* de organizações empresariais, notadamente a partir da atuação visível de entidades sem fins lucrativos ligados a grandes conglomerados econômicos.

Diante disso, situamos o protagonismo juvenil como uma estratégia de governamentalidade neoliberal, haja vista a centralidade do discente na consecução de seus percursos formativos, no enfoque em suposta liberdade de escolha, no planejamento de seu projeto de vida. Assim sendo, os livros didáticos deixam entrever que o discente é constantemente convocado a adotar condutas marcadas pelo regime de verdade do mundo empresarial. Isso ocorre em função da necessidade de administrar a vida nos moldes

empresariais, subjetivando-se como flexíveis, eficientes, perseverantes, racionais e adaptativos. O discente é levado a crer que apenas sob o prisma do planejamento individual é possível concretizar os anseios e os desejos e os sonhos para o futuro, sendo ele mesmo o responsável pelo seu destino.

Podemos observar que os discursos manifestos nos dois livros didáticos abordados conferem especial destaque ao desenvolvimento de competências a serem introjetadas pelos estudantes do NEM no controle de comportamentos, atitudes e emoções, de modo a expandir a lógica empresarial para todos os domínios da existência. Com isso, busca-se padronizar as subjetividades, amainando possíveis insurgências, revoltas e contracondutas em relação à norma instituída, o que produz inevitavelmente sujeitos conformados, passivos e obedientes aos mecanismos de controle do neoliberalismo. Importa, no exercício analítico desses discursos, defender o lugar da escola como um espaço plural, coletivo e republicano e denunciar as ameaças provenientes das verdades do campo empresarial. Para tanto, seguimos as palavras de Carvalho (2021, p. 29):

[...] o colapso no conformismo dos sentidos se inicia quando ativamos fluxos normais nas demandas com as conexões das verdades que são agenciadas de forma unificadora, como se a pulsão da vida, os saberes, a cognição, os afetos e as percepções não pudessem suceder de outras maneiras.

18

## REFERÊNCIAS

AMENDOLA, R. **GPS: guia de protagonismo no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2020.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia:** fabricando cidadãos felizes. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CARVALHO, A. F. D. Educação e novas constelações de vida: criar zonas de colapso no céu das verdades unificadas. In: HENNING, P. C.; SILVA, G. R. (org.). **Educação e filosofia:** fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos. Rio Grande: Editora da FURG, 2021. p. 17-35.

CASARA, R. **Contra a miséria neoliberal.** São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CIERVO, T. O *ethos* terapêutico contemporâneo: interfaces no currículo escolar. In: SILVA, R. R. D. D.; VASQUES, R. F.; SILVA, D. D. (org.). **Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 139-160.

COSTA, C. G. D. S. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Interdisciplinar**, Belém, PA, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. D. **Projeto de vida:** construindo o futuro. São Paulo: Ática, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÓGENES, E. M. N.; SANTOS, J. M. C. T. As "peças históricas do xadrez" das políticas públicas de educação para o Ensino Médio no Brasil. In: ANDRADE, F. A. D.; SANTOS, J. M. C.T. (org.). **Ditos e interditos em educação brasileira.** Curitiba: CRV, 2012. p. 75-84.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. D. Para além da eficiência e da eficácia: em defesa de uma cultura humanista como antídoto ao empresariamento da educação. In: ARAÚJO, M. C. P. D. *et al.* (org.). **Abordagens diversificadas dos temas urgentes em educação contemporânea.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2023. p. 53-70.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004.

FOUCAULT, M. Sujeito e poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições 70, 2014.
- GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S; PIO, C. 'Novo' Ensino Médio? customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.
- HAN, B. C. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, B. C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Áyiné: Belo Horizonte, 2018.
- MACEDO, E. F. Fazendo a base virar a realidade: competências e germe da comparação, **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.
- OLIVEIRA, R. A. Reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 24, p. 1-20, 2020.
- PASSEGI, M. D. C; CUNHA, L. M. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.
- RAMOS, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no estado de exceção. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.
- RESENDE, H. D. A educação por toda a vida como estratégia de regulação neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.
- SANZ, C. L; PESSOA, M. Imagens do futuro: risco e responsabilização na gerência neoliberal do amanhã. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/wMfB5bKLwnFWYLp8mQVLCPC/?lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2022.
- SILVA, R. R. D. D. A questão do protagonismo juvenil no ensino médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

TONIETO, C; BELLENZIER, C. S; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398/114117105>. Acesso em: 16 jul. 2023.

Recebido em: 31 jun. 2023.

Aceito em: 20 set. 2023.

---

## O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

*Maria do Socorro Souza\*, Neuza Sofia Guerreiro Pedro\*\**

### RESUMO

O artigo discute o uso das tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem durante a pandemia do *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), a partir da percepção de estudantes das escolas públicas do Rio Grande do Norte (RN). Constitui um relato de pesquisa de doutorado em andamento, fundamentada na abordagem *multimétodo*. Os dados relatados referem-se à fase quantitativa e foram recolhidos via questionários *on-line* e impressos e analisados mediante a análise estatística, com o apoio do *software IBM SPSS Statistics* – versão 27. Celulares, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos de trocas de mensagens e webconferência foram as tecnologias mais utilizadas pelos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Houve, igualmente, o uso de materiais impressos, resultante da falta de acesso às tecnologias digitais. Além disso, o uso dos recursos digitais após o ensino remoto foi ampliado e percebeu-se uma postura mais ativa e autônoma dos estudantes face à sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** pandemia da COVID-19; ensino remoto emergencial; práticas de ensino e aprendizagem; tecnologias digitais.

---

\* Doutoranda em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. ORCID: 0000-0003-2373-6101. Correio eletrônico: mssouza@edu.ulisboa.pt.

\*\* Professora doutora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. ORCID: 0000-0001-9571-8602. Correio eletrônico: nspedro@ie.ulisboa.

## **THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN REMOTE TEACHING IN THE STUDENTS' PERCEPTION**

### **ABSTRACT**

*The article discusses the use of digital technologies in teaching and learning practices during the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) pandemic from the perspective of students from public schools in Rio Grande do Norte. It constitutes an ongoing doctoral research report, based on the multimethod approach. The reported data refer to the quantitative phase and were collected via online and printed questionnaires and analyzed through statistical analysis, with the support of the IBM SPSS software – Version 27. Cell phones, virtual learning environments, messaging and web conferencing applications were the technologies most used by students during Emergency Remote Teaching (ERT). Printed materials were also used, due to the lack of access to digital technologies. The use of digital resources after remote teaching was expanded and a more active and autonomous attitude of students towards their learning was noticed.*

**Keywords:** COVID-19 pandemic; emergency remote teaching; teaching and learning practices; digital technologies.

## **EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

### **RESUMEN**

*El artículo analiza el uso de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia do Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), a partir de la percepción de los estudiantes de escuelas públicas de Rio Grande do Norte (RN). Constituye un informe de investigación doctoral en curso, basado en un enfoque multimétodo. Los datos reportados se refieren a la fase cuantitativa y fueron recopilados a través de cuestionarios en línea e impresos y analizados mediante análisis estadístico, con el apoyo del software IBM SPSS Statistics – versión 27. Teléfono celular, entornos virtuales de aprendizaje, aplicaciones de mensajería y conferencias web fueron las tecnologías más utilizadas. utilizado por los*

*estudiantes durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Existió el uso de materiales impresos, producto de la falta de acceso a las tecnologías digitales. Además, se amplió el uso de recursos digitales tras la docencia remota y se notó una actitud más activa y autónoma de los estudiantes hacia su aprendizaje.*

**Palabras clave:** *pandemia de COVID-19; enseñanza remota de emergencia; prácticas de enseñanza y aprendizaje; tecnologías digitales.*

## 1 INTRODUÇÃO

A escola está inserida em um contexto social e, como tal, não está à parte dos acontecimentos e mudanças que afetam esse contexto. A pandemia da *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)*, disseminada em 2020, pode ser considerada como um acontecimento que modificou a educação escolar em uma escala sem precedentes. Declarada pandemia global em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a COVID-19 fez com que a OMS recomendasse o isolamento social (MOREIRA; PINHEIRO, 2020), acarretando a suspensão das atividades presenciais e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em escolas e universidades de vários países.

No Brasil, a substituição das atividades escolares presenciais por aulas e atividades remotas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocorreu por meio da Portaria n.º 343/2020 do Ministério da Educação (MEC). De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2020), o fechamento das escolas e universidades em 165 países, em março de 2020, impactou quase 1 bilhão e meio de estudantes, total correspondente a 87% da população estudantil mundial.

A migração do ensino presencial para o ensino remoto pelas escolas da educação básica mostrou-se desafiadora, a começar pela própria definição de Ensino Remoto Emergencial, termo até então desconhecido para muitos educadores. Nesse sentido, o ERE pode ser definido como um modelo de ensino adotado de forma provisória em razão das circunstâncias da crise, que usa práticas de ensino remotas idênticas às dos ambientes presenciais, visando oferecer, no período emergencial, acesso temporário e rápido às atividades educacionais. Nesse formato, aluno e professor não se encontram no mesmo ambiente físico e interagem por meio de tecnologias, semelhante à Educação a Distância

(EaD). Porém, diferentemente da EaD, a metodologia e o conteúdo trabalhado são específicos para as turmas do professor que os seleciona, assim como ocorre no ensino presencial.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península em abril e maio de 2020 (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), com 7.734 professores da educação básica brasileira, constatou que 83,4% dos docentes se sentiam nada ou pouco preparados para trabalhar no formato remoto e que boa parte dos professores e alunos não tinha acesso às Tecnologias Digitais (TDs) e à *internet*. Para além desses desafios, a pandemia fez as escolas repensarem o papel das tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem.

Diante disso, esse texto tem como intuito discutir, a partir da visão dos estudantes das escolas públicas do ensino médio do Rio Grande do Norte (RN), os resultados parciais de uma pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), cujo objetivo é identificar as mudanças e agregações ocorridas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais durante o ERE.

Por meio do registro e discussão das práticas de ensino e aprendizagem com o uso das TICs nas escolas norte-rio-grandenses, espera-se contribuir para uma melhor compreensão do impacto causado pela pandemia nas salas de aula da educação básica do Rio Grande do Norte, com vistas a um melhor direcionamento das práticas escolares com esses recursos na pós-pandemia.

4

## 1.1 Metodologia

A pesquisa ora relatada constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento fundamentada no paradigma pragmático e cuja abordagem adotada foi a multimétodo ou de métodos mistos. Na abordagem multimétodo, “[...] o investigador reúne, em uma pesquisa, dados de natureza quantitativa (fechados) e qualitativa (abertos), integra os dois e os interpreta, a partir da combinação dos pontos fortes de ambos, para melhor entender os problemas de pesquisa” (CRESWELL, 2015, p. 2). Desse modo, serão relatados os resultados da fase quantitativa.

Os sujeitos dos resultados relatados nesse artigo são estudantes do ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Norte. A amostra da fase quantitativa teve como critérios de inclusão: a) estar matriculado na 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> série do ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Norte e ter estudado em escola da rede pública potiguar em 2020 e/ou 2021. Definiu-se uma amostra mínima representativa para essa fase da pesquisa,

adotando-se o critério de representatividade regional por meio das 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC), órgão criado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (SEEC-RN) para descentralizar a administração geral das escolas por regiões: 800 estudantes (50 por DIREC).

Por falta do alcance do quantitativo estimado de estudantes em algumas DIREC, foram feitas visitas a algumas escolas em diversas cidades do RN para aplicação presencial dos questionários. Ao final, 1.812 estudantes compuseram a amostra válida da fase quantitativa, correspondendo a 1,5% da população estudantil, com base nos dados da SEEC-RN, em relação aos estudantes matriculados em 2022.

Essa amostra (n = 1.812) ficou distribuída em 35 escolas de 22 municípios das 16 DIRECs do Rio Grande do Norte, havendo, portanto, representação do subgrupo “estudante” em todas as DIRECs. Quanto à distribuição de gênero, a maioria dos estudantes identificou-se como sendo do gênero feminino (53,6%), sendo seguida pelos que declararam ser do gênero masculino (44,6%). Alguns preferiram não declarar (1,3%) ou selecionaram a opção “Outro” (0,5%). Com relação à idade, 1.000 (55,2%) estudantes afirmaram ser maiores de idade, enquanto 812 (44,8%) disseram ser menores de idade. Houve, portanto, predominância de estudantes maiores de idade e do gênero feminino.

No momento da recolha dos dados, 472 (26%) estudantes estavam matriculados na 2.<sup>a</sup> série do ensino médio, enquanto 1.340 (74%) estavam cursando a 3.<sup>a</sup> série, tendo estes últimos vivenciado por mais tempo o ERE (anos de 2020 e 2021), o que poderá ter se refletido em suas percepções expressas nos dados apresentados e discutidos.

Com relação à técnica utilizada no estudo, fez-se uso de questionário, por se entender como a ferramenta mais adequada para levantar dados, em larga escala, das percepções e atitudes sobre as práticas escolares remotas desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19, objetivo da fase quantitativa da pesquisa. Foi adaptado pela doutoranda Juliane Colling, da Universidade de Lisboa (ULisboa), que concedeu autorização para seu uso na pesquisa em foco. A versão baseou-se em um instrumento aplicado em uma pesquisa realizada pela comunidade europeia SCIENTIX em 2020 – *Online survey on teachers’ practices and use of educational technologies during the COVID-19 pandemic* (SCIENTIX, 2021) –, tendo sido validada por 3 especialistas da área de Educação, sendo duas do Instituto de Educação da ULisboa e uma da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS).

Caracterizado como semiestruturado, o questionário dos estudantes foi aplicado *on-line* e, de modo contingencial, no formato impresso e presencial.

Cabe salientar que, antes do início da coleta de dados, todos os procedimentos formais e cuidados éticos exigidos para a realização de pesquisas no Brasil foram realizados. Nesse sentido, o projeto foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da ULisboa em 27 de junho de 2022 e, no Brasil, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 23 de julho de 2022, mediante parecer n.º 5.541.538. Obteve-se, ainda, a permissão para a realização da pesquisa pelo órgão educacional pertinente (SEEC-RN). Após a emissão do parecer do CEP, iniciou-se imediatamente a divulgação e recolha de dados da 1.ª fase da pesquisa, ocorrida de 24 de julho de 2022 a 30 de novembro de 2022.

A análise dos dados relatados foi realizada por meio da análise estatística descritiva, com o apoio do *software IBM SPSS Statistics* – versão 27.

## 2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado, o projeto está em andamento, e, por essa razão, os resultados a seguir apresentados são parciais, abordando apenas os dados recolhidos via questionário junto aos estudantes na 1.ª fase da pesquisa.

### 2.1 Tecnologias digitais utilizadas pelos estudantes do Rio Grande do Norte durante a pandemia

As TICs foram essenciais para a realização das atividades escolares remotas no Rio Grande do Norte, notadamente as Tecnologias Digitais. A Figura 1 apresenta as tecnologias mais utilizadas durante esse período.

Figura 1 – Tecnologias utilizadas pelos Estudantes no ERE-RN



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Em termos de dispositivos, o celular/*smartphone* foi o mais utilizado (68,6%). A preponderância do uso do celular coaduna-se com uma pesquisa realizada em 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2021), cujo resultado apontou que 81% da população brasileira na faixa etária de 10 anos ou mais tinham *internet* em casa durante a pandemia, sendo o celular, o principal meio de acesso à *internet* e ao ERE. Ao mesmo tempo, explica o baixo percentual do uso do computador de mesa (6,9%) e do *notebook* (17,5%) no período.

Com relação aos aplicativos utilizados, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) obtiveram o maior percentual (62%). Isso pode ser explicado pelo fato de a SEEC-RN, mediante a Portaria-SEI n.º 184/2020 (RIO GRANDE DO NORTE, 2020), ter adotado para o uso nas escolas durante o ERE o AVA Escola Digital, parte do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc), sistema já utilizado pelas escolas potiguares antes da pandemia. O SIGEduc é uma plataforma de apoio administrativo e pedagógico cujas funcionalidades vão da matrícula, registro de conteúdo, notas e frequência dos alunos até a oferta do AVA Escola Digital, que contém ferramentas de interação e postagem de conteúdos e materiais, possibilidades que, no período pandêmico, mostraram-se cruciais para a continuidade das atividades escolares. Entretanto, o SIGEduc não foi o único AVA utilizado, pois, na mesma portaria, a SEEC-RN autorizou as escolas a utilizarem outros ambientes virtuais, como o *Google Classroom*.

Um alto percentual de estudantes fez uso de aplicativos de *webconferência* (53,3%) e grupos de mensagens (56,2%), o que não surpreende, tendo em vista a necessidade de comunicação virtual na situação de isolamento em que todos se encontravam e a ocorrência de várias atividades síncronas e trocas de informação entre os estudantes, por meio do *Google Meet*, *Zoom* e *WhatsApp*. O *WhatsApp*, por já ser acessível aos estudantes e, portanto, mais familiar, foi bastante utilizado no período pandêmico (OLIVEIRA; AMANCIO, 2021).

Nota-se, ainda, que 19,6% dos inquiridos utilizaram materiais impressos (livros didáticos e apostilas). Os materiais impressos, especialmente apostilas com os conteúdos abordados, foram utilizados pelos estudantes sem acesso às Tecnologias Digitais (TDs). Nesse caso, as escolas elaboravam apostilas impressas, e os estudantes ou seus responsáveis iam retirá-las nas unidades escolares.

Os vídeos do *YouTube* e videoaulas gravadas pelo professor também foram recursos que se destacaram no ERE, sendo utilizados, respectivamente, por 44% e 37,3% dos estudantes. Impende ressaltar que a produção e a disponibilização de videoaulas para os

estudantes foi uma das estratégias sugeridas pela SEEC-RN na Portaria-SEI n.º 184/2020 (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Relativamente aos recursos digitais incorporados durante o ERE nas atividades escolares e à pretensão de continuar a usá-los na pós-pandemia, 1.208 (66,7%) estudantes afirmaram que pretendem incorporar nas atividades de aprendizagem pós-pandemia alguns ou a grande maioria dos recursos digitais que agregaram em seus estudos durante o ERE, enquanto 604 (33,3%) informaram que não pretendem incorporar na pós-pandemia os recursos digitais agregados durante as aulas remotas, pois eles não contribuem ou poucos deles contribuem com as aulas presenciais.

Nesse sentido, a Figura 2 mostra a distribuição dos estudantes quanto a alguns recursos específicos incorporados nos estudos durante o ERE e sua pretensão de continuar a usá-los na volta ao ensino presencial.

Figura 2 – Incorporação e continuidade do uso de recursos digitais pelos estudantes

Recurso Digital	Nunca utilizei esse recurso	Já utilizava antes da pandemia	Comecei a usar durante a pandemia, mas não pretendo continuar utilizando	Passei a utilizar durante a pandemia e pretendo continuar/continuo utilizando após a pandemia
Google Classroom	29,7%	6,5%	48,2%	15,6%
Google Meet	11,5%	7,9%	63,2%	17,3%
Zoom	65,8%	5,9%	23,9%	4,4%
Google Drive	18,4%	46,4%	16,7%	18,5%
E-mail	4,7%	74,3%	5,1%	15,9%
Documentos compartilhados	19,9%	39,0%	19,3%	21,9%
Google Agenda	67,8%	21,1%	6,0%	5,0%
Google Formulários	35,7%	14,0%	28,3%	21,2%
Google jamboard	91,4%	1,3%	5,6%	1,7%
Google Sites	81,5%	10,2%	5,4%	3,0%
Kahoot	71,6%	6,1%	13,4%	8,9%
Socrative	96,2%	1,0%	2,1%	0,6%
mentimeter	95,7%	1,1%	1,9%	1,3%
Padlet	89,7%	1,4%	6,6%	2,3%
Plickers	96,9%	1,2%	1,4%	0,5%
WhatsApp	0,7%	87,9%	1,0%	10,4%
Instagram	5,1%	84,9%	2,0%	7,9%
Telegram	40,9%	46,7%	6,4%	6,0%
Facebook	17,1%	77,8%	2,4%	2,7%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

A pretensão de continuar utilizando as TDs após a pandemia informa inovação nas práticas de aprendizagem dos estudantes originada das mudanças ocorridas no ERE. Messina (2001), ao definir o termo “mudança”, aduz que mudar não é um ato voluntário, mas uma ruptura que ocorre em momentos de crise e de mudança acelerada (como na pandemia), implicando passar espontaneamente de uma situação, estado ou condição para outra, distanciando-se do modo habitual de pensar, sentir e agir. A autora diferencia a mudança da inovação, já que essa última não possui uma natureza espontânea, mas intencional, sistemática e planejada. Durante a pandemia, houve mudanças que poderão, ou não, se tornar permanentes, inovando a prática educativa escolar.

Com um alto percentual, os recursos nunca utilizados pelos estudantes foram os aplicativos *Plickers* (96,9%), *Socrative* (96,2%), *Mentimeter* (95,7%), *Google Jamboard* (91,4%), *Padlet* (89,7%) e *Google Sites* (81,5%). Quanto aos recursos que os inquiridos já utilizavam antes da pandemia e que, acredita-se, continuaram a utilizar durante o ERE, destacaram-se os seguintes: *WhatsApp* (87,9%), *Instagram* (84,9%), *Facebook* (77,8%) e *e-mail* (74,3%).

No que tange aos recursos digitais agregados aos estudos durante a pandemia, indicando mudança nas práticas quanto ao uso das TDs, e à intenção de continuidade do uso desses recursos, efetivando a inovação nas práticas de aprendizagem (MESSINA, 2001), é possível dividi-los em 2 grupos.

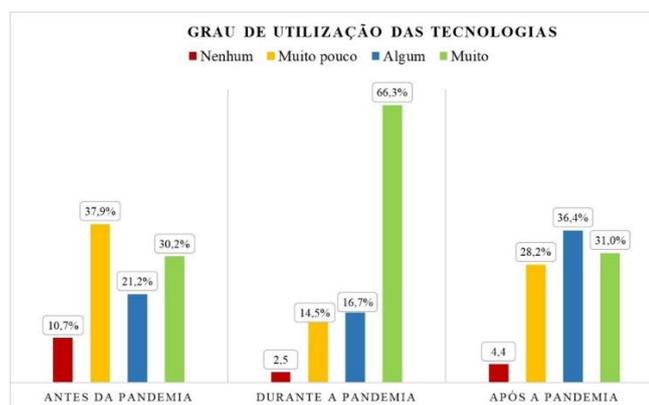
O primeiro refere-se aos recursos inseridos durante a pandemia, mas que os inquiridos não pretendem continuar utilizando após a pandemia, tendo se sobressaído o *Google Meet* (63,2%), o *Google Classroom* (48,2%), o *Google Formulários* (28,3%) e o *Zoom* (23,9%). Já o segundo grupo comporta os recursos digitais incorporados no período pandêmico e a cujo uso se pretende dar continuidade na pós-pandemia, tendo recebido o maior percentual: Documentos compartilhados (21,9%), *Google Formulários* (21,2%), *Google Drive* (18,5%), *Google Meet* (17,3%), *e-mail* (15,9%) e *Google Classroom* (15,6%).

9

## 2.2 Práticas de ensino e aprendizagem com TD durante a pandemia na percepção dos estudantes do Rio Grande do Norte

A Figura 3 mostra o grau de utilização das tecnologias digitais pelos estudantes em suas práticas escolares antes, durante e após a pandemia.

Figura 3 – Grau de utilização das TDs pelos estudantes



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Observa-se que o percentual de estudantes que usavam “muito” os recursos digitais antes da pandemia (30,2%) dobrou durante a pandemia (66,3%), em razão da necessidade de uso desses recursos para realizarem as tarefas escolares. Contudo, esse percentual caiu pela metade após a pandemia (31%), ficando quase equivalente ao percentual anterior à pandemia.

Já no tocante ao total de inquiridos que não usava nenhuma TD antes da pandemia (10,7%), houve uma redução, visto que, durante a pandemia, apenas 2,5% afirmaram não usar nenhum recurso digital, percentual que aumentou após a pandemia (4,4%), embora não tenha chegado a atingir o percentual anterior à pandemia.

Ocorreu o mesmo com os estudantes que indicaram usar “muito pouco” as tecnologias: o percentual diminuiu durante a pandemia, mas voltou a subir após a pandemia, não chegando, porém, a atingir o patamar de antes da pandemia. Já o percentual dos que afirmaram fazer “algum” uso das TDs antes da pandemia diminuiu durante a pandemia, mas dobrou após a pandemia.

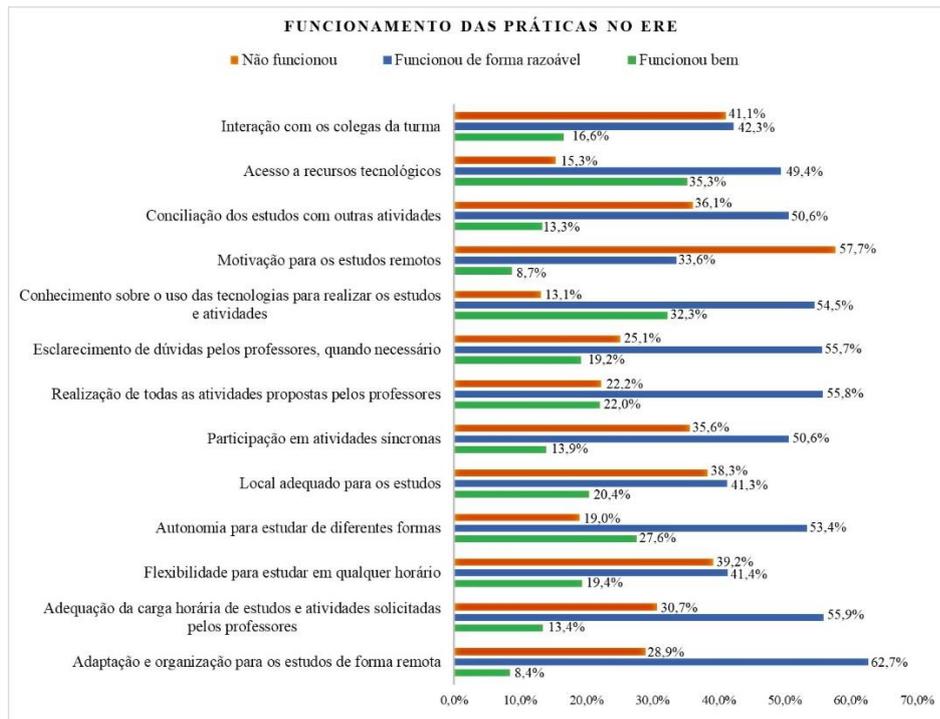
A partir dos dados analisados, pode-se inferir que houve um avanço em relação à inserção das TDs nas práticas escolares dos estudantes, de antes para após o período pandêmico. Conclui-se, igualmente, que durante a pandemia, 83% dos estudantes fizeram algum ou muito uso das tecnologias digitais em suas práticas de aprendizagem.

No que se refere ao modo como os estudantes realizaram as atividades escolares e sanaram as dúvidas nas aulas remotas com o uso das tecnologias, 977 (53,9%) assistiam a vídeos sobre os conteúdos acerca dos quais tinham dúvidas, enquanto 401 (22,1%) retomavam o conteúdo e estudavam sozinhos, o que demonstra uma postura ativa e autônoma dos estudantes frente ao seu processo de aprendizagem, buscando formas de realizar suas tarefas e sanar suas dúvidas durante o ERE.

Por outro lado, 301 (16,6%) estudantes solicitavam atendimento *on-line* aos professores. Um total de 133 (7,4%) estudantes apontaram a opção “Outro”, indicando, dentre outras, que pesquisavam na *internet* ou em apostilas o assunto da dúvida, recebiam ajuda dos pais ou não realizavam a atividade.

O Ensino Remoto mostrou ser um formato desafiador para os estudantes. Na Figura 4, observa-se a percepção desses sujeitos sobre o funcionamento de alguns aspectos das práticas remotas utilizadas no período.

Figura 4 – Percepção dos estudantes sobre o funcionamento das práticas no ERE



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Dentre os aspectos que não funcionaram bem no ERE, destacam-se aqueles envolvendo a rotina pessoal e acadêmica dos estudantes: “motivação para os estudos remotos” (57,7%), “flexibilidade para estudar em qualquer horário” (39,3%), “local adequado para os estudos” (38,3%) e “conciliação dos estudos com outras atividades” (36,1%), além da “interação com os colegas da turma” (41,1%). Pela leitura dos dados, constata-se que estudar no âmbito doméstico não foi uma experiência bem-sucedida para a maioria dos alunos, sendo várias as razões: trabalho para ajudar na renda familiar, falta de concentração causada por barulho, compartilhamento de dispositivos ou *internet* com os demais membros da família, ajuda nas tarefas domésticas, etc.

Apesar dos entraves para a realização das atividades remotas, nos aspectos apontados como tendo funcionado razoavelmente, todos apresentaram percentuais significativos, sendo o menor deles de 33,6%, relativo à “motivação para os estudos remotos”. Os percentuais mais altos foram aqueles relacionados às práticas de estudo: “adaptação e organização para os estudos de forma remota” (62,7%); “adequação da carga horária de estudos e atividades solicitadas pelos professores” (55,9%), “realização de todas as atividades propostas pelos

professores” (55,8%) e “esclarecimento de dúvidas pelos professores, quando necessário” (55,7%).

Quanto às práticas que os inquiridos afirmaram ter funcionado bem ou de forma razoável, os dois aspectos que totalizam o maior percentual referem-se às tecnologias: “acesso a recursos tecnológicos” (84,7%) e “conhecimento sobre o uso das tecnologias para realizar os estudos e atividades” (86,8%).

Esses resultados irão contradizer a exclusão digital (falta de dispositivos, *internet* e de preparo para o uso das TDs), identificada nos dados discutidos mais adiante como o principal desafio enfrentado pelos estudantes do Rio Grande do Norte no ERE. Entretanto, não se pode esquecer que o recorte temporal da pesquisa abrange os anos de 2020 e 2021, tempo em que o ERE funcionou e que a situação de acesso e conhecimento sobre as TDs dos estudantes em relação às TDs pode ter se modificado ao longo desse período.

O ERE foi desafiador para professores e estudantes, em razão, dentre outros, da inviabilidade de acesso aos recursos digitais e da falta de preparo para o uso pedagógico das TDs. Contudo, a avaliação dos estudantes também se constituiu um desafio na pandemia.

O papel da avaliação na seara educacional é fundamental. Além de fornecer informações sobre o desempenho dos estudantes em seu percurso de aprendizagem, possibilita ao professor ajustar e reorientar sua prática pedagógica, auxiliando-o no tipo de *feedback* a ser dado ao estudante e regulando os processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; AMANTE, 2016).

Ao discutir as práticas avaliativas no cenário da cultura digital antes da pandemia, Silva (2016) já afirmava não ser possível avaliar na cultura digital como se avalia presencialmente, defendendo uma avaliação interativa, baseada em um ambiente comunicacional, de trocas, autorias e coautorias de alunos e professores, em uma relação dialógica e colaborativa.

Dorotea e Pedro (2015), ao discutirem a avaliação *on-line*, apresentam como vantagens o *feedback* imediato e a multimidialidade, ou seja, possibilidade de integrar diferentes elementos multimídia (som, imagem, vídeo, animações, simulações interativas), o que facilita a compreensão das questões.

Na Figura 5, pode-se ver as formas por meio das quais os estudantes foram avaliados durante as aulas remotas.

Figura 5 – Formas de avaliação dos estudantes no ERE



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Percebe-se que a realização de exercícios/atividades enviadas via *e-mail* ou redes sociais foi a opção mais apontada (75,4%). As práticas avaliativas em que o estudante assume um papel mais ativo e interativo (SILVA, 2016) e em que faz uso de diferentes mídias (DOROTEA; PEDRO, 2015) também apresentaram percentuais relativamente altos, como a produção de *slides* (44,1%), de textos (42,4%) ou de mapas conceituais (33,8%), a realização de seminários virtuais (37,1%) e a participação em *quiz* e jogos digitais (33,8%).

Nos critérios em que os estudantes foram avaliados por sua responsabilidade e autonomia para com seu processo de aprendizagem, os percentuais também foram significativos: realização e entrega das atividades no prazo (65,5%), participação nas aulas síncronas (38%) e participação em *lives*/palestras (28,6%).

Conforme Oliveira e Amante (2016, p. 42) já afirmavam antes da pandemia, as TDs modificaram as formas de avaliar, permitindo “[...] trabalhar com uma diversidade de ferramentas e atividades que centram a aprendizagem no estudante e permitem formas diversas de interação, designadamente colaborativa”. Essa afirmação nunca foi tão verdadeira.

Por último, com relação à contribuição das TDs incorporadas nos estudos durante o ERE, 1.277 (70,5%) estudantes confirmaram que os recursos digitais contribuíram, demonstrando uma visão positiva acerca da influência do uso das TDs no seu processo de

aprendizagem, o que se harmoniza com a pretensão da maioria dos estudantes de continuar a utilizar as TDs agregadas durante o ERE na pós-pandemia, dado já mencionado.

### 2.3 Desafios e possibilidades no uso dos recursos digitais durante a pandemia

É sabido que a migração do ensino presencial para o remoto constituiu um enorme desafio tanto para os professores quanto para os estudantes. Em vista disso, quando perguntados sobre qual seu grau de preparação para transitar do regime presencial para o remoto, ao ser declarada a suspensão das aulas presenciais, em 2020, 63,4% dos estudantes não estavam nada ou muito pouco preparados para o ERE, enquanto apenas 36,6% estavam total ou razoavelmente preparados para migrar para esse formato de ensino. Os dados comprovaram, assim, que a falta de preparo para o ERE, no início da pandemia, atingiu tanto a classe docente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), como a discente.

Além do despreparo para o ERE, 1.326 (73,2%) estudantes afirmaram não ter recebido formação para o uso das TDs nas aulas remotas durante a pandemia. Segundo informações obtidas junto a representantes das DIRECs, os professores foram o foco dessas formações.

Não obstante a falta de preparo e formação sobre TD para estudar remotamente, em questão sobre a dinâmica das aulas remotas ter ampliado suas habilidades no uso das tecnologias, os percentuais das respostas dos estudantes ficaram equivalentes, já que 50,7% deles afirmaram que o ERE em nada ampliou ou ampliou pouco suas habilidades para usar as TDs, enquanto 49,3% afirmaram que a dinâmica do ERE ampliou razoavelmente ou ampliou muito suas habilidades no uso das TDs.

Além desses desafios, os estudantes enfrentaram outras dificuldades durante o ERE, como as limitações de acesso às TICs para realizar as atividades remotas. Nesse sentido, malgrado 41,6% dos estudantes terem afirmado que já possuíam todos os recursos necessários para realizar suas atividades remotas, um percentual relativamente alto (54,3%) afirmou não possuir computador, celular ou *internet* em sua residência. Quando se soma a isso os estudantes que possuíam uma *internet*, mas de baixa qualidade (21,1%), os que tiveram que comprar equipamentos para usar nas aulas (10, 3%) ou tiveram que usar equipamentos e *internet* da escola ou de outras pessoas (5,5%), conclui-se que a falta de recursos digitais constituiu um dos maiores entraves, se não o maior, na realização das atividades remotas durante a pandemia.

A falta de acesso às TDs confirma a exclusão digital em seu aspecto mais básico (falta de dispositivos) e isola os estudantes das práticas que marcam a cultura do tempo presente. Juntando esse dado à falta de preparo para o uso pedagógico, outro aspecto da exclusão digital citado pela maioria dos estudantes, tem-se um sério óbice à participação desse subgrupo no ERE, que o exclui do direito de exercer sua cidadania. O dado também reforça os resultados de uma Revisão de Literatura realizada em 2021 (SOUZA *et al.*, 2023), em que a exclusão digital de professores e alunos foi apontada em 8 dos 9 estudos como o principal ou um dos entraves enfrentados durante o ERE.

Portanto, evidencia-se a necessidade de incluir digitalmente esses estudantes. Mas, como defendem Bonilla e Oliveira (2011), incluir para além do mero acesso aos dispositivos e à *internet* e do domínio técnico das TICs. Incluir para o uso cidadão e autoral desses artefatos (BONILLA; PRETTO, 2011).

A esse respeito, é importante frisar que a escola, como o espaço formal de educação para a vida, deve ser um lugar de descobertas, criatividade, de construção de significados, de reflexões e de exercício da cidadania. Para tal, a sala de aula deve favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante e sua formação enquanto sujeito crítico e criativo, capaz de atuar reflexivamente sobre o mundo que o circunda.

Isso só é possível se a sala de aula caminhar lado a lado com o digital, inovando e enriquecendo as práticas educativas com os recursos digitais, por meio de experiências de aprendizagem e avaliação vinculadas à vida dos estudantes e que envolvam pesquisa, desafios, colaboração, discussão, trabalho por projetos, atividades híbridas e gamificadas, respeitando o ritmo e o tempo de cada estudante.

### 3 CONCLUSÃO

Como já mencionado, a pesquisa em foco ainda está em andamento. Os dados apresentados neste texto permitiram responder parcialmente aos objetivos da investigação, em relação ao subgrupo estudante. Com a análise da 2.<sup>a</sup> fase, esses resultados serão ampliados e aprofundados, constituindo conteúdo para futuras publicações.

No período em que o ERE foi adotado pelas escolas, os estudantes, mesmo sem se sentirem preparados ou terem recebido formação, realizaram as atividades remotas com o uso de vários recursos tecnológicos. Nesse sentido, os celulares, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, notadamente o SIGEduc, os grupos de mensagens, especialmente o

*WhatsApp*, e os aplicativos de webconferência, com ênfase no *Google Meet*, foram os recursos mais utilizados pelos estudantes. A preponderância no uso do celular e do *WhatsApp* deveu-se à acessibilidade e familiaridade desses recursos.

No que se refere às práticas de aprendizagem e às mudanças e agregações nelas ocorridas, os dados demonstram que houve um avanço no uso de TD nas práticas escolares dos estudantes, de antes para após o período pandêmico. A postura dos estudantes frente ao seu processo de aprendizagem também foi alterada, tendo se tornado mais ativa e autônoma, já que a maioria deles buscava realizar suas atividades e sanar suas dúvidas sem recorrer ao professor. Os recursos utilizados para acessar os conteúdos, realizar as tarefas escolares, compartilhar experiências e arquivos diversificaram-se (*e-mail*, videoaulas, *WhatsApp*, *Google Meet*). Essa diversificação também alterou as formas de estudar, ampliando-as: atividades síncronas, seminários virtuais, vídeos e videoaulas, dentre outras.

Novas práticas de avaliação, interativas e colaborativas, com o uso de TD foram incorporadas no ERE, permitindo ao estudante assumir um papel mais autoral no seu processo de aprendizagem. O conhecimento sobre as tecnologias digitais para realizar as atividades escolares foi também uma das agregações que o ERE trouxe para as práticas de aprendizagem dos estudantes.

Quanto às dificuldades, o maior óbice para a realização das atividades remotas foi a falta de acesso aos recursos digitais e de preparo para seu uso pedagógico pelos estudantes, trazendo visibilidade à sua exclusão digital e evidenciando a necessidade de investimento em políticas públicas de inclusão digital.

A despeito dos desafios vivenciados no ERE, a maioria dos estudantes acredita que as tecnologias incorporadas nos estudos durante o ERE contribuíram para sua aprendizagem e, talvez por isso, pretende incorporar alguns ou a maioria desses recursos em suas atividades escolares, denotando que as mudanças que ocorreram por força da pandemia podem se tornar permanentes, inovando, assim, suas práticas de aprendizagem com tecnologias.

## REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. p. 23-48.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. Apresentação. *In*: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 9-13.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 3 dez. 2022.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%20343-20-mec.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **TIC Domicílios 2020**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.

CRESWELL, J. W. **A concise introduction to mixed methods research**. Califórnia: Sage Publications, Inc., 2015.

DOROTEA, N.; PEDRO, N. S. G. Provas digitais online na avaliação formativa: exploração das práticas e concepções dos professores. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL TIC NA EDUCAÇÃO, 9., 2015, Braga. **Atas [...]**. Braga: UMinho, 2015. p. 484-489. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55388>. Acesso em: 10 fev. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**: resultados 2020. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagramação-Pulso.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], n. 114, p. 225-233, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjKLTv9DJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOREIRA, A.; PINHEIRO, L. OMS declara pandemia de coronavírus. **G1**. Rio de Janeiro, 11 mar. 2020. Bem-estar. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, C. A. de; AMANCIO, J. R. de S. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Devir Educação**, [S. l.], p. 323-340, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455>. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, I.; AMANTE, L. Nova cultura de avaliação: contextos e fundamentos. *In*: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (coord.). **Avaliação das aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 41-53.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Distance learning solutions**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>. Acesso em: 14 fev. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte. **Painel de Estudantes**: monitoramento da educação. Natal, 2023. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/estudantes.jsf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte. Portaria-SEI nº 250, de 15 de julho de 2021. Dispõe sobre o Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 16 jul. 2021. Disponível em: <http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/documentos/00000001/20210716/730635.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte. Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020. Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 5 maio 2020. Disponível em: [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200505&id\\_doc=681841](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841). Acesso em: 10 mar. 2023.

SCIENTIX. **Online survey on teachers' practices and use of educational technologies during the covid-19 pandemic**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <http://www.scientix.eu/covid19-survey>. Acesso em: 8 fev. 2023

SILVA, M. **Fundamentos da avaliação da aprendizagem**: da sala de aula presencial à plataforma de *e-learning*. *In*: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (coord.). **Avaliação das Aprendizagens**: perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta-LE@D, 2016. p. 54-74.

SOUZA, M. do S.; PEDRO, N. S. G.; COLLING, J. O uso das TIC no ensino remoto: uma revisão de literatura. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/64491>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Recebido em: 17 jul. 2023.

Aceito em: 10 set. 2023.

---

## OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO DE MÚSICA E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: ALGUMAS CONEXÕES

*Artur Fabiano Araujo de Albuquerque\**, *Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares\*\**,  
*Elda Silva do Nascimento Melo\*\*\**

### RESUMO

A oferta de um curso técnico em instrumento musical na forma subsequente, articulado aos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), é o objeto do presente estudo. Com o objetivo de discutir criticamente a presença deste curso em uma cidade interiorana, este trabalho se justifica pela presença da música nos arranjos produtivos locais na cidade em que se encontra. A metodologia para este trabalho, que é qualitativa, buscou, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, realizar um trabalho exploratório que trouxe as principais articulações entre a efetiva presença de um curso técnico subsequente de instrumento musical, reconhecendo a música enquanto área do conhecimento, seu campo epistêmico, relacionando ainda a práxis da atividade docente e a teorização da categoria trabalho junto aos documentos institucionais. Na conclusão, verifica-se nesta articulação o fortalecimento da atividade docente, principalmente pela Filosofia da Práxis, reconhecendo o empenho e compromisso da instituição ofertante do

---

\* Doutorando em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Docente de Arte-Música do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Nova Cruz*. ORCID: 0000-0002-4499-5439. Correio eletrônico: artur.fabiano@escolar.ifrn.edu.br.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Docente de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Natal-Central*. ORCID: 0000-0001-6857-7947. Correio eletrônico: andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Docente de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Educação. ORCID: 0000-0001-5146-4479. Correio eletrônico: eldasnmelo@hotmail.com.

curso subsequente em instrumento musical em uma educação profissional comprometida com os arranjos sociais.

**Palavras-chave:** educação profissional; pedagogia da música; documentos institucionais; filosofia da práxis.

***PROFESSIONAL EDUCATION OFFER, MUSIC TEACHING AND INSTITUTIONAL DOCUMENTS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF RIO GRANDE DO NORTE: SOME CONNECTIONS***

***ABSTRACT***

*The offer of a musical instrument technical course in the subsequent form, articulated to the institutional documents of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) is the object of the present study. With the aim of critically discussing the presence of this course in an inner city, this work is justified by the presence of music in the local productive arrangements within the city where it takes place. The methodology for this work, which is qualitative, sought, based on bibliographical and documentary research, to carry out exploratory work that brought the main articulations between the effective presence of a subsequent technical course on musical instrument, recognizing music as an area of knowledge, its epistemic field, also relating the praxis of teaching activity and the theorization of the work category together with institutional documents. In conclusion, this articulation shows the strengthening of teaching activity, mainly through the Philosophy of Praxis, recognizing the commitment and commitment of the institution offering the subsequent course in musical instrument in a professional education committed to social arrangements.*

**Keywords:** *professional education; music pedagogy; institutional documents; philosophy of praxis.*

## **OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFESIONAL, ENSEÑANZA DE MÚSICA Y LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DEL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE RIO GRANDE DO NORTE: ALGUNAS CONEXIONES**

### **RESUMEN**

*La oferta de un curso técnico en instrumento musical en la forma subsiguiente, articulado a los documentos institucionales del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN) es el objeto del presente estudio. Con el objetivo de discutir críticamente la presencia de este curso en una ciudad del interior, este trabajo se justifica por la presencia de la música en los arreglos productivos locales en la ciudad en que se encuentra. La metodología para este trabajo, que es cualitativa, buscó a partir de una investigación bibliográfica y documental, realizar un trabajo exploratorio que trajera las principales articulaciones entre la presencia efectiva de un curso técnico posterior en instrumento musical, el reconocimiento de la música como un área de conocimiento, su campo epistémico, relacionando también la praxis de la actividad docente y la teorización de la categoría de trabajo junto con los documentos institucionales. En conclusión, esta articulación muestra el fortalecimiento de la actividad docente, principalmente a través de la Filosofía de la Praxis, reconociendo el compromiso y compromiso de la institución que ofrece el posterior curso de instrumento musical en una formación profesional comprometida con el arreglo social.*

**Palabras clave:** *educación profesional; pedagogía de la música; documentos institucionales; filosofía de la praxis.*

### **1 INTRODUÇÃO**

O objeto do presente estudo é a oferta do Ensino de Música na cidade de Jucurutu (RN), a partir da reflexão realizada diante dos documentos institucionais, articulados e propositivos para a ação do docente de Arte-Música. O objetivo é refletir e discutir criticamente a efetiva presença e ação de um curso técnico subsequente em instrumento musical, ofertado diante dos arranjos sociais locais da cidade mencionada acima, tendo sido

esta presença referendada nestes documentos que balizam as ações acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, do tipo exploratório, foi possível desenvolver metodologicamente a presente reflexão. Inicialmente, defenderemos a atividade docente a partir do campo epistêmico da música, reconhecendo a pedagogia da música enquanto área do conhecimento, verificando a práxis do professor de música e a teorização da categoria trabalho, finalizando o debate a partir dos documentos oficiais do IFRN alinhados ao fazer docente da música enquanto campo epistêmico.

Finalizaremos, mostrando que todos os documentos e a estrutura idealizada a partir do campo epistêmico, área do conhecimento musical e documentos oficiais, favorecem uma atividade docente fortalecida pela Filosofia da Práxis, a qual, refletida a partir do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, apresenta esta atividade e ação docente cunhada sobre o homem, enquanto ser histórico, ontológico e que produz a sua própria subsistência a partir do trabalho.

## **2 A MÚSICA COMO A ÁREA DO CONHECIMENTO, ATIVIDADE DOCENTE E CAMPO EPISTÊMICO ARTICULADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

4

A Música, enquanto uma subárea da Arte e integrante da grande área Linguística, Letras e Artes, de acordo com a plataforma dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>1</sup>, possui um *status* próprio, com um corpo que a particulariza dentro de um espaço de conhecimento. Será abordada aqui a Pedagogia da Música – ensino e aprendizagem. É, pois, uma reivindicação da Pedagogia da Música ser reconhecida e ter o seu *status* próprio enquanto área do conhecimento, tendo uma construção realizada e refletida por outras áreas que permitem construir um corpo epistêmico que a constitui enquanto instância do conhecimento (KRAEMER, 2000), sendo enfatizada a ocupação da pedagogia da música, em espaços escolares e não escolares, diante das relações das pessoas com a música, tendo o reconhecimento da pedagogia da música enquanto instância reflexiva de seus limites, tarefas especiais e estruturas no conjunto das ciências.

A prática musical, sendo materializada dentro de uma aula de música, é realizada a partir do reconhecimento de muitas particularidades que a constituem, tanto do seu aparato de

---

<sup>1</sup> A Música é uma subárea da área de Linguística, Letras e Artes, tendo a Regência, Instrumentação Musical, Composição Musical e Canto como instâncias participantes na sua formação. Para maiores esclarecimentos, acessar o seguinte sítio eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/linguistica-letras-e-artes>.

atividades, conceitos a serem discutidos, quanto às fundamentações sociais, filosóficas, psicológicas e antropológicas pertencentes a todo o processo desta prática musical. A música é uma prática social, tendo o envolvimento de fundamentações acima descritas e as relações das manifestações sociais destas práticas entre os jovens e as demais gerações. Souza (2004) nos mostra que essas práticas sociais desenvolvidas a partir da música ocorrem devido às formas de consumo e apropriações que os jovens estabelecem com a música e suas práticas dentro de seus grupos.

Ao tratar dessas práticas musicais enquanto práticas pedagógicas realizadas dentro da escola, com o devido planejamento, Araújo (2015) nos chama a atenção quanto ao compromisso da transformação social que estas práticas pedagógicas são responsáveis. É-nos referendado que

[...] as práticas pedagógicas [sejam] orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (ARAÚJO, 2015, p. 67).

O professor de música então deve buscar, além de desenvolver uma maturidade, uma compreensão mais apurada da própria realidade e contexto em que atua, e reconhecer as particularidades sociais e psicológicas pertencentes àquele grupo – condições de vulnerabilidade ou não, repertórios e estilos musicais apreciados, coesão do grupo, formas que partilham repertórios, dentre outros, e, assim, buscar a transformação social e melhorias sociais através de sua prática docente.

Diversas formas são possíveis de serem trabalhadas no Ensino Médio Integrado (EMI)<sup>2</sup>, basta apenas haver o compromisso social por parte dos docentes e gestores, bem como as condições favoráveis, as quais devem ser propiciadas pelos órgãos e gestores máximos do Sistema Público de Educação. Esse compromisso deve ser articulado pelos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social, pois “[...] não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado [...]” (ARAÚJO, 2015, p. 67). Reforça-se, desse modo, o tamanho da nossa responsabilidade enquanto docentes da área de música e instituição sobre o nosso objetivo: a formação humana e integral dos nossos estudantes.

---

<sup>2</sup> É uma modalidade de ensino que possui o currículo integrado como sua constituição e é praticado nos Institutos Federais de Educação e em várias Escolas Técnicas Estaduais.

Com a efetivação da Lei n.º 11.769, de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, e o reforço advindo da Lei n.º 13.278, de 2016, discutindo a oferta das quatro linguagens da Arte e “[...] inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2016, p. 01), é possível verificar, notoriamente, os sistemas de ensino, público e privado, empenhados em oferecer as linguagens artísticas possíveis em suas realidades, passando a valorizar e reconhecer o trabalho específico do Professor de Arte nas suas linguagens; oportunizando a todos, ricos e pobres, o devido acesso ao conhecimento artístico. Santos (2019) referenda esta elitização dos sistemas de ensino, ligada principalmente à cultura escolar e aos baixos investimentos em educação. Assim, salientamos a importância de adotarmos, em nosso fazer docente, a resistência, nomeadamente diante de políticas que contribuem para o desfavorecimento dos mais necessitados.

### 3 APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁXIS DO PROFESSOR DE MÚSICA E A TEORIZAÇÃO DA CATEGORIA TRABALHO

O docente da área de música, atuante no EMI e que nesta realidade é nominado de “Professor de Arte-Música”, possui um ambiente favorável para desenvolver suas atividades no tripé *ensino, pesquisa e extensão*, diante da prerrogativa de o currículo integrado possibilitar um trabalho conjunto, a fim de possibilitar um desenvolvimento e uma transformação social ampla do estudante, conforme destacamos no item anterior. Salientamos que a modalidade subsequente encontra-se como uma das possibilidades de Ensino Médio Integrado, e, neste caso, é um pós-médio.

Entendamos essa prática enquanto *práxis*, estando presente na ação do docente atuante no Ensino Médio integrado (EMI). O termo *práxis* se insere dentro de uma reflexão atual ao discutirmos a ação do professor do EMI, principalmente na relação que deve ser feita na devida integração pelas áreas do conhecimento que constituem a grade curricular atual dos cursos técnicos integrados. Durante muito tempo, persistiu um ensino voltado para os conteúdos, sem nenhuma reflexão ou questionamentos dos estudantes e dos professores (SAVIANI, 1999).

Vásquez (2007), baseando-se nas ideias e concepções revolucionárias de Marx, nos mostra que a *práxis* vem da revolução, enquanto objeto de transformação. Teoria e prática devem andar juntas, mas, no sentido mais contundente, devem ser observadas as necessidades

reais, as realidades concretas, a crítica que deve ser radical diante das transformações e o homem concreto que se constitui perante a consciência de si mesmo e as respostas que busca.

A *práxis* enquanto epistemologia no fazer pedagógico dos docentes do EMI, principalmente relacionada à formação dos professores, é de fundamental importância, pois a persistência em métodos ultrapassados ainda presentes em nossas escolas é um dos principais entraves para o desenvolvimento da sociedade. Diante disso, concebe-se um professor voltado para este desejo de transformação. Para salientar o relacionamento do conhecimento à prática, deve-se destacar que

[...] a epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (SILVA, 2017, p. 125).

Assim, temos essa epistemologia como a que mais se alinha às reflexões e ações do Docente do EMI, principalmente o Docente de Arte-Música, perante a formatação e corpo da área própria do Campo Musical e suas ementas presentes nos Cursos Técnicos Integrados. A perspectiva histórico-dialética, tarimbada por Karl Marx, nos possibilita ter um olhar mais apurado da realidade concreta dos nossos alunos, reconhecendo seus percursos históricos, localizados dentro de contextos diversos e possibilitando a nós, docentes de Arte-Música do EMI, o desenvolvimento de estratégias práticas musicais e pedagógicas dialógicas com os contextos destes estudantes, potencializando a formação integral.

Quatro eixos são constituintes do currículo integrado: cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Detém-se, agora, a tratar da categoria trabalho, enquanto elemento participativo da formação dos estudantes como princípio educativo. Ao tratar da categoria trabalho, não podemos deixar de verificar o sentido ontológico e o significado da palavra “trabalho” ou “trabalhar”, apoiando-nos nas concepções de Marx. Os meios utilizados para a devida subsistência humana ocorrem pela ação do homem sobre o meio natural, transformando-o e obtendo os meios devidos a fim de ter o seu sustento. Isso advém do trabalho. Chagas (2011, p. 1) nos mostra que “Marx concebe o trabalho (*Arbeit*) na dimensão tanto positiva, sem fazer apologia ao trabalho estranhado (*entfremdete Arbeit*), assalariado, quanto negativa, sem negar indistintamente o trabalho”. Ademais, Chagas (2011, p. 5) ainda destaca que

Enquanto o trabalho útil-concreto é qualitativo e cria os valores de uso necessários ao ser humano, para satisfazer socialmente as suas necessidades físicas e espirituais, o trabalho abstrato é, pura e simplesmente, quantitativo, a substância e a grandeza do valor, e produz mais-valia (valor excedente) para o capital.

Diante das definições e amplitudes da palavra trabalho, a partir das concepções marxistas, é possível destacar a relação da ação do trabalho realizado pelo homem (os animais não trabalham, destaque-se!) perante suas necessidades sociais de subsistência e de transformação no meio onde vive. A utilidade do trabalho para o ser humano é de extrema relevância, pois o que move e permite que o homem se transforme e a sua realidade material é a partir da ação do trabalho.

Postas as devidas referências marxistas quanto ao trabalho enquanto essência e instância social, parte-se para discutir o trabalho advindo da formação pela educação. A Lei n.º 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 36-A, trata da “[...] preparação geral para o trabalho [...]”, facultado pela habilitação profissional, realizada através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2018, p. 28). Atesta-se, desse modo, que a formação técnica possibilita uma formação voltada para o trabalho de maneira mais direta, não excluindo uma formação mais geral.

Reconhecer o trabalho como princípio educativo “[...] permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico [...]” (MOURA, 2010, p. 8), direcionando-nos a uma reflexão dos sentidos nas práticas dos professores de música no EMI, as quais se configuram como elementos pertencentes ao currículo integrado, com possibilidades significativas para o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes.

Moura (2010) ainda nos referenda sobre o princípio educativo sendo também histórico, a partir da consideração e necessária visão das diversas formas e significados que o trabalho assume nas sociedades humanas. Isso se alinha com as práticas pedagógico-musicais, estando estas inseridas e desenvolvidas a partir de manifestações culturais distintas nos vários contextos da realidade brasileira.

Enquanto área de Artes, a Música também produz conhecimento. Tacitamente, isso é reconhecido; porém, é preciso saber localizar este conhecimento enquanto contribuição na formação de nossos estudantes. Dessa forma, o trabalho se materializa. Ramos (2007, p. 7) nos mostra que “[...] o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas” (RAMOS, 2007, p. 7). Dessa feita, quais devem ser as

principais questões, práticas, conceitos e outros elementos da Música que possibilitam o avanço dos estudantes objetivando se tornarem ativos, participativos e produtores na sociedade na qual vivemos?

As práticas pedagógicas que se comprometem com o desenvolvimento do trabalho enquanto princípio educativo necessitam de maiores debates sobre o mundo social do trabalho em si. Verifica-se

[...] que uma prática pedagógica significativa demanda análises do mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), que incluam a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção (MOURA, 2010, p. 9).

Então, cabe aos docentes da Arte-Música e das demais Artes uma devida atenção e articulação de seus conteúdos, práticas artísticas, práticas de pesquisa e extensão com o mundo do trabalho e os contextos sociais dos estudantes.

## **4 ASPECTOS DO CAMPO EPISTÊMICO DA MÚSICA PRESENTES NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN**

9

Debrucemo-nos neste item sobre os documentos institucionais: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Trabalho de Disciplinas (PTDEM), Organização Didática do IFRN e Projeto Pedagógico do Curso Integrado em Instrumento Musical (PPC). Será pretensão, neste item, mostrar o efetivo apoio institucional e a forma de organização trazida pelo IFRN, no sentido de contribuir e fortalecer a área de Arte em nossa Instituição.

### **4.1 Caracterização e contextualização curricular sobre o Ensino de Música no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na Organização Didática do IFRN**

Primeiramente, ao destacar o planejamento e o devido tempo por nós vivenciado em uma instância da gestão do IFRN, ressaltamos a significação em realizar a elaboração de documentos institucionais de forma coletiva e com o devido respaldo da gestão máxima do órgão, a partir de portarias que estabelecem os participantes responsáveis, designados pela escolha dos pares, os prazos a serem cumpridos e os devidos relatórios, até chegar ao debate com a comunidade e, assim, disponibilizar publicamente, via internet, na atualidade, os

referidos documentos, de forma permanente. O IFRN busca constantemente o fortalecimento das práticas educativas, visando à formação politécnica como sua principal base de trabalho educativo, através do constante diálogo com a comunidade. É esse o compromisso balizador desse nosso alicerce, pois

O projeto político-pedagógico deve ser compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abarcando direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. É um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 13).

Deixam-se claras, portanto, diante da necessária participação para a devida construção, as possíveis reflexões e críticas de forma contínua sobre as práticas pedagógicas e as demais ações da gestão da instituição. Afinal, os problemas e avanços, sejam de ordem acadêmica, sejam de natureza técnico-administrativa, estão envolvidos com a questão pedagógica da instituição.

A coletividade possui voz e vez no IFRN, permitindo a participação das representações tanto de estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes, para assim haver uma escuta ativa e ações mais potentes no que diz respeito à materialização das nossas atividades. Sendo assim, “[...] construído de modo participativo, o projeto político-pedagógico permite resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. Opõe-se, assim, à lógica do planejamento burocrático ou meramente estratégico [...]” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 13).

A partir de agora, será discutido, de forma sucinta, o PPP do IFRN, e a Organização Didática<sup>3</sup>, iniciando com a Política de Educação Profissional Técnica do Ensino Médio. Para a modalidade subsequente, temos um núcleo fundamental, formado pelas disciplinas de português e matemática junto a outros dois núcleos: o articulador e o tecnológico, com disciplinas de formação técnica, as quais dão suporte e articulação, desde as soluções tecnológicas até as relações de trabalho e sociedade, como veremos mais adiante. Apresenta-se no PPP o seguinte:

---

<sup>3</sup> Documento norteador das diretrizes, função social, ensino, pesquisa e extensão junto às atividades estudantis, diante do fazer docente e das ações pedagógicas e administrativas do IFRN. Esta Organização Didática foi Aprovada pela Resolução n.º 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica\\_2012\\_versaoFINAL\\_20mai2012.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

Dentre as modalidades previstas na legislação, o IFRN optou pela formação técnica nas formas integrada e subsequente. Dessa maneira, comprometeu-se a atuar, regularmente, na educação profissional técnica de nível médio, ofertando, de acordo com as prerrogativas da Lei 11.892/2008, cursos integrados e cursos subsequentes. Para tanto, a Instituição sistematizou uma proposta curricular e definiu percursos metodológicos capazes de integrar a educação básica à educação profissional (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 131).

Vemos, assim, com ênfase na oferta dos cursos subsequentes, que o IFRN propõe desde o PPP a definição de caminhos que permitem ao estudante um caminhar orientado, inclusive em termos metodológicos, perpassando o currículo, sempre priorizando a integração das disciplinas para uma formação que atenda as demandas sociais. A Organização Didática, em seu artigo 45, na mesma medida, preconiza que

[...] os cursos técnicos de nível médio subsequentes, destinados aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio, serão planejados com o objetivo de formar o discente para uma habilitação profissional técnica de nível médio, que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos em cursos de especialização técnica (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 19).

Propõe-se, institucionalmente, não apenas a formação técnica por si só, mas uma habilitação que permite ao estudante uma inserção social e uma possibilidade de continuidade de estudos, com a compreensão desta “especialização técnica” em cursos superiores em tecnologia, licenciatura e bacharelado. No caso dos Cursos Subsequentes em Instrumento Musical, a possibilidade é de uma continuidade nesta especialização em nível de Licenciatura ou Bacharelado em Música, já que não há cursos superiores de Tecnologia em Instrumento Musical, com exceção da área de Processos Fonográficos<sup>4</sup>.

Não se pode perder de vista, segundo o PPP do IFRN, a fundamentação filosófica constituintes dos cursos ofertados, pois, “[...] em âmbito filosófico, a concepção institucional de formação técnica alicerça-se na teoria da práxis [...]” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 131). Demonstram-se, assim, as bases teóricas que alicerçam e fundamentam epistemologicamente os nossos cursos. Posta essa questão, ao tratarmos, no início deste capítulo, da categoria trabalho enquanto princípio educativo, a base marxista que fortalece e sedimenta esse fundamento é a filosofia da práxis. Esta é, por

---

<sup>4</sup> Cursos Superiores ofertados enquanto Tecnólogos – cursos técnicos em nível superior. Para Produção Fonográfica o objetivo é uma formação superior que trabalhe com processos de gravação sonora. Para esclarecer as dúvidas, observar o catálogo dos cursos superiores do portal do Ministério da Educação (MEC), página 90. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6279/-/catalogo-cursos-superiores13-0710&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6279/-/catalogo-cursos-superiores13-0710&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jun. 2023.

natureza, revolucionária, fazendo com que o estudante tenha uma formação crítica, questionadora da sociedade e apresente ao aluno as possibilidades de conhecimento do “eu” enquanto ser localizado social e historicamente. Essa defesa é uma realidade necessária, pois “[...] busca [a] defesa do currículo e do ensino como construções sociais [...]” (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p. 29), sendo assim uma visão merecedora da ativa participação docente e estudantil em nosso contexto institucional.

O item 4.3.1 do PPP, que trata dos *Princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio*, apresenta-nos o fazer diário das práticas de ensino, pesquisa e extensão do IFRN. Quatro desses princípios se alinham à presente proposta de investigação, são eles: a) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia; b) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos; c) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais; d) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 136-137). São dezesseis princípios orientadores ao todo; porém, os descritos acima são os que mais, a nosso ver, fortalecem a proposta de um Curso Técnico em Instrumento Musical.

O primeiro princípio orientador acima apresentado reforça a discussão sobre a categoria trabalho. Junto com o terceiro princípio, dá-nos o respaldo e o reconhecimento que o IFRN possui quanto à valorização da cultura enquanto categoria presente no currículo integrado, fornecendo assim ao Curso Integrado em Instrumento Musical o crédito para sua oferta em nossa instituição.

O segundo princípio reforça a necessidade da pesquisa no IFRN para a construção do conhecimento através da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPI) e dos Editais de Fomento à Pesquisa. Por fim, o quarto princípio permite uma constante melhoria do currículo e dos conteúdos oferecidos, ou seja, um constante aperfeiçoamento e alinhamento com o debate atual realizado pelas inovações tecnológicas.

Passemos agora a tratar da estrutura curricular, verificando que esta “[...] materializa-se em uma matriz composta pelos seguintes núcleos politécnicos: núcleo fundamental, núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico [...]” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO

GRANDE DO NORTE, 2012, p. 138), constituindo a proposta orientadora para os cursos técnicos integrados, subsequentes e PROEJA<sup>5</sup> ofertados no IFRN.

Estes núcleos politécnicos estão, da mesma maneira, referendados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRN, versão revisada para os anos de 2019 a 2026. O PDI indica os parâmetros discutidos coletivamente para a oferta dos cursos diante da diversificação social e localização geográfica dos *campi* do IFRN:

Essa proposta possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares, assim como favorece a unidade dos projetos de cursos em todo o IFRN, concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação. Assim, na busca de assegurar aos estudantes o acesso às mesmas condições de formação, promovendo-os a níveis mais elaborados de conhecimentos e de habilidades intelectual, cultural, política, científica e tecnológica, com contribuições efetivas à formação humana integral, os cursos estão estruturados por meio de uma matriz curricular integrada, constituída por núcleos politécnicos, que tem os fundamentos nos princípios da politecnicidade, da interdisciplinaridade e nos demais pressupostos do currículo integrado (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 72).

Esse documento demonstra ainda o comprometimento da instituição quanto à oferta de cursos que estejam sintonizados com os arranjos sociais e a produção econômica de cada contexto. A oferta de um curso se alinha à realidade e às demandas sociais de determinado contexto, sendo materializado em formato de disciplinas disponíveis dentro de um currículo. Sobre o currículo integrado, é válido salientar e reforçar a importância do desenvolvimento de sua materialização, pois

[...] o currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada (ARAÚJO, 2015, p. 67-68).

Vê-se, pois, o necessário espaço para adequação do currículo a partir dos interesses e relações sociais que são travados no cotidiano e no fazer pedagógico diário. Os conflitos e ideologias são discutidos na articulação dos conteúdos trazidos diante das demandas de formação. A cultura oficial e a produção da cultura contestada, então, oferece-nos a reflexão de vida nestes espaços educativos.

---

<sup>5</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 21 set. 2023.

Deste modo, tratar de um curso em uma realidade interiorana, no Nordeste do Brasil, precisa passar por um necessário debate com a própria realidade, tendo a devida articulação dos cursos ofertados com seus currículos e conteúdos diante da “[...] utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que valorizem o ser humano” (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 15).

Por conseguinte, a importância de uma educação que ocorre a partir do trabalho coletivo, fundamentado e realizado pelo devido diálogo, visando a uma formação cidadã que supere a dualidade histórica, uns formados para o trabalho manual e outros formados para o intelectual, fortalecendo, por conseguinte, o trabalho realizado na Rede Federal de Educação, exemplificado na realidade do IFRN. Toda proposta de Educação propositiva, que objetiva ampliar as perspectivas sociais dos estudantes, reconhece “[...] a formação humana [enquanto] um processo que envolve a historicidade e a totalidade das relações sociais, numa indissociabilidade entre trabalho, técnica e tecnologia, cultura e educação, produção material e intelectual da vida” (LIMA FILHO, 2023, p. 37).

Desta feita, as relações sociais são produtoras e transformadoras da realidade social, diante da materialização do currículo e dos conteúdos ministrados, incluindo-se os ensinados na área de Música. Isso ocorre a partir do momento em que se propõe reconhecer as potencialidades humanas em quaisquer realidades e contextos sociais, bastando para isso as devidas provocações e diálogos com os próprios contextos, realizados com docentes, estudantes e comunidade acadêmica e social na sua totalidade.

Finalizando este tópico, entremos agora nas *Diretrizes e indicadores metodológicos* apresentados no PPP do IFRN. Traremos aqui dos objetivos, uma pequena explanação sobre o modelo, a estrutura curricular, uma formação emancipatória e a articulação devida à interdisciplinaridade. Quanto aos objetivos, “A educação profissional técnica, subsequente ao ensino médio, objetiva formar técnicos de nível médio para atuarem – em uma determinada habilitação técnica reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais – nas diferentes áreas profissionais” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 147).

Assim, o PPP do IFRN enfatiza a atuação, não sendo fechado para espaços únicos, mas possivelmente concretizados conforme as demandas sociais e locais. Vemos, dessa forma, uma educação e uma formação idealizada para os alunos empreenderem uma leitura de sua realidade e, dessa maneira, melhorarem suas condições sociais e materiais, tendo-a integrado nesta modalidade de educação.

O modelo proposto, em relação à estrutura curricular e à organização metodológica, visa articular as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia [...], [tendo], portanto, uma formação técnica emancipatória, fundamentada no compromisso de superar a clássica divisão, quanto ao domínio do conhecimento, entre a elite e a classe trabalhadora (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 148).

Reconhece-se, então, a proposta emancipatória trazida pelos cursos integrados. Um curso de Música, não somente por ser esta uma linguagem artística idealizada notoriamente como uma Arte que fascina e contagia as pessoas, proporciona uma formação com bases epistemológicas e conceituais, permitindo um desenvolvimento social e profissional. Os conteúdos e conhecimentos devem ser devidamente orientados e discutidos, pois “[...] a organização curricular para a integração não pode abrir mão dos valores políticos próprios de uma pedagogia que se compromete com a democracia e a emancipação social dos trabalhadores” (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 15). Salientamos aqui que as demais Artes e a Música, como toda área do conhecimento, possuem uma formatação epistemológica própria e participam no processo de emancipação dos alunos.

#### **4.2 Caracterização e contextualização curricular sobre o Ensino de Música no PTDEM de Arte e no PPC – Instrumento Musical**

15

Ao tratar sobre o PTDEM de Arte – Plano de Trabalho de Disciplina e o PPC – Projeto Pedagógico de Curso em Instrumento Musical na forma Subsequente, do *Campus Jucurutu*, serão discutidos desde as finalidades do curso, seus objetivos, os percursos metodológicos propostos e outras dimensões, até a organização das disciplinas, deixando claro, desde agora, que para um maior conhecimento da organicidade institucional do Curso Subsequente em Instrumento Musical do IFRN Campus Jucurutu fica a recomendação de uma leitura detalhada do seu PPC – Projeto Político-Pedagógico<sup>6</sup>.

A Arte é produção humana, é uma linguagem, pois transmite mensagens, informações, sentimentos e é socialmente construída. Enquanto atividade humana “[...] é uma atividade essencialmente social, produzida pela e para a sociedade” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012c, p. 96). Nesse sentido, sua função é traduzir e reproduzir, socialmente, sentimentos, desejos e situações do cotidiano através da fruição

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/cursos/tecnicos/tecnico-subsequente/instrumento-musical/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

artística. É, pois, uma manifestação que caracteriza o ser humano perante sua capacidade criativa e libertadora.

O presente documento manifesta seu interesse em buscar reflexões e discussões sobre possibilidades de formação continuada dos professores da área de Arte, que possam refletir suas práticas em sala de aula e produzir material didático-pedagógico para o ensino de sua disciplina, permitindo mostrar o compromisso e o necessário diálogo da instituição com o fazer docente. O Ensino de Arte do IFRN está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, tendo estes documentos como um apoio para a materialização desta proposta de trabalho.

No PTDEM de Arte do IFRN, são apresentadas, desde o início, a clareza, a definição e as metas a cumprir, sempre de acordo com um olhar apurado sobre o contexto social e cultural em que o professor atua. As concepções da Arte e da Cultura são elementos primordiais para a compreensão da disciplina Arte no Currículo Integrado, sendo “[...] comprometidos com os três eixos norteadores propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: produzir, apreciar e contextualizar arte” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 97). Elas partem do reconhecimento do indivíduo enquanto ser histórico e localizado em contextos transformados por suas práticas sociais. “Parte da premissa da arte como uma área de conhecimento, como uma construção sócio-histórica e cultural, evidenciando, assim, a arte como uma importante estrutura para entender, articular, problematizar, criticar e transformar o mundo em que vivemos” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 97).

Essa perspectiva histórica e cultural é, portanto, um elemento possível de ser revisitado, trabalhado e discutido na aula de Música, permitindo uma maior compreensão dos processos, um fortalecimento da própria manifestação artística, dando o devido valor e respeito ao fazer social dessas práticas. Valoriza-se, assim, o material simbólico e humanístico existente nas raízes culturais desses contextos. À vista disso, é salutar trazer, discutir e planejar práticas musicais a partir de releitura de estilos musicais, como o forró, o piseiro, o brega, dentre outros.

As metodologias são desenvolvidas a partir da formação acadêmica e das especialidades musicais de cada Docente de Arte-Música: alguns são pianistas, outros são cantores, regentes de coros, percussionistas, clarinetistas, compositores, dentre múltiplas especialidades, caracterizadas por perfis musicais distintos; porém, todas com foco na execução musical e com possibilidades de serem adaptadas para as realidades em que estes

docentes atuam. Com base em propostas de pesquisa refletidas nos nomes de autores já citados acima, vemos que estas metodologias

[...] terão como estratégias metodológicas aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções musicais; atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; elaboração de produções musicais; aulas externas (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 106).

Assim, dadas as possibilidades e a devida autonomia para o Docente de Arte-Música agir coletivamente junto aos estudantes, observamos práticas alicerçadas na diversidade cultural alinhadas à proposta do currículo integrado às realidades sociais e, ainda, um reconhecimento do próprio processo sócio-histórico, localizando a Música dentro deste processo e fortalecendo os estudantes na sua formação.

Passemos agora a apresentar e discutir o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Subsequente em Instrumento Musical, reconhecendo os limites da impossibilidade de fazer uma análise muito apurada de todos os itens desse documento. O presente projeto pedagógico, conforme o exposto nas suas primeiras laudas, possui a proposta de contextualização e definição das diretrizes para o Curso Subsequente em Instrumento Musical (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 5). Essas diretrizes se alicerçam no catálogo nacional dos cursos técnicos do Ministério da Educação (MEC), o qual se encontra disponível para acesso irrestrito no sítio eletrônico desta repartição. É definida a contextualização social do *Campus* Jucurutu, as finalidades, a justificativa, os objetivos, a proposta pedagógica junto aos programas das disciplinas:

Educação profissional técnica subsequente ao ensino médio tem por finalidade formar técnicos de nível médio, para que atuem estes nos diferentes processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos com especificidade em uma habilitação técnica, reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 6).

Configura-se e atesta-se, dessa maneira, a efetividade da oferta de cursos integrados na modalidade subsequente, os quais permitem uma habilitação para o devido exercício profissional, com a construção social dos conhecimentos através do ingresso nestes referidos cursos. Veremos que um Curso de Música, na realidade de uma cidade do interior, em um estado do Nordeste do Brasil, possui múltiplas frentes de ação, inclusive as manifestações culturais e os arranjos produtivos locais, os quais são os provocadores alicerces da presente proposta curricular.

A cidade de Jucurutu (RN), pertencente à região do Seridó, no estado do Rio Grande do Norte, de acordo com o presente documento, ocupa uma posição regional estratégica diante do movimento cultural presente nas várias cidades adjacentes, em torno de 29 cidades, pois, conforme diz o projeto pedagógico do curso, há uma informação constante no IBGE de que Jucurutu (RN) pertence à microrregião do Vale do Assu (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 9), o que totaliza o quantitativo de cidades apresentado acima. Esse movimento cultural, evidenciado através do movimento musical, é apresentado através das bandas filarmônicas, enquanto espaço de formação musical e profissional, notoriamente realizado e trabalhado de forma ultramar, há gerações.

O objetivo geral permite uma formação integrada e se caracteriza pela multiplicidade de instrumentos perante a diversidade cultural já evidente nessa região. O Curso Subsequente em Instrumento Musical

[...] tem como objetivo geral formar músicos para o exercício profissional com excelência, conscientes do seu papel social e cultural, potencializando suas capacidades técnicas musicais, críticas e criativas contemplando um novo perfil profissional, capazes de desenvolver uma nova cultura musical em diversos contextos e espaços de atuação, [tendo os] instrumentos: Saxofone, Clarinete, Trompete, Trombone, Bateria/Percussão, Violão, Piano/Teclado, Acordeon, Flauta Doce e Canto (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 10).

Os instrumentos musicais acima descritos são os que mais se apresentam nas bandas filarmônicas, com exceção dos instrumentos de teclas (piano, teclado e acordeon) e do instrumental vocal (canto), os demais, pertencentes ao naipe dos sopros e da percussão, são os mais presentes nestas bandas e orquestras da região do Seridó. O objetivo se encontra na perspectiva da formação humana e integral, pois permite o desenvolvimento de potencialidades não apenas no âmbito técnico, mas também crítico e social, sendo estas demandas do Ensino Médio Integral. Para o contexto de um Curso Técnico Subsequente os núcleos politécnicos e suas subdivisões “[...] favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 13).

Esses núcleos, de acordo com o PPC do Curso, são os seguintes: Núcleo Fundamental – conhecimentos de base científica; Núcleo Articulador – conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, articulados para a realidade do curso; e Núcleo Tecnológico – conhecimentos da formação técnica específica voltados para a atuação

profissional. Observamos ainda quatro eixos temáticos, sendo assim distribuídos: a) Literatura, Linguagem e Estrutura Musical – composto por disciplinas como Música Popular Brasileira (MPB), Harmonia, História da Música, dentre outras; b) Prática e Performance Musical – contemplando prática de conjunto e execução musical; c) Ensino, Arranjo e Regência – incluindo arranjos musicais, regência coral e instrumental, ensino e aprendizagem do instrumento; e, por fim, d) Música e Tecnologia – contempla edição de partituras, atuação da edição de partituras, etc.

Temos, assim, a clareza da devida articulação das disciplinas oferecidas a partir da organização dos núcleos politécnicos. Houve um empenho por parte da equipe organizadora deste projeto pedagógico, com a qual tivemos a oportunidade de colaborar, para que “[...] as disciplinas que compõem a matriz curricular [estivessem] articuladas entre si, fundamentadas nos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 16). As disciplinas, articuladas como estão, vão permitir um aproveitamento escolar mais atualizado e sintonizado com os fenômenos pedagógico-musicais praticados nas principais escolas e conservatórios de música da realidade brasileira.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao buscar uma reflexão sobre a presença do curso técnico integrado em instrumento musical no IFRN *Campus* Jucurutu, referendado a partir dos documentos institucionais que balizam as ações educacionais para a sua funcionalidade, foi possível, diante das reflexões aqui realizadas, apresentar suas proposições como uma tentativa de discutir criticamente o empenho e o compromisso desta instituição com uma educação profissional comprometida com os arranjos sociais. A partir do PTDEM de Arte, na oferta da disciplina Arte-Música, e do PPC do Subsequente em Instrumento Musical do IFRN, ocorre uma formalização dos métodos, concepções e estratégias estabelecidas, como fundamentados principalmente da Filosofia da Práxis e tendo o compromisso de uma formação humana integral na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Este trabalho, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, trará maiores aportes para o debate, diante do seu objeto maior de investigação, que é a Representação Social dos Professores de Música do IFRN no currículo integrado. Desse modo, outras pesquisas sobre documentos institucionais e reflexões sobre currículo integrado necessitam ser realizadas, pois o caminho é instigante, e a reflexão deve ser permanente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAUJO, R. L.; COSTA, A. M.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Revista Trabalho Necessário**, Niteroi, v. 11, n. 17, p. 01-37, 2013.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

BRASIL. Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 maio 2016.

CHAGAS, E. F. **A determinação dupla do trabalho em Marx**: trabalho concreto e trabalho abstrato. [S.l.: s. n.], 2011. Disponível em: <http://marxismo21.org>. Acesso em: 17 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização didática do IFRN**. Natal: IFRN, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em instrumento musical na forma subsequente presencial**. Natal: IFRN, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva: documento base: versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN. Natal: IFRN, 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade EJA**. Natal: IFRN, 2012c.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN 2019 - 2016**. Natal: IFRN, 2023.

KRAEMER, R.-D. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LIMA FILHO, D. L. As inter-relações trabalho, tecnologia e cultura: bases para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica. In: LIMA FILHO, D. L.; SANTOS, J. D. G. dos; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. v. 2. p. 25-47.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo

Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 01-14. Obtido em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16110>, acesso em 01/09/2023.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Os campos do currículo e da didática. *In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (org.). Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2013. v. 1. p. 21-44.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 1., 2007, Natal. Anais [...]*. Natal: Seduc, 2007. p. 01-26. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Ana Roseli Paes. Etnopedagogia musical: possibilidade de ressignificar práticas educativas. *In: SANTOS, Ana Roseli Paes dos; STHEPANI, Adriana Demite; SANTOS, Wilson Rogério dos (org.). Educação, cultura e etnodesenvolvimento: saberes em diálogo*. Palmas: EDUFT, 2019. p. 11-26.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. v. 5.

SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 18, n. 2, set./dez. 2017.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 7-11, 2004.

VÁZQUES, A. S. O que é práxis. *In: VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 109-173.

Recebido em: 30 ago. 2023.

Aceito em: 18 out. 2023.

---

## PAULO FREIRE E AS “40 HORAS DE ANGICOS (RN)” (1963): ENTRE NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO INVENTIVA DO “SUJEITO INACABADO”

*Maria das Graças da Cruz Barbosa\**, *Luciana Martins Teixeira dos Santos\*\**,

*Maria Elizete Guimarães Carvalho\*\*\**

### RESUMO

Discutir os paradigmas pedagógicos que resultam da proposta educativa freiriana para as “40 Horas de Angicos (RN)” (1963) é o objetivo deste texto. Mediado pela metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, neste trabalho se problematizam os elementos pedagógicos orientadores dessa experiência. A interpretação hermenêutica e a ideia do indivíduo enquanto valor demarcam a perspectiva epistemológica e o método adotado. Autores como Freire (2011) e Lyra (1996), entre outros, contribuíram para a interpretação e o diálogo com as fontes. Os resultados indicam uma pedagogia fundamentada na historicidade de seus participantes e em seu reconhecimento enquanto sujeitos históricos e inacabados. As “40 Horas de Angicos (RN)” apontam novos paradigmas para a historiografia educacional brasileira e para a formação humana, pois se trata de uma pedagogia forjada na/para a vida, fundamentada na criticidade e capacidade ontológica do ser mais freiriano. Questionadora das realidades e inventiva/transformadora dos sujeitos participantes, essa experiência pioneira de

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3330-1988>. Correio eletrônico: [gracacruz920@gmail.com](mailto:gracacruz920@gmail.com).

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0190-7168>. Correio eletrônico: [lucianamartins.teixeira@hotmail.com](mailto:lucianamartins.teixeira@hotmail.com).

\*\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado em Política Educativa pela Universidade do Minho (UMINHO-PT). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>. Correio eletrônico: [mecarvalho23@yahoo.com.br](mailto:mecarvalho23@yahoo.com.br).

alfabetização de adultos é constituída pelo elemento formativo (auto)biográfico da (re)escrita de si.

**Palavras-chave:** experiência educacional; formação humana; pedagogia freiriana.

**PAULO FREIRE AND “40 HORAS DE ANGICOS/RN” (1963): AMONG  
NEW PEDAGOGICAL PARADIGMS AND THE INVENTIVE DEGREE OF THE  
“UNFINISHED SUBJECT”**

**ABSTRACT**

*Discussing the pedagogical paradigms resulting from Freire's educational proposal for “40 Horas de Angicos (RN)” (1963) is the objective of this text. Mediated by the methodology of bibliographical and documental research, the guiding pedagogical elements of this experience are problematized. The hermeneutic interpretation and the idea of the individual as a value define the epistemological perspective and the adopted method. Authors such as Freire (2011) and Lyra (1996), among others, contributed to the interpretation and dialogue with The results the sources. a pedagogy based on the historicity of its participants and their recognition as historical and unfinished subjects. “40 Horas de Angicos (RN)” points to new paradigms for Brazilian educational historiography and for human development, as it is a pedagogy forged in/for life, based on the criticality and ontological capacity of Freire's being more. Reality questioning and participating subjects inventive/transforming, this pioneering experience of adult literacy is constituted by the (auto)biographical formative element of (re)writing oneself.*

2

**Keywords:** educational experience.; human degree. Freire's pedagogy.

**PAULO FREIRE Y LAS “40 HORAS DE ANGICOS (RN)” (1963): ENTRE  
LOS NUEVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS Y LA FORMACIÓN INVENTIVA DEL  
“SUJETO INCONCLUSO”**

**RESUMEN**

*Discutir los paradigmas pedagógicos resultantes de la propuesta educativa de Freire para las “40 Horas de Angicos (RN)” (1963) es el objetivo de este texto. Mediada por la metodología de la investigación bibliográfica y documental, se problematizan los elementos pedagógicos rectores de esa experiencia. La interpretación hermenéutica y la idea del individuo como valor definen la perspectiva epistemológica y el método adoptado. Autores como Freire (2011) y Lyra (1996), entre otros, contribuyeron a la interpretación y el diálogo con las fuentes. Los resultados indican una pedagogía basada en la historicidad de sus participantes y en su reconocimiento como sujetos históricos e inacabados. Las “40 Horas de Angicos (RN)” apuntan a nuevos paradigmas para la historiografía educativa brasileña y para el desarrollo humano, por ser una pedagogía forjada en/para la vida, basada en la criticidad y capacidad ontológica del ser más de Freire. Cuestionando realidades y inventando/transformando los sujetos participantes, esa experiencia pionera de alfabetización de adultos está constituida por el elemento formativo (auto)biográfico de (re)escribirse a sí mismo.*

**Palabras clave:** *experiencia educacional; formación humana.; pedagogía de Freire.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao colocar em prática no ano de 1963, na cidade de Angicos (RN), seu projeto pioneiro de alfabetização de adultos, Paulo Freire externou sua preocupação com a formação humana, sobretudo, com o humano na formação e com a (trans)formação daquelas histórias de vida marcadas pelo analfabetismo e seus danos, como o atraso social, a pobreza e a manipulação. Tal inquietação é motivada pela compreensão da condição humana dos sujeitos, como analfabetos e inconscientes de suas potencialidades, impossibilitados de assumirem o protagonismo de suas vidas.

Desconstruir essas representações negativas, questionar suas causas/razões e, certamente, o mais importante: (trans)formar a vida das pessoas que se encontravam nessas condições de analfabetismo e subjugação (e todas as implicações pejorativas, acrílicas, exploratórias, negligentes que as acompanham) ganharam força entre 1950 e o início dos anos 1960.

Nesse recorte temporal, o pensamento e a ação em torno da educação, mais especificamente da educação de adultos, passam a ser coletivos, e não apenas institucionalizados pela lei ou políticas. A população, mais esclarecida de si, encontra nos movimentos de educação de base, nos movimentos de educação popular e nas ações de grupos populares da sociedade civil engajada nas causas sociais, o lugar da conscientização e da resistência, espaço que vai reunir pessoas das diversas categorias sociais e intelectuais, como professores, estudantes universitários, políticos, agricultores, empregadas domésticas, encarcerados e o povo em geral.

Ora, esse foi o sentido vislumbrado por Paulo Freire, ao propor transformar a realidade opressora, por meio da educação, em seu significado mais amplo. Ao pensar o ato educativo como lugar de construção/formação do ser humano, de suas ideias e ideais, de (re)elaboração de si e de seus sujeitos, de desenvolvimento da criticidade, de autonomia e empoderamento, Freire elaborou uma pedagogia para e com o homem.

Acerca desse entendimento, Saviani (2013, p. 11) reforça que “[...] sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Nesse sentido, a educação, concebida como *locus* formativo do humano e de sua natureza educativa, é, pela (e a partir da) natureza humana, inserida em contextos de interesses e relações de poder, afastando-se, por diversas vezes, dos seus propósitos de melhoria dos seres humanos.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a educação, faz-se necessário questionarmos: qual a natureza de sua finalidade? A que interesses atende ou quais repele? Educa quem, por que e para quem? Teriam sido esses questionamentos que atravessaram as ideias de Paulo Freire, quando, no início dos anos sessenta do século XX, elaborou uma metodologia de alfabetização que, em 40 horas, alfabetizaria e, mais que isso, politizaria os moradores da cidade de Angicos (RN)?

Compreendemos que sim, considerando que seu legado de engajamento nas causas sociais dos menos favorecidos, sua produção intelectual e suas experiências na educação popular nos apresentam a inquietude com as injustiças sociais e o comprometimento com a

transformação da realidade, quer fosse através do pensamento/palavra (materializada em sua produção intelectual e escrita), que por meio de sua *práxis* do fazer educação. Em suas palavras, percebemos a preocupação com o déficit escolar, com a qualidade da educação, com um fazer pedagógico que não acolhia os educandos, mas, ao contrário, os expulsava do espaço educacional.

Dessa forma, problematizando a experiência educativa de Angicos (RN) e a partir disso, a pedagogia freiriana, além de realizarmos a operação historiográfica (CERTEAU, 2011) de reconstrução do conhecimento a respeito da história educacional de determinado contexto, considerando os lugares sociais de seus sujeitos e os discursos sobre eles (CERTEAU, 2011), estamos (re)contando e (re)lendo a história e as memórias desse fato educacional marcante na História da Educação do Brasil, como experiência escolar com adultos. Enfatizamos que o trabalho educativo de alfabetização-politização ocorrido naquele período projetou o pensamento/proposta educacional de Paulo Freire e, junto com ele, os moradores/estudantes de Angicos (RN) notabilizaram-se para o mundo. Em meio às injustiças sociais da época, o Movimento de Educação Popular ocorrido em Angicos (RN)<sup>1</sup> vai somar-se na luta pela libertação dos oprimidos.

Tendo sido referência para a época e para além desse momento, a experiência educacional das “40 Horas” é resultante da realidade adversa em que a população angicana estava inserida, havendo de ressaltar que, naquele recorte e conjuntura, as aulas de alfabetização/politização aconteceram à luz de lamparinas, pois ainda não havia energia elétrica na Terra do Pico do Cabugi<sup>2</sup>, entre outros direitos básicos também negligenciados, a exemplo do próprio direito à educação. Naquele cenário, se fôssemos desenhar a pequena cidade de Angicos (RN) para além do visto, teríamos uma narrativa que tocaria as consciências, em virtude das condições miseráveis que envolviam a população.

A experiência educativa freiriana das “40 Horas” utilizou-se do embate efetivo através das ideias, do questionamento e do poder da palavra, de forma que, a partir do universo vocabular angicano, incluindo palavras, como belota, tijolo, povo, dentre outras, além de alfabetizar, ensinava a refletir sobre a realidade e, mais que isso, promovia o movimento dialógico (FREIRE, 2013) das pessoas daquela localidade consigo mesmas, com os outros

---

<sup>1</sup> Embora tenha sido criada no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do RN, e não pelo povo, as “40 Horas de Angicos (RN)” pode ser nomeada como movimento popular, considerando suas características, metodologia utilizada e funcionamento.

<sup>2</sup> Ponto turístico da localidade, situado na Cordilheira Serra do Cabugi e que, em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, ostentou um monumento em homenagem ao estudioso e ao Movimento de Angicos (RN).

sujeitos partícipes desse processo e com as realidades de dificuldade que os circundavam, cotidianamente.

Considerando essas questões, discutimos os aspectos pedagógicos freirianos como novos paradigmas da capacidade inventiva do ser humano, como elementos precursores da educação democrática orientadora da formação de pessoas, parte do processo de (re)escrita de si e afirmação cidadã do sujeito histórico e inacabado, capaz de modificar-se e transgredir para o ser mais freiriano.

Para essa transgressão, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental como um ato (e espaço) de rebeldia contra a opressão e, sobretudo, como gesto de cidadania e respeito às memórias e história de um legado de embates em nome da liberdade e da dignidade humana dos angicanos. Reavivamos, para que não seja esquecida, a memória histórica do patrimônio intelectual transmitido por Paulo Freire para a História e, em especial, para a historiografia da Educação Brasileira, em resposta às tentativas de sua desqualificação.

O artigo, além dessas primeiras reflexões e das considerações finais, está organizado em duas seções. A primeira revisita a experiência educacional angicana e os paradigmas freirianos que a orientaram. Em continuidade, a segunda seção discute marcas contextuais daquele momento histórico e alguns resquícios e legados do desenvolvimento do projeto de alfabetização.

## **2 A PEDAGOGIA DAS “40 HORAS DE ANGICOS (RN)”: PARADIGMAS FREIRIANOS DA FORMAÇÃO INVENTIVA DO SUJEITO INACABADO**

O estudo sobre a pedagogia desenvolvida na experiência educacional “40 Horas de Angicos (RN)” remete aos questionamentos realizados inicialmente acerca da finalidade da natureza educativa. Assim, dando continuidade, refletimos: qual a natureza da finalidade educativa das “40 Horas”? Quais paradigmas pedagógicos orientaram essa experiência? Em que sentido contribuiu para a formação humana de seus alfabetizandos? Qual sua importância histórica?

Conforme Carvalho (2018, p. 30, grifo do autor), “[...] as ‘Quarenta Horas de Angicos’ são sempre revisitadas por pesquisadores, estudiosos da educação que desejam compreender e analisar esse acontecimento educacional”. Esse processo de revisitar a história e memórias das “40 Horas de Angicos (RN)” é resultante do próprio movimento historiográfico de releitura dos fatos educacionais que, de alguma forma, marcaram e/ou (re)escreveram a história da

educação. Porque revisitar e reler implicam novas interpretações, novos olhares para o acontecimento, resultando outras narrativas, versões e reflexões.

É por essa razão que “[...] a experiência educacional vivenciada em Angicos faz parte da História e da Memória. Ambas são chamadas para dar seu testemunho” (CARVALHO; BARBOSA, 2014, p. 159). Nesse sentido, as narrativas que envolvem essa proposta educativa são demarcadas pelos relatos de vários sujeitos, ou seja, representam as diversas trajetórias de vida de cada um de seus participantes, o que salienta sua importância histórica. Cada participante vivenciou a experiência de forma única, como indivíduo e como grupo, em um cenário que era comum a todos.

Tratar do trabalho educativo promovido por Paulo Freire (2011) em Angicos (RN) não consiste em abordar uma conjuntura histórica de forma isolada, pelo contrário: significa trazer à tona o contexto e a vida de uma comunidade que ansiava pelo reconhecimento da cultura local e sua afirmação identitária, constituindo-se, também, a representação de outras comunidades naquele período. Angicos (RN), assim como outras cidades do estado do Rio Grande do Norte, no cenário dos anos 1960, apresentava as mesmas características sociais, econômicas, sanitárias, educacionais, ou seja, as fragilidades estruturais se faziam presentes em todos os espaços.

Tal fato não significava que a população não tivesse contribuições e muito a ensinar e a aprender. Sua sabedoria era fomentada pela observação da natureza, pela cultura local e pelo senso comum. Assim, o reconhecimento cultural, vivenciado através das relações culturais e da sabedoria popular dos moradores de Angicos (RN), integrava as dimensões alfabetizadora, politizadora e humana da educação das pessoas adultas naquele momento. A ação alfabetizadora e conscientizadora fomentava um novo processo de compreensão da realidade, que contribuía para a formação humana e a melhoria das condições de vida. Alfabetizar, conscientizar e politizar consistia nas principais contribuições para aqueles educandos, pois, reconhecendo-se em sua cultura e conhecimento cotidiano, se fortaleciam enquanto cidadãos.

Sujeitos alfabetizados no sentido do domínio, com autonomia, do código linguístico da leitura e escrita alfabética e, sobretudo, da capacidade de integrar seus processos de alfabetização à percepção do mundo, teriam condições de compreender o cenário histórico e seu entorno. O aspecto politizador emerge da interpretação crítica de suas realidades e do uso do pensamento e do poder da palavra para transformar seus contextos.

Denominamos de formação inventiva do sujeito inacabado o conceito formativo elaborado por Paulo Freire para a educação das pessoas de Angicos (RN): inventiva, quanto à

capacidade de o ser humano refletir sobre sua própria realidade, percebendo a si mesmo como agente transformador.

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2011, p. 55).

Nesse sentido, a transformação de contextos opressores, que causem sofrimento ao homem e/ou lhe impossibilitem a ação inventiva de criar/elaborar/reelaborar sua trajetória, constitui o sentido principal do processo inventivo do sujeito. Ora, alfabetizados (a partir do reconhecimento e afirmação de suas identidades culturais e raízes históricas) e politizados (pensar e agir crítico diante das realidades de opressão para transformá-las), os educandos de Angicos (RN) teriam à disposição as ferramentas necessárias para dar existência a uma realidade menos injusta e mais igualitária em dignidade e direitos.

O ato da formação inventiva, transformadora dos contextos de opressão, acontece porque somos compreendidos como “[...] seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada” (FREIRE, 2011, p. 102). E perceber essa perspectiva do inacabamento do ser humano implica o preparo do sujeito para o *ser mais*, ou seja, o desenvolvimento de sua humanização, resultando no direito de aprimorar suas potencialidades, de pensar a vida ou a sociedade, agir sobre sua realidade, ser protagonista de sua história e de vivenciar seus outros direitos, como o direito de *ser mais* cidadão.

Essa compreensão freiriana do *ser mais* é uma vocação do ser humano e considera a dimensão do homem como sujeito histórico, que transforma e constrói as realidades, significando humanizar-se, no sentido das construções coletivas gestadas no contexto da vida. Em Angicos (RN), as pessoas que participaram da experiência educacional empoderaram-se, foram para além dos seus contextos de opressão, escreveram cartas e entregaram ao Presidente Goulart, por ocasião de sua formatura, sendo relevante observar que o representante da turma, em seu discurso, enfatizou sua condição de povo participante, e não mais de massa amorfa (GADOTTI, 2014). Percebemos, então, que a vocação para o *ser mais* está em construção e que é possível a transformação da massa em povo, pela educação.

Nesse ínterim, Freire (2011, p. 105) nos alerta que a “[...] busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e

oprimidos [...]”. Promover esse desenvolvimento do *ser mais* dos participantes da experiência alfabetizadora de Angicos (RN), sob a premissa da humanização e da liberdade, era a grande finalidade desse experimento educativo.

As “40 Horas de Angicos (RN)” trazem em seu contexto de elaboração características próprias, mesmo sob a égide das políticas reformistas daquele período inicial dos anos de 1960, não refletindo, de certa forma, os movimentos sociais de base propriamente ditos, como, por exemplo, a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal (RN), que fora criada a partir dos anseios do povo pelo direito à educação.

O projeto educativo de Paulo Freire para Angicos (RN) resultou do pedido do governador do estado do Rio Grande do Norte, naquela época, o Sr. Aluizio Alves, que, diante do índice de 70% da população em condição de analfabetismo, impossibilitada do direito ao voto, escolheu sua terra natal para sediar o experimento do projeto alfabetizador, convidando Freire (2011) para planejar e acompanhar a execução da proposta educativa. Salientamos que o colégio eleitoral angicano, na época, contava apenas com 600 (seiscentos) eleitores, dado que reflete as condições educacionais da população, lembrando, também, dos currais eleitorais, pois o direito ao voto consciente ainda não era uma realidade, como ainda não o é em muitas localidades atualmente.

Naquele momento, ainda se desconhecia a dimensão que o projeto pioneiro tomaria e a amplitude de seu alcance (e transformação) na vida das pessoas, a ponto de evidenciar o pequeno município em escala mundial. Afinal, não era apenas uma política de alfabetização de pessoas adultas, mas um novo paradigma educacional, o da liberdade desses educandos adultos, através do ato cognitivo e cognoscente do ler, escrever, mas, sobretudo, do pensar e agir. O Professor Paulo Freire atendeu o convite do governador, porém, com a condição de que a experiência educacional não sofreria interferência política.

A política de alfabetização que acontecia em Angicos (RN), sob a orientação freiriana, permitia pensar a realidade e questioná-la de forma dialógica, tendo como ponto de partida o respeito e a valorização do saber popular, através das palavras ecoadas no universo vocabular (FREIRE, 2011) de seus moradores (como, por exemplo, tijolo, belota, povo, voto, dentre outras), que eram lidas, indagadas, refletidas e ampliadas em seus significados e possibilidades; construindo, assim, um processo dialógico entre o que se lia e o que se vivia (FREIRE, 2011). Eram palavras que ajudavam a pensar, por exemplo, por que o angicano que aprendeu a ler a palavra tijolo, sabia construí-lo, mas não tinha uma casa de tijolos para morar? Essa era a especificidade das aulas de alfabetização que eram, principalmente, aulas

de politização (FREIRE, 2011). Nessas aulas, os participantes aprendiam a dialogar com a realidade e com o outro, mesmo antes de aprender a ler e a escrever. A oralidade era muito importante, desafiadora, conduzindo à reflexão sobre o cenário, sobre os saberes e fazeres da população.

Denominadas pela metodologia freiriana de Círculos de Cultura, as aulas de alfabetização (politização) tornavam-se palavras grávidas de mundo (FREIRE, 2011), pois representavam o conhecimento despretensioso do saber popular (a leitura de mundo) e, para além disso, significavam a gênese do empoderamento daquelas pessoas que, ao pronunciar, escrever e refletir sobre palavras que eram suas, se afirmavam como produtoras de cultura, reconhecendo-se também como sujeitos corresponsáveis por sua transformação.

Dessa forma, o projeto educacional das “40 Horas” representa o “*ethos* freiriano” (FERNANDES, 2014, p. 15) na historiografia educacional brasileira, pois consistiu no projeto educacional em que a pedagogia, como prática da liberdade, encontrou espaço para acontecer, tornando-se *práxis*. Ora, “[...] matar a fome da cabeça [...]” (LYRA, 1996, p. 61), como metáfora do aprender a ser mais, naquele cenário histórico, configurava-se como conscientização, autonomia, direito à educação, gerando o paradigma do inacabamento humano, para além do encher a barriga (LYRA, 1996).

De acordo com Fernandes (2014, p. 14),

Angicos, além de símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil, é marco da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu uma política nacional de educação para uma sociedade democrática com justiça social.

Dessa forma, ao tratarmos das “40 Horas de Angicos (RN)” (1963), tocamos a história das pessoas (que vivenciaram essa experiência), de um lugar, que é social, político, cultural (CERTEAU, 2011) e de memória (NORA, 1993); e seus elementos podem nos contar sobre uma época. Por isso, esse fato não pode ser apagado ou negligenciado, nem pela memória histórica, seus documentos e fontes, nem pela história oral e suas lembranças ou esquecimentos. Afinal, fora um acontecimento histórico que eclodiu na vida dos moradores daquela cidade e faz parte de suas memórias e histórias enquanto sujeitos individuais e coletivos.

Extrapolando a representatividade, as comemorações em memória do centenário do educador pernambucano em 2021 e o alcance de seu pensamento e *práxis* pedagógica, materializados na “Pedagogia do Oprimido”, além de atitude comemorativa, são um ato de

resistência ao cenário de ataques e tentativas de apagamento da memória histórica do patrono da Educação Brasileira, pois, ao comemorar, estamos rememorando, reescrevendo a história da educação, do educador e sua obra.

Ora, a luta contra toda e qualquer forma de opressão, por Freire defendida, continua viva e reavivá-la e rememorar-la são respostas conscientes que podemos oferecer aos abalos vivenciados no Estado Democrático de Direito, os quais impelem para ferir as liberdades e garantias já adquiridas/conquistadas. Por isso, tendo em vista a repercussão dessa experiência educacional na história local, nacional e na vida de seus sujeitos participantes, problematizamos e retomamos esse ideal de liberdade, enquanto pedagogia representativa do legado freiriano e importante para a historiografia educacional brasileira.

### **3 ANGICOS (RN): VESTÍGIOS HISTORIOGRÁFICOS DE UM CONTEXTO**

Marcada por políticas públicas tardias, a educação de adultos esteve, ao longo da história educacional brasileira, ignorada ou mesmo “escanteada” do reconhecimento da garantia legal desse direito. Foi apenas na década de 1940 que esse campo passa a ser alvo de discussões políticas específicas, resultando em seminários e campanhas de combate ao analfabetismo.

Tal situação proporcionou visibilidade ao interesse político pela educação de adultos, chegando o país, nos anos de 1960, ciente de sua tarefa de reduzir o analfabetismo, encontrando, no governo Goulart, abertura para as causas da educação. Ora, nesse momento, o Brasil vivenciava a efervescência social das reformas de base, dos movimentos de cultura e educação popular, que mobilizavam a população para o florescimento dos ideais democráticos de uma educação libertadora. Eram os pressupostos da pedagogia freiriana que se colocavam, tendo em vista os espaços de discussão e interação e de novas ideias e práticas possíveis com a redemocratização do país, pós-Estado Novo.

Considerando esse momento de abertura, a década de 1960 foi cenário para um conjunto de experiências educacionais que programava a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento da consciência social e política dos setores populares. Góes (1991) compara o surgimento dos movimentos do início dos anos de 1960 a uma lenta gestação, que contou com a participação do Governo, de grupos de esquerda marxista e da Igreja Católica.

Segundo Germano (1997), vivíamos um clima de forte movimentação a favor das reformas de base. A região Nordeste testemunhava a mobilização das Ligas Camponesas e

dos Sindicatos Rurais em busca da reforma agrária. No campo da política, partidos reformistas conseguiram espaço no parlamento, políticos de esquerda ocuparam cargos nos governos e nas prefeituras, e a Igreja Católica também passou a se envolver nas questões sociais e políticas do país. No âmbito internacional, acontecia a chamada guerra fria e a revolução socialista de Cuba.

Diante desse contexto de envolvimento e mobilização social, na cidade de Angicos (RN), fora implementada “[...] uma experiência educacional que notabilizou, nacional e internacionalmente, o educador Paulo Freire e sua proposta pedagógica [...]” (FERNANDES, 2014, p. 13), a qual foi responsável por alavancar um novo olhar sobre a educação popular e, principalmente, sobre a educação de adultos.

Localizada no sertão do Rio Grande do Norte, no ano de 1963, a cidade de Angicos (RN) contava com um alto percentual de analfabetos, situação que a colocava em um patamar de atraso, considerando que o analfabetismo era estigmatizado como regressão social. Além do mais, sua população excluída e abandonada sofria com as péssimas condições de vida, em decorrência de problemas ambientais, políticos e sociais.

Relativamente pequena em dimensão geográfica, mas gigante na força de vontade de sua população, que abraçou a proposta da primeira experiência de alfabetização de adultos fundamentada nas concepções epistemológicas, filosóficas e educacionais de Paulo Freire, Angicos (RN) guarda essa experiência como marco histórico, um lugar de memória, que desperta reescrituras e lembranças.

A princípio, foi um projeto-piloto, cujo foco principal era alfabetizar jovens e adultos em quarenta horas para, posteriormente, alfabetizar cerca de cem mil adultos em um período de três anos; ou, como enfatiza Germano (1997, p. 389), “[...] fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência”.

Com base nessa premissa, foi desenvolvido o programa de alfabetização de adultos, baseado na pedagogia de Paulo Freire, no qual as aulas eram ministradas a partir da realidade de vida dos educandos. Assim, a leitura da palavra estava em articulação com a leitura de mundo de cada um.

Para Freire (2011, p. 12), alfabetização e conscientização caminham juntas, propondo “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. A educação não é um ato neutro, mas político. A proposta de alfabetização desenvolvida por ele se iniciava a

partir da pesquisa do universo vocabular, realizada junto aos educandos, com conversas informais, nas quais eram selecionadas as palavras geradoras<sup>3\*</sup>.

Belota foi a primeira palavra geradora estudada na experiência educacional freiriana e se refere a um enfeite na rede de dormir. Sendo parte do universo vocabular dos alfabetizandos, integrava o conhecimento de mundo daquelas pessoas. Por isso, a expressão *palavra geradora*, porque era gestada e colhida daquela conjuntura social na qual os educandos se reconheciam, pois eram palavras impregnadas pelas representações sociais dos sujeitos, como produtores e detentores de cultura.

Assim, através da palavra belota, por exemplo, os alfabetizandos passavam a conhecer as famílias silábicas do “b”, “l” e do “t” e eram instigados a formar novas palavras, principalmente reafirmando o saber popular, valorizando o conhecimento/leitura de mundo que detinham de suas trajetórias de vida e formação humana, como sujeitos históricos que eram.

Tais palavras geradoras, colhidas no universo vocabular dos alfabetizandos, correspondiam à realidade social daquele grupo e eram trabalhadas nos Círculos de Cultura promovidos com o intuito de discutir o significado político-social do vocábulo escolhido. Nesses momentos, os educandos eram instigados a refletir não apenas sobre a decomposição silábica das palavras, mas também acerca das relações de exclusão e exploração existentes nas entrelinhas de cada palavra geradora, apresentada em forma de imagem e projetada por um retroprojeter.

Dessa forma, as aulas de alfabetização eram precedidas pelas aulas de politização, de modo que, ao discutir nos Círculos de Cultura, o adulto era levado a refletir sobre a dimensão sociológica daquela palavra no contexto em que ele próprio se inseria. Outro exemplo dessa metodologia foi o trabalho realizado com a palavra geradora xique-xique, a qual estava envolvida na discussão dialógica e social sobre o homem sertanejo de Angicos (RN). Através dessa palavra, os alfabetizandos refletiam situações de marginalização social, questionando por que as pessoas ainda precisavam se alimentar desse cacto típico do sertão do Nordeste.

Não era a palavra pela palavra, mas sua posição no mundo e na realidade do homem excluído, marginalizado pela pobreza, seca nordestina e pela condição de analfabeto, pois a alfabetização para Freire (2013, p. 12) significava “[...] aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história [...]”, uma vez que, através do processo de

---

<sup>3</sup> Eram selecionadas palavras simples, mas de grande valor social e político, que receberam a denominação de palavras geradoras; depois de identificadas, essas palavras passavam a ser estudadas através da divisão silábica.

codificação e descodificação, o alfabetizando aprende o caminho para a verdadeira cidadania. Para Freire, o ato de ler e escrever determinava “[...] as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo” (PELANDRÉ, 2014 p. 126). Nesse tocante, o sujeito que não sabe ler e escrever a palavra subjuga-se a acreditar/aceitar as verdades impostas pelos grupos dominantes.

Por essas razões, era premente a necessidade do pensar crítico diante da realidade, para que o indivíduo tivesse a liberdade de agir criticamente e com consciência. A alfabetização e politização eram parte do mesmo processo de aprendizagem das “40 Horas de Angicos (RN)”, e a leitura da palavra estava precedida pela leitura de mundo.

Sobre a questão do desenvolvimento crítico e liberdade de ação e pensamento no Círculo de Cultura, trazemos o exemplo da educadora Giselda (LYRA, 1996), que retrata uma situação em que um de seus educandos comunica que vai desistir de participar das aulas. A educadora, na tentativa de convencê-lo a continuar, realizou a seguinte dinâmica: “[...] desenhou, no quadro-de-giz, dois potes iguais. Em um escreveu a palavra veneno e, no outro, açúcar” (LYRA, 1996, p. 62).

Em seguida, perguntou ao educando se ele aceitaria um copo de café, simbolizando um ato de despedida e, diante da afirmação positiva do educando, a professora (LYRA, 1996) pede que ele escolha um dos potes para adoçar seu café. O educando, então, escolheu o pote onde estava escrita a palavra veneno e, naquele momento, foi explicado que ele, teoricamente, acabara de ser envenenado e, dessa maneira, se o fato fosse real, viria a falecer. Tal exemplo despertou no educando o sentimento de continuar seu processo de alfabetização, para assim preparar-se para os obstáculos de viver em uma sociedade letrada e excludente.

Embasados no exemplo, constatamos o valor da proposta da pedagogia freiriana de promover a conscientização dos/nos educandos, pois, em vez de apenas questionar acerca da importância social da leitura e da escrita, a educadora buscou instigar sua reflexão crítica, mostrando que o acesso à leitura iria contribuir para a melhoria de sua vida.

O testemunho de Lyra (1996) demonstra a importância histórica, social e política desse movimento para a educação de adultos no Brasil. Ora, uma comunidade constituída, em sua grande maioria, por trabalhadores rurais e donas de casa, marginalizados pelo sistema, na qual o analfabetismo era dominante, soube reconhecer a importância da experiência vivenciada. Nesse sentido, Angicos (RN) mostrou ao mundo que era possível alfabetizar muitas pessoas em reduzido espaço de tempo, exemplificando um investimento de baixo

custo em uma política educacional capaz de resgatar os sujeitos das trevas do analfabetismo, e assim, da exclusão social, da chaga da discriminação social, de serem considerados fardos ou peso social, seres sem serventia e que não sabem de nada.

De acordo com Spala (2014, p. 11), “[...] a alfabetização proposta por Freire representou sinal de libertação e transformação”. Mas o que caracteriza a perspectiva da proposta pedagógica freiriana como libertadora? Ora, a pedagogia freiriana está fundamentada na visão de liberdade, como concepção pedagógica, capaz de atribuir sentido a uma prática educativa que propõe alfabetizar, a partir da conscientização, ou seja, da leitura da realidade.

É possível, então, constatarmos esse fato na carta escrita ao Presidente Goulart por uma participante da experiência educacional das “40 horas de Angicos (RN)”:

*Senho Presidenti*

*E neste momento que pego no meu lápis pra lhi comunicar as minhas necessidades. Agora mesmo não sou maça [massa] sou povo e posso esigi [exigir] meus direito. Senho presidenti a gente tem percisão de muita coisa como: reforma agraria escola e que o senho bote as leis da constituição pra fora. [...] (LYRA, 1996, p. 116, apud CARVALHO, 2012, p. 183-184, grifo do autor)<sup>4\*</sup>.*

Essa carta, transcrita na íntegra, respeitando o posicionamento das ideias através da escrita, apresenta a força da proposta de alfabetização freiriana, que consiste em despertar a conscientização do ser humano com o objetivo de transformar a sociedade. A alfabetização proposta por Paulo Freire proporcionou aos participantes a oportunidade de analisar a situação política e social do país, bem como sua própria condição de vida, pois,

[...] quando um ex-analfabeto de Angicos, discursando diante do Presidente Goulart, que sempre nos apoiou com entusiasmo, e de sua comitiva, declarou que já não era massa, mas povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória, que só o povo tem, e renunciou à demissão emocional das massas. Politizou-se (FREIRE, 1967, p. 119).

Esse processo de politização acontecia de forma que os sujeitos eram chamados a dialogar com seu contexto e, nesse exercício de diálogo, desenvolvia-se, além da alfabetização, a capacidade de indignação diante das dificuldades. Através dessa metodologia, os Círculos de Cultura (aulas) partiam das palavras pesquisadas no universo vocabular da comunidade local, ou seja, consideravam o cotidiano para fazer da alfabetização um ato consciente de questionamento das problemáticas sociais e de luta por direitos.

---

<sup>4</sup> Preservamos a grafia original das palavras, conforme a escritura da educanda. Porém, em alguns casos, talvez de mais difícil compreensão, ajustamos tal grafia, colocando esse ajuste entre colchetes.

Ora, o alicerce de sua proposta pedagógica estava em desenvolver a consciência política e ensinar aos participantes seu valor como sujeito, restituindo sua dignidade e reforçando sua função social e histórica no mundo. Ao mesmo tempo que se alfabetizavam, conscientizavam-se os educandos, ensinando-lhes identificar as injustiças sociais e reivindicar seus direitos como cidadãos, de modo que os participantes da iniciativa não se enxergavam mais como massa, mas como povo.

Carvalho (2012, p. 185) explica que “[...] na medida em que os alunos de Angicos se alfabetizavam, também eram politizados. O que demonstra a relevância que o projeto adquiriu na vida das muitas pessoas que dele participaram”. Assim, enquanto aprendiam a ler e escrever, eram conscientizados a problematizar a realidade vivida, agindo em busca de promover as mudanças necessárias a uma existência com dignidade.

Lyra (1996, p. 87), através das memórias dos participantes, reforça a importância do ato de ler e escrever para a manutenção da segurança dos sujeitos, que tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência educacional:

[...] Francisco Dantas contou que seu amigo José Geraldo, de Serra de Santana, estava trabalhando numa fazenda, tirou dezesseis contos e duzentos de saldo. *Aí* foi falar com o patrão que queria *vir embora*. O patrão *foi* e mandou uma carta *pra* ele entregar a um *cara* que ele *tinha de matar gente*, lá. *Aí* quando chegou no caminho, ele leu a carta. *Aí* fez outra, recebeu o dinheiro dele, e *veio embora*.

16

Analisando o caso de seu José Geraldo, percebemos que sua condição de alfabetizado o motivou a ler a carta. A consciência crítica o fez capaz de redigir outro texto para, assim, modificar sua realidade, vista como injusta, violenta e desumana. Ele exerceu sua *práxis libertadora* e tomou consciência de sua capacidade de ação, pois “[...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2013, p. 51).

Assim, percebemos como a alfabetização realizada neste projeto educacional incomodou e ainda incomoda os grupos que estavam/estão no poder: esse *novo homem*, capaz de dizer sua palavra, de mudar sua condição de mundo era/é visto como um obstáculo para o modelo de sociedade imposta pelos grupos dominantes.

Para Freire (2013, p. 52), a *práxis* deve ser entendida como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido [...]”, pois é a partir do exercício da palavra, dita e escrita, que emerge o reconhecimento desse novo homem, que não tem medo de transformar seu destino.

Por que se faz necessário rememorar essa história? Porque compreendemos que, através da educação, contribuímos para a formação do ser humano e que, por esta razão, o ato educativo deve ser capaz de formar o educando para combater as desigualdades sociais, preconceitos, racismos, xenofobia, entre outras formas de desumanização, pois o caráter reflexivo-crítico-emancipador da educação contribui para a construção de uma realidade mais justa e humana para todos; é um dos motivos para remormos a história das “40 Horas de Angicos (RN)”.

Nesse sentido, de uma formação pautada na emancipação, para Freire (2011), alfabetizar-se era mais que aprender a ler e escrever palavras, ou bilhetes: significava a transformação da consciência ingênua ou mágica em consciência crítica, de forma que a capacidade de leitura e análise das situações de exclusão da sociedade, a partir das vivências do cotidiano, constituía-se em formas de escrita do mundo, pois essa leitura social da realidade possibilitava a (re)escrita da própria história de vida.

Nesse contexto, a experiência das “40 Horas de Angicos (RN)” é vista/pensada como um ato contra-hegemônico, um embrião revolucionário que formava para a cidadania ativa, gritando por uma mudança radical na sociedade e na política brasileira, tornando-se um legado na maneira de planejar e aplicar programas e políticas para a alfabetização de adultos no Brasil e no mundo.

#### 4 CONCLUSÃO

Diante da tentativa de manipulação da memória do legado freiriano, seu enfraquecimento e/ou deslegitimação por parte do último governo (2019-2022), realizou-se, no ano de 2021, o centenário de Paulo Freire, educador pernambucano, agraciado com o título de Patrono da Educação Brasileira, considerado o brasileiro mais homenageado no mundo, ganhador de vários títulos de *Doctor Honoris Causa*.

A iniciativa, promovida por diversas instituições (entre universidades, faculdades, movimentos estudantis e sindicais e outros órgãos da sociedade) abre espaço para a visibilidade do educador brasileiro e a instituição de novos paradigmas educacionais, possibilitando a rememoração, a releitura e a atualização de sua obra e *práxis*, entre as quais, a experiência educacional vivenciada em Angicos (RN).

Seu pensamento é debatido em escolas e universidades espalhadas pelo mundo, que comungam com sua proposta de uma educação libertadora, que enxerga o sujeito em uma

perspectiva de ser mais; e sua pedagogia passa a ser objeto de estudo, reflexão e visibilidade em disciplinas, artigos, livros, seminários e eventos acadêmicos. Assim, a discussão em torno da experiência educacional das “40 Horas de Angicos (RN)” é transpassada pelo reconhecimento do legado freiriano.

Ao rememorar a primeira experiência de educação de adultos desenvolvida por Paulo Freire na cidade de Angicos (RN), apresentando aos leitores a transformação social que essa experiência promoveu em seus participantes, constatamos que Freire (2013) foi responsável por desenvolver uma metodologia de ensino alicerçada na liberdade de expressão, do pensar e do agir, cuja finalidade é a emancipação dos sujeitos, frente às condições de opressão e injustiça social, corroborando o estímulo à reflexão entre seus pares. Inseriu, na discussão social e política do país, em larga escala, dentro do cenário de 1963, pessoas antes excluídas e marginalizadas, fato que estremeceu a classe dominante, que se mostrou temerosa frente à possibilidade de transformação do *statu quo* daquelas pessoas de Angicos (RN).

Freire (2013) esteve preocupado com os problemas sociais e educacionais, sobretudo em pensar a educação como um ato político, responsável por contribuir para a transformação da realidade dos sujeitos. Deixou um legado de amor, respeito, tolerância e ação social para a educação brasileira e ensinou aos educadores a enxergarem seus educandos, levando em consideração sua realidade social e, também, que a relação entre os seres humanos deve ser pautada pelo respeito e pela solidariedade; ressaltou ainda o papel do educador na formação de sujeitos crítico-reflexivos, para que consigam compreender os problemas sociais e assim romper o processo de alienação e respeitar as diferenças.

Freire (2011) pensou/teorizou a educação como um meio de libertação da opressão vivida; um processo alfabetizador em que a palavra tijolo, por exemplo, ao mesmo tempo que alfabetizava, através das famílias silábicas, permitia análises sociais e posicionamentos políticos dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre as condições de vida e moradia a que estavam submetidos.

A pedagogia freiriana representava o respaldo na conscientização dialógica entre a pessoa e sua realidade, promovendo a leitura não apenas da palavra, mas também seu lugar em seu contexto, fosse excludente, fosse de firmação da identidade, pois se ensinava a ler a partir do universo vocabular do educando, ou seja, com as palavras colhidas das situações cotidianas.

É nesse sentido que as “40 Horas de Angicos (RN)” representam um novo paradigma pedagógico, pois, a partir de uma alfabetização gestada na vida, na cultura e na palavra

daqueles sujeitos, a proposta de Freire (2013) permitiu a afirmação e reinvenção da história de vida de cada participante. Por isso, nós a consideramos um novo paradigma da formação inventiva do sujeito inacabado, por intermediar a possibilidade de aprender, sonhar, reinventar-se e reescrever suas histórias.

A proposta de alfabetização conscientizadora freiriana constitui-se em uma pedagogia do empoderamento, pois pretendeu desprender as pessoas das relações educacionais submissas, de modo que, educar-se ou alfabetizar-se era uma forma de luta por essa libertação. Assim, a pedagogia freiriana, ao propor a *práxis* educacional pautada pela indignação e comprometimento do ser humano diante de situações de opressão, defendeu que a libertação do sujeito frente às injustiças também é tarefa da educação/alfabetização questionadora da realidade.

Nessa perspectiva, e passados sessenta anos, a “Escola de Paulo Freire”, como a experiência ficou conhecida pela população de Angicos (RN), ainda marca as memórias daqueles que a vivenciarem ou daqueles que, por tabela, continuam a narrar e a reescrevê-la.

## REFERÊNCIAS

19

CARVALHO, M. E. G. Alfabetizando jovens e adultos em 40 horas: quando a memória se faz história (Angicos/RN, 1963). *In*: MEDEIROS, L. G. B.; QUEIROGA, M. do S. N.; CARVALHO, M. E. G. (org.). **Educação e direitos humanos**: interfaces. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

CARVALHO, M. E. G. BARBOSA, M. das G. da C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos-Angicos (RN), 1963. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 146-162.

CARVALHO, M. E. G. Quarenta Horas de Angicos: uma experiência educacional, um lugar de memória? *In*: LOPES, E. J.; AMORIM, R. M. de (org.). **Paulo Freire**: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FERNANDES, F. das C. Brasil celebra os 50 anos de Angicos. *In*: GADOTTI, M. (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire. 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 13-19.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Foro de Educación**, [S. l.], v. 12, n. 16, jan./jun. 2014.

GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano 18, n. 59, ago. 1997.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler**: 1961-64: uma escola democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: [http://dhnet.org.br/educar/penochao/livro\\_moacyr\\_de\\_pe\\_no\\_chao\\_1980.pdf](http://dhnet.org.br/educar/penochao/livro_moacyr_de_pe_no_chao_1980.pdf). Acesso em: 10 mar. 2015.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira em educação. São Paulo: Cortez. 1996.

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, PUC/SP, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PELANDRÉ, N. L. Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SPALA, F. T. Paulo Freire: a pedagogia referenciada na vida. **Revista Teias**, [S. l.], v. 15, n. 38, p. 6-17, 2014.

Recebido em: 30 jul. 2023.

Aceito em: 15 set. 2023.

## PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ (RN) E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: REFLEXÃO SOBRE O ACESSO AO CARGO DE DIRETOR

*Allan Solano Souza\**, *Bruno Layson Ferreira Leão\*\**, *Dionísio Luis Tumbo\*\*\**, *Thayse  
Mychelle de Aquino Freitas\*\*\*\**

### RESUMO

Baseado em princípios de Gestão Democrática (GD), este artigo discute o acesso ao cargo de diretor de escola na Rede Municipal de Ensino (RME) de Mossoró (RN), no período compreendido entre 2018 e 2021. Assim, o estudo, de abordagem qualitativa, adotou os procedimentos técnicos de revisão bibliográfica, análise documental (acrescido do diálogo com o banco de dados do Inep), buscando compreender as múltiplas determinações e, nomeadamente, analisar o perfil dos profissionais diretores a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) na interface com o monitoramento da meta 19 do Plano Municipal de Educação (PME), a Lei municipal n.º 3.298, de 4 de agosto de 2015. Os resultados, na generalidade, apontam que a RME de Mossoró (RN) mantém práticas de indicação política como mecanismo de acesso ao cargo de diretor de escola, fortalecendo o histórico de clientelismo local. Verificou-se, também, a prevalência de um alto e expressivo percentual de gestores com formação e perfil inadequados para a função, aspecto

---

\* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Classe III, Nível VI, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4963-0922>. Correio eletrônico: [allansouza@uern.br](mailto:allansouza@uern.br).

\*\* Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista CAPES DS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1259-9826>. Correio eletrônico: [bruno.leao.098@ufrn.edu.br](mailto:bruno.leao.098@ufrn.edu.br).

\*\*\* Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho). Professor da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8709-9952>. Correio eletrônico: [detumbo78@gmail.com](mailto:detumbo78@gmail.com).

\*\*\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista CAPES DS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6260-6636>. Correio eletrônico: [thayse.freitas.017@ufrn.edu.br](mailto:thayse.freitas.017@ufrn.edu.br).

reforçado pela ausência de uma lei municipal que regulamente a gestão democrática, em especial esta matéria.

**Palavras-chave:** gestão democrática; educação básica; Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação; Mossoró.

***MUNICIPAL EDUCATIONAL PLAN OF MOSSORÓ-RN AND THE SCHOOL  
MANAGEMENT DEMOCRATIZATION: REFLECTIONS ON ACCESS TO THE  
POSITION OF DIRECTOR***

***ABSTRACT***

*Based on principles of Democratic Management (GD), this article discusses the access to the position of school director in the Municipal Education Network (RME) of Mossoró, in the period between 2018 and 2021. The study has a qualitative approach, and adopted the technical procedures of bibliographic review, document analysis (in addition to dialogue with the Inep database), in order to understand the multiple determinations and, in particular, analyze the profile of the school directors based on the data made available by the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) in the interface with the monitoring of goal 19 of the Municipal Education Plan (PME), Municipal Law n.º 3,298, of August 4, 2015. The results, in general, indicate that the RME of Mossoró (RN) maintains practices of political appointment as a mechanism for access to the position of school director, strengthening the history of local clientelism. There was also a prevalence of a high and significant percentage of school directors with inadequate training and profile for the role, an aspect reinforced by the absence of a municipal law that regulates democratic management, especially in this matter.*

**Keywords:** *democratic management; primary education; National Education Plan; Municipal Education Plan; Mossoró.*

***PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE MOSSORÓ Y LA GESTIÓN  
DEMOCRÁTICA: REFLEXIONES SOBRE EL ACCESO AL CARGO DE DIRECTOR***

## RESUMEN

*Basado en los principios de la Gestión Democrática (GD), este artículo aborda el acceso al cargo de director de escuela en la Red Municipal de Educación (RME) de Mossoró, entre 2018 y 2021. Así, el estudio, con enfoque cualitativo, adoptó los procedimientos técnicos de revisión bibliográfica, análisis documental (más diálogo con la base de datos del Inep), buscando comprender las múltiples determinaciones y, en particular, analizar el perfil de los directores profesionales a partir de los datos puestos a disposición por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira (Inep) en la interfaz con el seguimiento de la meta 19 del Plan Municipal de Educación (PME), Ley Municipal n.º 3.298, de 4 de agosto de 2015. En general, los resultados muestran que el RME en Mossoró (RN) mantiene las prácticas de designaciones políticas como mecanismo de acceso al cargo de director de escuela, fortaleciendo la historia de clientelismo local. También se constató que existe un alto y significativo porcentaje de directores con formación y perfil inadecuados para el cargo, aspecto reforzado por la ausencia de una ley municipal que regule la gestión democrática, especialmente en esta área.*

**Palabras clave:** *gestión democrática; educación básica; Plan Nacional de Educación; Plan Municipal de Educación; Mossoró.*

## 1 INTRODUÇÃO

A expressão da democratização no plano escolar é um fenômeno que apresenta facetas diversas. A partir de estudos comparativos no campo da pesquisa educacional, pode-se discernir que a Gestão Democrática (GD) está presente em outros contextos, inclusive os internacionais. Nisso, as experiências relacionadas a outros países nos indicam a proeminência da democracia, da participação social e da autonomia nas escolas públicas.

No Brasil, a GD escolar está circunscrita no arcabouço jurídico-normativo brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 20 de dezembro de 1966. A CF/88 viabiliza a promoção da participação política da comunidade escolar no processo de organização em face do planejamento, do contexto decisório e da construção da proposta educativa consubstanciada no projeto político-pedagógico da escola.

Nesse mesmo sentido, a LDB evidencia o caráter indispensável da GD enquanto princípio de organização da educação escolar. De forma coetânea, as perspectivas democráticas envidadas no plano normativo da educação brasileira dispõem de um caráter participativo, comunitário e dialógico, referenciado na produção de consensos mediante a arena burocrática que permeia a tomada de decisões no campo da escola pública.

No que diz respeito à GD em sistemas educacionais internacionais que partilham princípios e organização com elementos similares ao contexto brasileiro, destaca-se a experiência de Portugal sobre a democratização da gestão escolar, assim como suas formas de acesso ao cargo de diretor de escola.

No contexto de Portugal, a democratização da gestão escolar é um conceito que surgiu no contexto político e nos discursos da oposição democrática e movimentos estudantis, desde meados da década de 1960. Esse tema ganhou destaque na década de 1970, durante as crises universitárias, que afetaram profundamente o sistema educacional (LAURENTINO, 2022; LIMA, 2014), impulsionando ideais democráticos.

As crises universitárias tiveram um papel significativo ao promover a discussão e a mobilização pela democratização da gestão escolar, visando a uma maior participação dos estudantes e das comunidades na administração das instituições de ensino. Desde então, a democratização da gestão escolar tem sido um tema relevante no imaginário social português, refletindo a luta contínua por uma educação mais democrática e inclusiva. Ao longo dos anos, várias reformas e políticas foram implementadas para fortalecer a participação das comunidades escolares na tomada de decisões, visando criar um ambiente educacional mais aberto e participativo.

Nesse sentido, essas políticas “[...] emergem procurando desenvolver a participação, a cooperação e a partilha de poderes ao nível social e educativo” (CASTRO; SOUZA, 2012, p. 7). Outrossim, promovem a descentralização e a ampliação da territorialidade da educação, e a sua tomada de decisões em âmbito local, até os idos do final dos anos 1990, quando foram formalizados os Conselhos Locais de Educação (CLE), ainda que restritos a funções consultivas (CASTRO; SOUZA, 2012).

Destaca-se, na realidade de Portugal, determinada tendência à desvitalização e ausência da gestão democrática no ideário normativo e político, perpassadas pelo deslocamento gradual da ênfase da “democratização para a modernização da educação”, sob a égide do discurso da “[...] autonomia da escola e da escola como centro das políticas educativas” (LIMA, 2018, p. 40).

Além disso, é importante destacar a criação dos conselhos de educação em Portugal, que possibilitaram descentralizar a gestão educativa, conferindo às municipalidades a capacidade política de coordenar os serviços centrais em domínio local, envolvendo os atores locais para atender às necessidades das comunidades (FORMOSINHO; MACHADO, 2010). Esse processo incluiu o fortalecimento dos “[...] contratos de autonomia e avaliação das escolas [...]” como um modelo alternativo à gestão tradicional do sistema público de ensino português (LAURENTINO, 2022, p. 107). A Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/1986 (LBSE/86), encaminha, de forma expressiva, a participação democrática enquanto prática e projeto educativo.

No que diz respeito ao funcionamento da administração escolar, a LBSE/86 determina o desenvolvimento das práticas gestoras de forma orientada aos princípios democráticos e participativos, e dá indicativos dessa participação orientada apenas aos diretores escolares no campo decisório e, de forma secundária, como atribuição também dos professores (CASTRO; SOUZA, 2012); embora as famílias, os alunos (1.º, 2.º e 3.º ciclos), as representações comunitárias e autárquicas não sejam mencionados, a despeito da determinação, na mesma lei, acerca da participação nos processos de gestão por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988; LAURENTINO; 2022).

A reorganização do modelo de gestão educacional português foi realizada por uma série de decretos-lei, caso semelhante à expressão da GD na educação brasileira. Nesse sentido, evidencia-se a figura dos órgãos consultivos e deliberativos referentes aos conselhos (órgãos colegiados) e à assembleia da escola (substituída pela alcunha “Conselho Geral”), com seleção e nomeação de “diretores executivos” mediante processos concursais. Destarte, o poder decisório nas escolas fica cada vez mais restrito “[...] à figura e ao papel do diretor, alterando as relações, os modos de organização e as dinâmicas das escolas [...]” (LAURENTINO, 2022, p. 122), suprimindo a participação da comunidade escolar.

A partir de 2008, uma nova onda de autonomização da comunidade escolar nos seus processos decisórios advém junto a uma ampliação da prestação de contas e responsabilização, materializadas no rol de atribuições do diretor escolar, “[...] recrutado em escolas públicas, particulares ou cooperativas” (LAURENTINO, 2022, p. 127).

O processo de seleção e escolha do diretor recai nas atribuições do Conselho Geral (FORMOSINHO; FERNANDES; MACHADO; FERREIRA, 2010), e os cargos de gestão intermediária, como os “subdiretores” e “diretores adjuntos”, entre outros, conforme aponta Laurentino (2022, p. 131) são “[...] admitidos ora por meio de concurso público ora por eleições

democráticas no espaço da escola, ou até mesmo utilizando-se dos dois meios [...]”. A partir de 2012, “[...] adota-se também a nomeação para inclusão dos profissionais nos cargos de gestão” (LAURENTINO, 2022, p. 131).

A partir da admissão por nomeação, ainda que, aparentemente, vinculada a uma narrativa de legitimação dos perfis técnicos, há recuos no processo democrático, ao passo que esta forma de acesso ao cargo de diretor atende a “[...] interesses particulares ou até mesmo político-partidários” (LAURENTINO, 2022, p. 131).

No caso brasileiro, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), por intermédio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a promoção da GD passa a deter uma renovada expressividade, mediante a caracterização do plano decenal enquanto política de Estado, resistente à transitoriedade e discricionariedade das gestões, seja no âmbito federal, seja em contextos estaduais e locais. O PNE elabora juridicamente disposições para o estabelecimento da GD nos entes federados, através de regime de colaboração. Esse regime de atuação incluía, em sua natureza, o objetivo comum de alcance das metas e a implementação das estratégias do Plano (Art. 7.º). Mais especificamente, elabora-se, no parágrafo 6.º do Art. 7, que “[...] o fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado [...]” (BRASIL, 2014, p. 2).

Em síntese, o compromisso estabelecido em razão da colaboração interfederativa requisita aos entes que instituem a organização para o pleito dos objetivos e estratégias estabelecidas no PNE. No que diz respeito à Gestão Democrática, o Art. 9.º esclarece que, para além da sua promoção e fortalecimento em sentido amplo, os entes federados deveriam disciplinar o seu exercício nos respectivos âmbitos de atuação na educação pública, observando o “[...] prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, à legislação local já adotada com essa finalidade” (BRASIL, 2014, p. 2).

A proposição de eleições diretas para a gestão escolar, na figura dos diretores, mediadas pela participação da comunidade escolar, e associada ao estabelecimento de critérios de mérito técnico e formação adequada para tal, são pontos nevrálgicos de dissociação entre os interesses preconizados pelo PNE (BRASIL, 2014), em sua concepção e projeto societário de educação, e os imperativos dos governos estaduais e locais.

Na realidade potiguar, a eleição de diretores escolares é uma constante estabelecida e em exercício (SILVA, 2022). A efetivação do processo democrático para acesso ao cargo de diretor no Rio Grande do Norte (RN) está respaldada na Lei Complementar n.º 585, de 30 de

dezembro de 2016. A lei determina, no inciso I do art. 3.º, a “[...] participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, bem como na eleição de Diretor e Vice-Diretor da unidade escolar” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 1). Dessa maneira, o sistema estadual de educação cumpre sua responsabilidade com o fortalecimento da gestão democrática como princípio do ensino público.

Importa ressaltar que essa determinação tem sido recebida de forma pouco amistosa pelas gestões locais, sobretudo no contexto do município de Mossoró (RN). Partindo desses elementos, o presente artigo foi desenvolvido de acordo com as questões a seguir: qual é o perfil dos diretores de escolas na Rede Municipal de Ensino do município de Mossoró (RN), considerando a meta 19 do Plano Municipal de Educação? Diante disso, como esse fator influencia na efetivação da Gestão Democrática? Quais são os apontamentos para que as eleições de diretores escolares sejam implantadas como um mecanismo de fomento à GD?

De abordagem qualitativa, esse estudo se debruçou sobre a realidade do município de Mossoró (RN) e estabeleceu, enquanto objetivo, analisar o perfil dos diretores escolares da Rede Municipal de Ensino no contexto do monitoramento da meta 19 do Plano Municipal de Educação (PME), Lei n.º 3.298, de 4 de agosto de 2015 (MOSSORÓ, 2015), principalmente no que concerne ao mecanismo de seleção para o cargo de diretor escolar no âmbito local e as contribuições para a consolidação da GD.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, considerando, principalmente, estudos que abordam o PNE (2014-2024) e a GD. Em complementaridade, em seguida, foram elaborados um estudo e uma análise de documentos nacionais e municipais. No âmbito nacional, recorreu-se, particularmente, à Lei Federal n.º 13.005/2014, que aprova o PNE (BRASIL, 2014); ao Relatório do 4.º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022); à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, que determina a existência do plano decenal de educação (BRASIL, 1996); e à Constituição Federal de 1988, que define a GD como princípio (BRASIL, 1988). No que se refere aos documentos locais, foram considerados o Plano Municipal de Educação (PME) de Mossoró (RN) (MOSSORÓ, 2015) e as respectivas relações tecidas para com o PNE (BRASIL, 2014).

Para este estudo, também foram elaboradas consultas às bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e ao Painel de Estatísticas dos Diretores da Educação Básica, objetivando o acesso ao perfil dos diretores escolares que chegam ao cargo na Rede Municipal de Ensino de Mossoró (RN).

Quanto à sua estruturação, este artigo está organizado em quatro seções. A primeira consiste nesta introdução. A segunda discute o PNE (BRASIL, 2014) e os desdobramentos da meta 19, levando em consideração os desafios do monitoramento da GD escolar. A terceira seção destaca o monitoramento da meta 19 do Plano Municipal de Educação de Mossoró (RN). Em síntese, a quarta e última seção desenvolvem as considerações finais, tecendo algumas críticas à morosidade da ação política local no que concerne ao campo educacional e ao seu caráter condescendente em face da necessidade de efetivação da democratização da gestão escolar.

## **2 O PNE (2014-2024) E A META 19: DESAFIOS DO MONITORAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR**

O PNE (2014-2024) é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil, com vigência de dez anos. Uma das metas fundamentais do PNE é a Meta 19, que visa promover a Gestão Democrática nas escolas, fortalecendo a participação da comunidade escolar e a autonomia dos gestores educacionais (BRASIL, 2014).

Essa perspectiva de gestão na educação se baseia nos princípios de participação, diálogo, transparência e responsabilidade coletiva. Uma parte desse processo envolve a cooperação de diferentes atores, tais como pais, estudantes, professores, funcionários e comunidade local na tomada de decisões relacionadas à gestão escolar. Os caminhos percorridos em busca da gestão democrática remetem à construção de espaços democráticos de debate e deliberação, valorizando a diversidade de opiniões e promovendo a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar. Considerando a sua importância, ressalta-se que os estudos sobre a temática destacam a contribuição de processos democráticos nas escolas e nos sistemas como meio para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Lima (2001), a GD está além da mera adoção de procedimentos formais de participação, como a eleição de diretores. Implica uma mudança cultural e estrutural nas escolas, de modo que promove a descentralização do poder, a abertura ao diálogo e a participação efetiva de pais, alunos, professores e funcionários em todos os aspectos da vida escolar. Para o supracitado autor, esse é um processo contínuo de construção coletiva, no qual todos os membros da comunidade escolar têm voz e estão envolvidos na definição de objetivos, políticas e práticas educacionais. Busca ainda valorizar a diversidade de perspectivas, incentivar o respeito mútuo e a cooperação, bem como assegurar a transparência e a prestação de contas.

Na CF/88, a GD é abordada diretamente no Art. 206, o qual estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios como a gestão democrática do ensino público, a participação da comunidade na gestão escolar e a valorização dos profissionais da educação. Além disso, indiretamente, o artigo 205 ressalta que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, reforçando a importância da participação e da inclusão de todos os atores envolvidos nos processos formativos (BRASIL, 1988).

Já a LDB, em seu artigo 14, destaca a GD como um princípio fundamental para a organização da educação escolar (BRASIL, 1996). A lei determina que os sistemas de ensino devem garantir a participação dos profissionais da educação, dos estudantes, dos pais e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico, na escolha dos diretores e na fiscalização da gestão escolar (BRASIL, 1996).

Ambos os documentos estabelecem bases legais sólidas para promover a Gestão Democrática nas escolas brasileiras. Tanto a CF/88 quanto a LDB a reconhecem como um princípio essencial para o desenvolvimento da educação no país, valorizando a participação e o envolvimento de todos os atores escolares na construção de uma educação de qualidade e mais inclusiva.

Assim, pode-se considerar que a democratização da gestão escolar não é apenas um fim em si mesmo, mas, antes, um meio para promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, ao permitir que as escolas se adaptem às necessidades e realidades locais, fortaleçam a identidade e cultura escolar, e promovam uma educação mais relevante e significativa para todos os alunos (LIMA, 2001). Para o autor, a GD na escola é um processo dinâmico e participativo, que busca a construção hermenêutica coletiva de uma educação mais justa, democrática e emancipadora, promovendo a democratização das relações de poder.

Convém mencionar que a Meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) reforça a prática do princípio de GD em todas as escolas públicas de educação básica, assegurando a participação de estudantes, pais e profissionais da educação nas decisões institucionais:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 59).

Destaca-se que o prazo de dois anos já está esgotado. Para atingir essa meta, por um lado, o PNE estabelece estratégias que associam a GD à escolha de diretores através de critérios

técnicos de mérito e desempenho e por meio da consulta pública. Por outro lado, amplia essa visão, relacionando-se com a criação de conselhos escolares, promoção de processos transparentes de escolha de gestores e a oferta de formação continuada em gestão democrática.

Dito isso, e diante das limitações de um texto da natureza do PNE, selecionamos o indicador 19A<sup>1</sup> para uma reflexão mais específica sobre o que existe de potencialidade e limites para consolidar tal texto, visto que este intenta alcançar “[...] 100% dos gestores selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar em todo o País” (BRASIL, 2022, p. 548). O indicador 19A possui abrangência nacional, com a cobertura do “[...] Brasil, redes públicas de educação básica, regiões e unidades da Federação” (BRASIL, 2022, p. 549).

Os dados primários que possibilitam a produção do monitoramento mediante esse indicador são advindos do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente pelo Inep, acessíveis por meio da leitura do relatório do quarto ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2024). O referido relatório ressalta que existem seis informações para monitorar a forma como os gestores escolares chegam aos cargos, a saber:

[...] 1) o processo seletivo qualificado e eleição; 2) a indicação/escolha da gestão; 3) o concurso público para o cargo de gestor escolar; 4) o acesso exclusivamente por meio de processo seletivo qualificado; 5) exclusivamente através de eleições com participação da comunidade escolar; e 6) outros (BRASIL, 2022, p. 394).

Segundo o relatório do quarto ciclo de monitoramento, a combinação de processos seletivos qualificados mais eleições assegurariam o cumprimento desse indicador da meta 19 (BRASIL, 2022). No entanto, a Tabela 1 demonstra que os gestores dos poderes executivos, estaduais e municipais não estão dispostos a renunciar às suas condutas político-partidárias para indicação aos cargos de diretores.

Tabela 1 – Formas de acesso ao cargo de diretores escolares

FORMAS DE ACESSO	2019	2020	2021
Eleição mais processo seletivo	6,6%	6,6%	6,0%
Eleição	20,0%	20,1%	19,1%
Indicação	56,2%	54,2%	56,3%

<sup>1</sup> O Indicador 19A trata do “Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2022, p. 393).

Processo seletivo	7,2%	7,0%	7,7%
Concurso público	8,3%	8,3%	7,4%
Outros	1,7%	3,1%	3,4%

Fonte: elaborado a partir do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2022).

Com base na Tabela 1, a indicação político-partidária e as eleições são as formas mais utilizadas pelos sistemas de ensino para se ter acesso ao cargo de diretor. No entanto, desses dois contextos citados, a indicação político-partidária se sobressai, chegando a ser uma realidade em mais da metade dos entes federados. Ao observar a primeira linha da Tabela 1, na coluna referente a 2021, identifica-se uma leve queda em relação ao uso combinado de eleição mais processo seletivo.

Essa variável de redução paulatina também é registrada na segunda linha, que dispõe exclusivamente de eleições. No que diz respeito à indicação, com destaque para as porcentagens disponíveis na terceira linha, há uma tendência de manutenção, embora, em 2020, tenha-se registrado uma pequena redução. Contudo, logo voltou aos patamares de 56,3%, sendo uma pequena diferença de 0,3%, quando comparado com 2019, que foi de 56,2%.

Destaca-se que os processos seletivos, conforme indicado na quarta linha, mantêm-se no percentual acima da casa dos 7%, registrando uma leve subida em 2021, para 7,7%. Já com relação aos concursos públicos, como pode ser observado na quinta linha, estes apresentam uma tendência, ainda que mínima, de redução. Contudo, percebe-se certa estabilidade nos percentuais. Ao desagregar os dados com base na dependência administrativa das escolas, o Relatório do Inep revela que, ao longo dos três anos (2019, 2020 e 2021), as redes municipais têm adotado os critérios técnicos de mérito e desempenho para selecionar seus diretores de forma insuficiente.

Posto isso, “[...] a instalação da democratização da gestão nos municípios brasileiros está mais presente naqueles em que há organizações, cobranças e mobilizações por parte dos sindicatos e da população, como, por exemplo, nas capitais dos estados [...]”, como discute Medeiros (2016, p. 84-85). A participação ativa dos atores coletivos é de suma importância para pressionar os gestores públicos e os respectivos poderes, assim como para fortalecer a luta por uma sociedade mais democrática, a partir da escolha dos seus representantes pela comunidade escolar.

No âmbito estadual, em 2021, o número chega à marca de 13%. Todavia, apresenta algumas variações entre 2019 (12,9%) e 2020 (13,6%) (BRASIL, 2022). Quando são agregados

os dados do ponto de vista regional, destaca-se a Região Nordeste como aquela que está em primeiro lugar quando o assunto é selecionar diretores com base em critérios técnicos e de desempenho, sendo 36,6%, atendendo, parcialmente, ao que prescreve a meta 19. A Região Sul ocupa o segundo lugar, possuindo 30,6%, em 2021, no índice nacional. O terceiro lugar fica com a Região Sudeste (18,1%), seguida da Região Centro-Oeste, com 9%, e a Região Norte, com o menor percentual, 5,6%, em 2021.

### **3 O MONITORAMENTO DA META 19 E SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE PRELIMINAR EM MOSSORÓ (RN)**

O município de Mossoró (RN) possui uma tradição histórica na implantação de reformas no campo educacional associadas a modelos de gestão pública centrados no planejamento e avaliação dos seus serviços, em caráter notadamente gerencial. Ao se referirem aos Planos Municipais de Educação desse ente federado, Souza e Leão (2022, p. 23) afirmam que essas políticas estão inseridas no sistema municipal de ensino “[...] como instrumentos de gestão democrática, como garantia de participação de representantes da comunidade, na forma da lei”.

A efetivação da gestão escolar democrática depende de diversos fatores e práticas que consubstanciem a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola no que se refere às questões financeiras, pedagógicas e administrativas. Para tanto, de acordo com Libâneo (2004, p. 140), a direção da escola atua tanto no processo organizacional quanto no estabelecimento de ações que mobilizam a comunidade escolar “[...] para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição perante os objetivos sociais e políticos da escola”.

Por conseguinte, o gestor escolar é o agente que direciona a implementação de princípios e práticas de democratização das ações e relações construídas no âmbito escolar, as quais demandam, necessariamente, a participação ativa da comunidade na consecução de tomadas de decisão subsidiadas em consensos intersubjetivamente construídos por meio do diálogo e argumentação. Dessa maneira, o perfil do gestor escolar condiciona a sua postura e sua concepção de gestão e incide sobre a cultura organizacional do ambiente escolar, pois suas decisões e práticas no exercício da função afetam diretamente as relações humanas intersubjetivas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, analisamos os dados do Painel de Estatísticas dos Diretores de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com vistas a identificar e discutir o perfil de diretores escolares da rede municipal de

educação de Mossoró (RN), estabelecendo relação com o monitoramento do indicador 19A do PNE (BRASIL, 2014). No mesmo intento, tecemos algumas ponderações crítico-reflexivas sobre o mecanismo de acesso ao cargo de direção escolar nesse ente federado.

Conforme dados do Censo Escolar (2022), a Rede Municipal de Ensino de Mossoró (RME) conta com 209 unidades educacionais. Quanto à dependência administrativa, o município conta com 147 dessas unidades na rede pública, e 63 na privada. Quanto à instância administrativa, uma dessas unidades é federal, enquanto 50 são estaduais, e 96 municipais.

Considerados os dados de gênero dos diretores escolares investidos nas unidades educacionais da RME, verificou-se que, no ano de 2021, as mulheres ocupavam 84,4% dos cargos de direção nas escolas municipais de Mossoró (RN), ultrapassando o percentual nacional de 83,7% (BRASIL, 2023b). Tal aspecto evidencia a predominância feminina nos postos de diretoras de escolas municipais de educação básica (BRASIL, 2023a).

Haja vista que, de acordo com a redação do parágrafo 1.º do artigo 67 da LDB, a “[...] experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério [...]” (BRASIL, 1996, p. 27), dentre as quais a função de direção de unidade escolar se insere. Esses percentuais podem ser explicados pela decorrência do processo histórico de feminização da profissão docente, isto é, o aumento quantitativo de mulheres na ocupação de postos de trabalho no magistério em escolas e nos sistemas educacionais (YANNOULAS, 2011).

Quando analisadas as características de formação dos diretores das escolas públicas municipais mossoroenses em 2021, evidenciou-se que 90,6% possuem ensino superior completo, de modo que 78,1% são graduados em cursos de licenciatura, dos quais 62,5% são formados no curso de pedagogia. No que se refere à formação continuada, o percentual de diretores de escolas municipais de Mossoró (RN) com pós-graduação atinge apenas 37,5%, dos quais 35,4% possuem especialização, 1% possui título de mestre e 2,1 % possuem título de doutor. O percentual de diretores com nível de pós-graduação *lato sensu* (especialização) é expressivo em relação à pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

De acordo com Vieira e Vidal (2014, p. 57), isso pode ser justificado, entre outras hipóteses, pela “[...] dificuldade de acesso a universidades que ofertam esses serviços ou a própria dificuldade da maioria dos profissionais da educação para conciliar estudo e trabalho [...]”, pois grande parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem natureza acadêmica. Assim, exigem maior envolvimento na realização da pesquisa e possuem carga horária maior em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Diante disso, os cursos de especialização

se tornam mais atrativos nos casos em que o objetivo é o acréscimo salarial previsto nos planos de cargos e carreiras.

Contudo, 9,4% dos diretores possuem apenas formação de nível médio, e 21,9% possuem grau acadêmico de bacharel, o que revela uma inadequação da formação para o exercício do cargo por violação às determinações do artigo 64 da LDB:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 26).

É notório que as determinações normativas sobre a formação necessária para o exercício do cargo de diretor escolar ainda não são congruentes à realidade do sistema de ensino analisada. Isso se torna ainda mais evidente ao estabelecermos a comparação do sistema municipal de ensino de Mossoró (RN) com os sistemas estadual e federal, ficando aquém destes, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Percentual de gestores com nível superior por dependência administrativa

Dependência Administrativa	Ano do Censo		
	2019	2020	2021
Federal	100%	100%	100%
Estadual - Rio Grande do Norte	90,38%	90,38%	100%
Municipal – Mossoró	92,78%	92,71%	90,63%

Fonte: elaborado pelos autores com dados coletados no Painel de Estatísticas dos Diretores da Educação Básica (BRASIL, 2023b).

Observados os percentuais apresentados no Quadro 1, e no que se refere ao ano de 2021 em comparação ao ano de 2019, os dados revelam uma queda de, aproximadamente, 2 (dois) pontos percentuais (p.p.) no número de gestores escolares com nível superior no Sistema Municipal de Ensino de Mossoró (RN). Na contramão das dependências estaduais e federais de ensino, o município apresenta decréscimo no quesito de formação.

Tomando por base esse mesmo marco temporal, é identificada uma baixa também na formação em âmbito de pós-graduação *lato sensu*, contabilizando redução de 13 (treze) p.p. para cursos de especialização (BRASIL, 2023b). A realidade indagada de declínio na formação inicial e continuada dos diretores escolares pode ser reflexo da ausência de critérios para seleção

qualificada desses profissionais e da falta de eleições com participação da comunidade escolar. Isso contradiz o próprio PME, mais precisamente no que se refere ao disposto na redação da estratégia 19.16: “[...] ofertar pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) em parceria com as universidades: federal, estadual e Institutos Federais, para diretores e gestores escolares, a partir do segundo ano de vigência deste Plano” (MOSSORÓ, 2015, p. 9).

No que concerne à implementação da Gestão Democrática, prevista na meta 19 do PNE (BRASIL, 2014) e no PME (MOSSORÓ, 2015) de Mossoró (RN), verifica-se que ainda há muito caminho a ser percorrido e muitas práticas a serem efetivadas para o alcance da meta. Por ocasião dessa investigação, problematizamos o indicador 19A do PNE, na medida em que esse pressupõe o uso de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar como mecanismos de seleção de gestores das escolas públicas de educação básica. Nisso, a forma de provimento ao cargo é fundamental para que os princípios democráticos sejam garantidos.

Entretanto, a realidade brasileira e, mais precisamente, do município de Mossoró (RN), está longe de alcançar esse intento. Os dados revelam que 92,7% dos diretores escolares municipais acessam o cargo exclusivamente por indicação/escolha da gestão; 5,2% por processo seletivo qualificado e escolha/nomeação da gestão; e 1,0% exclusivamente por processo eleitoral com participação da comunidade escolar. Mediante a livre nomeação para a gestão escolar, despida da participação que concebe a democratização do pleito, teríamos, no provimento do cargo de diretor, “[...] um modo de designação convertido em instrumento a serviço do clientelismo político” (AMARAL, 2016, p. 85).

Desta feita, o clientelismo entendido como “[...] apropriação *privada* da coisa *pública* [...]”, persiste nas instâncias educacionais do município, ignorando as disposições constitucionais e legais que definem o princípio da GD no ensino público (FARIAS, 2000, p. 49, grifo do autor). O clientelismo preconiza, dentre seus preceitos, o controle do eleitorado pelo Poder Executivo, constituindo-se como um mecanismo que prioriza as afinidades políticas em detrimento de critérios democráticos deliberativos e/ou de processo seletivo qualificado para a escolha dos dirigentes escolares. O processo de nomeação, em síntese, “[...] permite-nos perceber os mecanismos de favoritismo que o conceito de tráfego de influências, a par de outros, tão bem expressa” (CARVALHO, 2012, p. 112).

Estudos realizados por Medeiros (2011, 2013, 2016) evidenciam que, em função da manutenção das práticas clientelistas, a rede municipal de ensino de Mossoró (RN) desconsidera a participação da comunidade escolar no processo de escolha dos diretores. Esses

profissionais são delegados via indicação política para o exercício da função, eximindo o processo de qualquer vínculo com os pressupostos democráticos.

Ademais, o município ainda não atendeu ao disposto na meta 19 do PME (MOSSORÓ, 2015, p. 9):

META 19: Assegurar condições, no prazo de 1 (um) ano, para elaboração, aprovação e implantação da Lei de Gestão Democrática, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, por meio de eleições diretas, no âmbito das escolas públicas municipais, prevendo recursos e apoio técnico da União e do Estado.

Em algumas ocasiões distintas, a Câmara Municipal de Vereadores de Mossoró (CMM) tem sido acionada para discutir, em plenário, através de audiências públicas, e de suas comissões temáticas, os sentidos postos para o processo legislativo referente a esse aspecto da GD.

Por conseguinte, dois Projetos de Lei (PL) distintos vieram a ser encaminhados à CMM, visando regulamentar a GD na RME, a saber: o primeiro, de n.º 1.343, de 20 de novembro de 2020 (MOSSORÓ, 2020), não chegou a tramitar na casa legislativa, haja vista pedido de arquivamento mediante requerimento do autor, em acordo com o teor do ofício 36/2021-PMM, apresentado na 1.ª sessão ordinária da CMM, em 10 de fevereiro de 2021; e o segundo, de n.º 183/2021 (MOSSORÓ, 2021), chegou a tramitar na câmara, contudo foi declarado inconstitucional pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJR).

Posteriormente, nenhum novo encaminhamento foi interposto para além dessa movimentação no Sistema de Apoio ao Processo Legislativo da Prefeitura de Mossoró (RN). Evidencia-se que o grande desafio para a consolidação da GD consiste na falta de um respaldo legal que direcione e institua sua efetivação na RME. A ausência de uma lei que trate diretamente da sua implementação fragiliza o discurso e a concretização na rede municipal de ensino e corrobora a perpetuação de práticas clientelistas, instrumentalizadas e de centralização do poder na escola.

Diante das análises e discussões, elaboram-se dois pontos nevrálgicos para que o município avance na promoção e fortalecimento da GD, quais sejam: a) elaboração de lei específica sobre a GD no sistema municipal de ensino; e b) implantação de eleições para a escolha dos diretores escolares com a participação direta da comunidade escolar.

Em seguimento e endosso aos cânones sistêmicos que ludibriam a democratização da escola pública, evidenciam-se as informações que concernem ao vínculo institucional dos

diretores das escolas municipais de Mossoró (RN). Em 2021, 89,6% eram servidores com contratos temporários; 3,1% contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); e apenas 7,3% eram concursados e possuíam vínculo efetivo (BRASIL, 2023b).

A instabilidade do vínculo de trabalho favorece a subserviência dos diretores escolares, cerceando as possibilidades de construção da autonomia desses profissionais. Por conseguinte, esse fator inibe os potenciais da dimensão política e pedagógica inerente aos fazeres da gestão escolar.

De acordo com Paro (2003, p. 74), o objetivo principal da eleição para diretores escolares reside no fato de que, “[...] sendo escolhido pelos servidores da escola e pela comunidade, o dirigente escolar possa articular-se aos interesses dos que o elegeram”. Dessa maneira, a eleição é um instrumento que viabiliza o controle democrático para acesso ao cargo através da participação pelo voto. Outrossim, tal mecanismo age contra o clientelismo na medida em que se contrapõe aos interesses arbitrários e particularistas próprios dos sistemas de indicação política.

Contudo, o discurso da democratização da gestão escolar ainda é insuficiente considerando os dados analisados, os quais evidenciam, diante das discussões precedentes, um “[...] distanciamento entre o princípio constitucional da ‘gestão democrática do ensino público’ e as ações desenvolvidas pelos sistemas municipais do Rio Grande de Norte, as quais reforçam as formas de dominação tradicional/patrimonial” (MEDEIROS, 2016, p. 94-95).

A democratização da gestão escolar envolve diversos aspectos, entre os quais está a busca pela implementação de mecanismos democráticos para escolha do diretor e a construção de espaços discursivos e deliberativos que assumam a prerrogativa de descentralização do poder na escola, e, ainda, a construção da autonomia escolar. Esses fatores não estão descolados, mas interligados entre si. Diante disso, não podemos desconsiderar que a preservação da indicação política como mecanismo principal para a escolha dos dirigentes escolares coloca em xeque as demais iniciativas democráticas estabelecidas na rede municipal de ensino de Mossoró (RN).

Medeiros (2011, p. 140) alerta para o fato de que a democratização do acesso ao cargo de diretor escolar “[...] produz ou pode produzir alterações nas atitudes, comportamentos, procedimentos [...]”, as quais, possivelmente, seriam extintas nos casos em que o acesso ao cargo se dá por meio de mecanismos arbitrários e clientelistas. Isso se justifica pelas relações de poder e de dominação inerentes ao processo, isto é, as ações do diretor escolar indicado estão condicionadas não apenas pelos objetivos comuns da instituição de ensino e sua comunidade escolar, mas também pelos interesses daquele que o colocou no cargo. Por conseguinte, “[...] a

democratização se articula política e epistemologicamente com a autonomia profissional do gestor ou gestora escolar” (MEDEIROS, 2011, p. 149).

Não obstante, é necessário retomar o pressuposto de que a eleição para diretor escolar, por si só, não garante a efetivação da GD, embora seja um caminho para tal. Logo, a ausência da tradição democrática somada a uma cultura escolar alheia à participação social é uma barreira. Paro (2001, p. 68) afirma que “[...] o processo de escolha é apenas um dos múltiplos determinantes a influir na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio diretor”. Aqui, releva-se o perfil e a dimensão subjetiva desses profissionais para o exercício de suas funções

#### **4 CONCLUSÃO**

A Gestão Democrática é um princípio fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. A Meta 19 do PNE reconhece a importância de envolver a comunidade escolar na tomada de decisões, fortalecendo a participação de estudantes, pais e profissionais da educação. A implementação efetiva da gestão democrática nas escolas requer o compromisso de todos os envolvidos, bem como investimentos em formação e capacitação. Ao promovê-la, estamos construindo espaços de diálogo e colaboração, nos quais cada voz é ouvida e valorizada.

Isso contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual as diferenças são respeitadas e as necessidades de todos são consideradas. Para alcançar plenamente a Meta 19 do PNE, é necessário superar desafios e resistências, investir em políticas e práticas que fortaleçam a GD e criar oportunidades para a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar. Ao fazê-lo, construiremos um sistema educacional mais justo, equitativo e responsável, no qual cada aluno tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo e contribuir para uma sociedade mais democrática e participativa.

O contexto de implementação da GD em Mossoró (RN) é perpassado por vieses bastante desafiadores, notadamente quanto às disputas de poder mediadas pelo caráter político-clientelista das gestões dos chefes do Poder Executivo. Destarte, esta tem sido alvo de discussões no plano de formulação jurídico-normativa de instrumentos e dispositivos legais que a sumarizam e sintetizam tentativas de tornar realidade o acesso ao cargo de diretor escolar mediante eleições diretas e participativas, com a comunidade escolar.

A proposição de uma lei que estabelece a GD via escolha de diretores por meio da eleição encontra resistência no âmbito municipal. Constatou-se a existência de tramitação de

dois projetos de lei distintos que foram encaminhados à Câmara Municipal de Mossoró (RN). O primeiro projeto de lei propunha a regulamentação na Rede Municipal de Ensino, mas não chegou a tramitar na casa legislativa. O segundo projeto de lei dispunha sobre a mesma matéria e tramitou na câmara, mas foi rejeitado por unanimidade dos votantes aptos, tendo sido declarado inconstitucional. O projeto pretendia reestruturar as unidades educacionais, uma vez que prevê autonomia administrativa e financeira, além de trazer previsões que disciplinam critérios para escolha de diretores.

Com relação à formação dos diretores, conclui-se que 90,6% deles possuem ensino superior completo, e 78,1% são graduados em cursos de licenciatura, sendo que 62,5% são formados no curso de pedagogia. Com relação à formação continuada, apenas 37,5% dos diretores possuem pós-graduação, sendo que 35,4% possuem especialização, 1% possui título de mestre, e 2,1% possuem título de doutor. Considera-se, ainda, que 9,4% dos diretores possuem apenas formação de nível médio, e 21,9% possuem grau acadêmico de bacharel. É possível inferir que a baixa porcentagem de diretores com pós-graduação pode ser vista como um fator limitante para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício do cargo.

Além disso, a presença de diretores com formação inadequada (nível médio ou bacharelado) pode ser vista como uma violação às determinações do artigo 64 da LDB n.º 9.394/1996. Esse artigo estabelece que, quanto aos parâmetros instituídos para a educação básica, particularmente para cargos educacionais em que haja a necessidade de administrar, planejar, inspecionar, supervisionar ou orientar, é coerente que o profissional seja graduado em pedagogia e/ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Isso garante que a base comum nacional seja, assim, considerada, através da formação acadêmica correta e preconizada. Quando analisamos o perfil atual dos diretores da rede municipal de ensino de Mossoró (RN), podemos observar que esse perfil reflete uma série de contradições decorrentes das normas e regulamentos que moldam e restringem o potencial do princípio democrático estabelecido na legislação educacional brasileira.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 77-94, jul./dez., 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de Estatísticas dos Diretores de Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2023b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década conhecendo**: as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), p. 1-63, 2014.

CASTRO, D. F. de; SOUZA, D. B. de. Gestão democrática da educação em Portugal e no Brasil sob enfoque comparado: possibilidades e limites na esfera local. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais [...]**. Zaragoza, 2012. p. 1-14.

FARIAS, F. P. Clientelismo e democracia capitalista: elementos para uma abordagem alternativa. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 1, n. 15, p. 49-65, 2000.

FORMOSINHO, J. A autonomia das escolas em Portugal: 1987-2007. *In*: FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; MACHADO, J.; FERREIRA, H. **Autonomia da escola pública em Portugal**: desenvolvimento profissional de professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 43-56.

FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; LIMA, L. C. Princípios gerais da direção e gestão das escolas. *In*: PORTUGAL. Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. **Documentos preparatórios**. Lisboa: GEP/ME, 1988. v. 2. p. 139-170.

LAURENTINO, M. A. de A. **Gestão democrática da escola pública**: estudo comparado entre Brasil e Portugal. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

- LIMA, L. C. Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. **Revista de Administração e Emprego público**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 31-56, 2018.
- LIMA, L. C. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- MEDEIROS, A. M. S. de. Democratização da gestão escolar: avanços e recuos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 347-360, 2013.
- MEDEIROS, A. M. S. de. Democratização e mudanças práticas na gestão escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 137-150, 2011.
- MEDEIROS, A. M. S. de. Discurso da democratização da gestão à deriva do clientelismo. *In*: GARCIA, Luciane Terra dos Santos; FREITAS, Alessandra Cardoso de (org.). **Gestão educacional democrática**: avaliação e práticas. Natal: EDUFRN, 2016. p. 79-98.
- MOSSORÓ. Lei nº 3.298, de 04 de agosto de 2015. Plano Municipal de Educação. Aprova o Plano Municipal de Educação Município de Mossoró, de duração decenal, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Mossoró**, Mossoró, RN, 4 ago. 2015.
- MOSSORÓ. **Projeto de Lei nº 1.243, de 23 de novembro de 2020**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Mossoró. Mossoró, RN: Câmara Municipal de Mossoró, 2020.
- MOSSORÓ. **Projeto de Lei Ordinária do Legislativo n.º 183/2021**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró, RN: Câmara Municipal de Mossoró, 2021.
- PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 30 dez. 2016.
- SILVA, M. N. D. da. **A difícil democracia nas escolas públicas estaduais da 12ª Direc - RN**: avanços e recuos nas eleições para diretores. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2022.
- SOUZA, A. S.; LEÃO, B. L. F. Planos municipais de educação e responsabilidade educacional em Mossoró-RN: o que os documentos revelam?. **Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 10-27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/265507.1.2>. Acesso em: 18 maio 2023.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 47-66, 2014.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

Recebido em: 01 ago. 2023.

Aceito em: 15 set. 2023.

## **TRAJETÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES-MARI (PB)**

*Kamila Karine dos Santos Wanderley\**, *Patrícia Cristina de Aragão\*\**,

*Severino Bezerra da Silva\*\*\**

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo analisar a trajetória de luta, resistência e desenvolvimento de uma abordagem educativa crítica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Mari (PB). Essa abordagem encontra sua fundamentação na Pedagogia do Movimento Sem Terra e na Educação do Campo. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com base na Pedagogia do Movimento Sem Terra e Educação do Campo, verificando a trajetória da educação crítica da escola investigada e visando compreender o contexto social do assentamento, ouvir narrativas dos moradores sobre luta e resistência, descrever uma Prática Educativa relacionada à Educação do Campo e analisar metodologias participativas. A pesquisa envolveu 17 estudantes do 5.º ano, a professora e moradores ligados à luta pela terra. A coleta de dados ocorreu no assentamento, destacando entrevistas com três moradores-chave, enriquecendo análises teóricas sobre identidade, memória, MST e Reforma Agrária. Como resultados e aspectos conclusivos, as análises demonstraram que as práticas educativas na Educação do Campo, baseadas na memória e

---

\* Mestra em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/PPGFP). Professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9528-5253>. Correio eletrônico: [kamilakarinesw@hotmail.com](mailto:kamilakarinesw@hotmail.com).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento em História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>. Correio eletrônico: [patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br](mailto:patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br).

\*\*\* Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>. Correio eletrônico: [severinobsilva@uol.com.br](mailto:severinobsilva@uol.com.br).

história local, fortalecem a identidade das crianças camponesas, seguindo os princípios da Pedagogia do MST.

**Palavras-chave:** educação do campo; experiências escolares; MST; memória e história local; práticas educativas.

***TRAJECTORY OF STRUGGLE AND RESISTANCE: EDUCATIONAL PRACTICES IN THE ZUMBI SETTLEMENT OF PALMARES-MARI/PB***

***ABSTRACT***

*This paper analyzes the trajectory of struggle, resistance, and the development of a critical educational approach at the Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares (City School of Infant and Elementary Education Zumbi dos Palmares), located in the Zumbi dos Palmares settlement, in the municipality of Mari, in Paraíba State. This approach finds its foundations in the Pedagogia do Movimento Sem Terra e Educação do Campo (Pedagogy of the Landless Movement and Rural Education). The research adopted a qualitative approach based on the given pedagogical practice, analyzing the trajectory of critical education of the investigated school. We also proceeded to understand the social context of the settlement, listen to residents' narratives about struggle and resistance, and describe an Educational Practice related to Rural Education, analyzing participatory methodologies. The research involved 17 5th-grade students, the teacher and residents linked to the struggle for land. We collected data in the settlement, highlighting interviews with three selected residents, enriching theoretical analyzes on identity, memory, MST (Movimento dos Sem Terra - Landless Movement) and Agrarian Reform. As results and conclusive aspects, the analysis showed that educational practices in Rural Education, based on memory and local history, strengthen the identity of peasant children, following the principles of MST Pedagogy.*

**Keywords:** rural education; school experiences; MST; memory and local history; educational practices.

## **TRAYECTORIA DE LUCHA Y RESISTENCIA: PRACTICAS EDUCATIVAS EN EL ASENTAMIENTO ZUMBI DOS PALMARES-MARI/PB**

### **RESUMEN**

*Este artículo tiene como objetivo analizar la trayectoria de lucha, resistencia y desarrollo de un enfoque educativo crítico, en la Escuela Municipal de Educación Infantil y Primaria Zumbi dos Palmares, ubicada en el asentamiento Zumbi dos Palmares, en el municipio de Mari/PB. Este enfoque encuentra sus fundamentos en la Pedagogía del Movimiento de los Sin Tierra y en la Educación Rural. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en la Pedagogía del Movimiento Sem Terra (MST) y Educação do Campo, analizando la trayectoria de educación crítica de la escuela investigada. Incluyendo, en mientras tanto, comprender el contexto social del asentamiento, escuchar los relatos de lucha y resistencia de los pobladores, describir una Práctica Educativa relacionada con la Educación Rural y analizar metodologías participativas. La investigación involucró a 17 estudiantes de 5º grado, la docente y pobladores vinculados a la lucha por la tierra. La recolección de datos se realizó en el asentamiento, destacándose entrevistas con tres pobladores clave, enriqueciendo los análisis teóricos sobre identidad, memoria, MST y Reforma Agraria. Como resultados y aspectos concluyentes, los análisis mostraron que las prácticas educativas en la Educación Rural, basadas en la memoria y en la historia local, fortalecen la identidad de los niños campesinos, siguiendo los principios de la Pedagogía del MST.*

**Palabras clave:** educación rural; experiencias escolares; MST; memoria e historia local; prácticas educativas.

### **1 INTRODUÇÃO**

É possível afirmar que a identidade dos Movimentos Sociais do Campo, na luta por uma Educação do Campo, é de resistência. De acordo com Caldart (2004), essa resistência está enraizada na história de formação dos sujeitos Sem Terra, com o objetivo de desenvolver uma pedagogia que reconheça, de maneira coletiva, a capacidade desses sujeitos de determinar seu próprio destino social e humano.

No âmbito educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), seus princípios são fundamentados em matrizes pedagógicas. Uma dessas matrizes é a valorização da pedagogia da história, na qual a quinta matriz, especificamente, destaca a importância de contar e recontar o passado de luta, ações e resistência do Movimento. Isso tem o propósito de reavivar a memória coletiva dos Sem Terra e da sociedade em geral. O princípio de buscar a memória do MST é entrelaçado com uma abordagem pedagógica intencional que se baseia em cultivar a memória, com o objetivo de entender o passado e dar significado a uma continuidade coletiva, que é vivenciada por meio das experiências de luta (CALDART, 2004).

Dessa forma, este estudo tem como propósito analisar a trajetória de luta, resistência e desenvolvimento de uma abordagem educativa crítica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares. Essa abordagem encontra sua fundamentação na Pedagogia do Movimento Sem Terra e na Educação do Campo. Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes: a) compreender a contextura sócio-histórica do assentamento Zumbi dos Palmares-Mari (PB); b) detalhar as práticas educativas, destacando particularmente o enfoque na preservação da memória e da história local; c) investigar as narrativas dos membros da comunidade acerca da luta, resistência e relevância da escola.

Pergunta de pesquisa: de que forma as Práticas Educativas, embasadas na Pedagogia do Movimento Sem Terra e na Educação do Campo, podem contribuir para a construção de uma perspectiva crítica de educação e para a transformação da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares em uma instituição comprometida com a luta, resistência e educação no contexto do assentamento?

Este artigo não apenas desvenda uma parcela dos resultados da dissertação intitulada *Fazer e ensinar em História: memória e construção da Educação do Campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares-Mari (PB)*, mas também delinea um olhar sobre práticas educativas aplicadas no ensino de História, destacando a história local e a memória como elementos fundamentais. Esta pesquisa, defendida em 2017, teve como objetivo desenvolver propostas de metodologias participativas no ensino de História, com abordagem da história local e memória, a partir das experiências de formação da identidade social, da turma do 5.º ano da Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari (PB).

## 2 PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação<sup>1</sup> (BORDA, 1972; FLICK, 2004; NETO, 2008), fundada nas bases da Pedagogia do Movimento Sem Terra e da Educação do Campo, sob o propósito de analisar a trajetória de luta, resistência e construção de uma perspectiva crítica de educação na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares-Mari (PB).

Esta investigação delineou objetivos específicos que orientaram o estudo, incluindo a compreensão da realidade sócio-histórica do assentamento Zumbi dos Palmares-Mari (PB); a escuta das narrativas (CHARLOT, 2000; POLLAK, 1989) dos moradores sobre luta e resistência; a descrição das etapas da Sequência Didática, vinculada à Educação do Campo (COMILO; BRANDÃO, 2010; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; REIS, 2008; SOUZA, 2011; VANTROBA, 2009) e a análise das metodologias participativas adotadas.

A abordagem metodológica adotada incorporou ainda princípios participativos, envolvendo ativamente 17 estudantes da turma do 5.º ano da escola. Todos as/os estudantes são filhos e filhas de agricultores residentes no assentamento. Além desses, também participaram da pesquisa a professora da turma e os moradores que fizeram parte do processo de luta pela terra no assentamento.

A pesquisa em questão seguiu etapas investigativas bem definidas, que garantiram a sua aplicabilidade. Um aspecto crucial desse estudo foi a abordagem das oficinas, nas quais uma série de ações foram cuidadosamente planejadas e executadas. Para contribuir com o desenvolvimento dessas atividades, utilizou-se, como base, o material proveniente do trabalho intitulado *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos* (MIGLIORIN *et al.*, 2014).

Por meio da colaboração dos estudantes da turma, a pesquisa se enriqueceu ao abordar as narrativas e depoimentos dos assentados. A coleta de dados foi realizada *in loco*, proporcionando relatos detalhados que veiculam a história e o contexto do assentamento. A análise enriqueceu-se ao incorporar referências teóricas que fundamentam reflexões sobre a identidade, a memória e a atuação do MST, bem como os temas de resistência e a luta pela Reforma Agrária.

---

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) n.º 56368716.6.0000.5187. Campina Grande, 26 de maio de 2006.

Vale destacar que o estudo envolveu a entrevista de três moradores que desempenharam papéis significativos no processo de luta pela terra: iniciando com o Sr. Raimundo, de 74 anos, o articulador-chave durante a ocupação do Assentamento Zumbi dos Palmares; prosseguindo com a Sra. Gesonita, que compartilhou sua perspectiva como merendeira escolar, testemunhando e acompanhando todo o desenrolar da ocupação ao lado de seus filhos; concluindo com a Sra. Luíza, 68 anos, que partilhou sua vivência como acampada, trazendo uma dimensão essencial para todo o processo de luta, sendo hoje a rezadeira da comunidade.

É relevante ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados, dentro do Assentamento Zumbi dos Palmares, em Mari (PB), criando um ambiente familiar que encorajou uma troca autêntica. O processo de entrevista seguiu um roteiro que abordou uma pergunta por vez, dando espaço para os entrevistados se expressarem livremente. Perguntas sugestivas, ou que pudessem direcionar as respostas, foram conscientemente evitadas. Para assegurar a precisão das informações, foram utilizados gravadores e filmagens, seguidos pelo processo de transcrição. Em todos os momentos, a anotação simultânea ocorreu tanto no caderno de campo quanto em registros fotográficos, estes últimos realizados mediante a permissão dos participantes, garantindo um tratamento ético e respeitoso.

### **3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO COM A MEMÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL**

A proposta insere-se na perspectiva da Educação do Campo. Nesta experiência de história local e memória, busca-se reafirmar a identidade da criança camponesa, assegurada nos princípios construídos na luta dentro do referido contexto. Além disso, o foco se dá por uma Educação do Campo que vise aos propósitos de afirmação dos sujeitos do campo e suas realidades sociais, tendo como protagonistas os Movimentos Sociais. A partir dos conceitos de identidade e memória, e da construção de uma Educação do Campo, as ações articulam o ensino da história local na aprendizagem das crianças do Assentamento Zumbi dos Palmares, na zona rural do município de Mari (PB).

Vale destacar que a escola *locus* da pesquisa foi construída a partir da mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual se propõe a educar nos

princípios absorvidos no cotidiano, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da memória local e da relação desta com a formação da identidade e resistência.

A experiência realizada, com metodologias participativas, no contexto da escola, é afirmada na relação que se faz entre a comunidade e a escola, a partir destes objetivos: estabelecer relação entre presente/passado; analisar fontes, utilizando diferentes formas de linguagem (texto escrito, audiovisual e metodologias participativas); identificar moradores que participaram do processo de luta do assentamento; refletir sobre o processo e os sujeitos envolvidos.

Desse modo, a escolha foi principalmente alicerçada nos princípios da Pedagogia do Movimento Sem Terra, tendo como base o seguinte entendimento:

Metodologia entendida como uma visão de mundo, metodologia como uma filosofia de mundo e de caminhos para a organização da sociedade, acompanhada de processos educativos e com práticas pedagógicas que possam orientar na perspectiva de recuperação da capacidade humana de pensar e de sentir, também. Isto, sem qualquer tipo de aprisionamento da perspectiva racional instrumental que reduz a dimensão sensitiva humana (NETO, 2008, p. 3).

Segundo Masetto (1997), a sala de aula deve ser encarada como um espaço de vivência. Quando os estudantes têm a oportunidade de estudar, debater e encontrar pistas relacionadas às questões de suas vidas e do grupo social ao qual pertencem, o processo de ensino se torna significativo. A abordagem ideal da sala de aula deve ser pautada na prática, ou seja, ensinar através da ação e da experiência direta.

Nesse caminho da educação dentro do MST, muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professores e alunos são companheiros e trabalham juntos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 31).

A Pedagogia do Movimento Sem Terra defende que o ensino da leitura, escrita e interpretação não deve se limitar apenas ao papel, mas sim ser aplicado na realidade dos assentamentos. Nesse contexto, compreendemos que não é necessário "reinventar a roda", pois já existem experiências bem-sucedidas que servirão como norte. No entanto, é essencial conhecer as ferramentas e as melhores técnicas disponíveis para criar condições favoráveis nas escolas dos assentamentos, a fim de proporcionar um ambiente educacional adequado para as/os estudantes.

Diante do exposto, a condução das atividades foi guiada pelo seguinte questionamento: como a Escola Zumbi dos Palmares estabelece uma conexão com as/os moradores que participaram do processo de luta do assentamento e da própria escola? Essa abordagem foi fundamentada na observação das/os estudantes do 5.º ano da comunidade, ao perceberem a importância de estabelecer uma relação com o conhecimento produzido no próprio assentamento.

Os objetivos pretendidos nessa intervenção foram os seguintes: estabelecer a relação entre o presente e o passado; analisar fontes utilizando diferentes formas de linguagem (texto escrito, audiovisual e metodologias participativas); identificar moradores que participaram do processo de luta do assentamento; refletir sobre o processo e os sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, apresentamos a síntese da Sequência Didática: história local e memória do assentamento Zumbi dos Palmares, inserido no conteúdo curricular interdisciplinar – comunidade, memória e história. O tempo de aula previsto foi de oito aulas de 50 minutos, organizado em quatro módulos interligados.

#### **4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES**

8

O ensino de história local se apresenta como ponto de partida para a aprendizagem histórica, em virtude da possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem. No que se refere ao ensino e aprendizagem da história local, Caimi (2010, p. 69) define que esta se configura como “[...] espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença”.

Como dito anteriormente, esta proposta de pesquisa trabalha com o ensino de história, memória e história local, no contexto da Pedagogia do Movimento Sem Terra. O MST, no entanto, construiu a sua própria pedagogia e seus princípios estão fundamentados em *matrizes pedagógicas*<sup>2</sup>, que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem. A terra tem múltiplos significados, sendo espaço de vida, produção, identidade e cultura. Dessa forma,

---

<sup>2</sup> “As matrizes pedagógicas podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 51).

torna-se importante a retomada dessa discussão, no âmbito das experiências dos movimentos sociais populares do campo, com o propósito de mostrar seu protagonismo no terreno da Educação do Campo e da construção de espaços de valorização da história e memória dos assentados e acampados. Nesse sentido, Batista (2007, p. 19) orienta o seguinte:

[...] olhemos para história de formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra, buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino social e humano.

Construiu-se, assim, uma concepção de educação pautada na formação, baseada na realidade da luta pela terra, no trabalho e na produção, a partir dos princípios da cooperação e do trabalho coletivo e socialmente útil. É possível encontrar, no Dossiê MST Escola (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005), os principais documentos produzidos pelo MST, de 1990 a 2001, sobre a sua proposta de educação. Neste aspecto, para D'Agostine (2009, p. 115), “Construíram um planejamento curricular em todos os âmbitos, através de temas geradores, conteúdos socialmente úteis e na relação trabalho, produção e estudo, ou seja, na relação teoria e prática de forma orgânica e verdadeira”.

A pedagogia do MST propõe uma história transformadora e problematizadora. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p. 11), sobre a educação ser ideológica e “[...] fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Nesse cenário, a Pedagogia do Movimento Sem Terra aceita os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor e rejeitando quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça e classes.

Desse modo, destacamos que, durante a execução da Sequência Didática, no Módulo 1 – discutindo o tema gerador, foi exibido o documentário chamado *Sem terrinha em movimento* (SEM TERRINHA..., 2015). Esse documentário, produzido pela Brigada de Audiovisual do MST, abordou a luta pela terra, os direitos das crianças e a participação delas no movimento. Após a exibição, as crianças foram questionadas sobre as semelhanças entre o que viram no vídeo e a realidade do assentamento. A história da comunidade, a luta pela terra e a conquista foram discutidas, mostrando que os estudantes já tinham algum conhecimento sobre a história local, transmitida por suas famílias e, às vezes, pela escola.

O uso de imagens e do documentário na metodologia se mostrou crucial para envolver os alunos e tornar o processo educativo mais dinâmico. A leitura de imagens e a

análise de filmes foram ressaltadas como práticas importantes em sala de aula. Isso porque assistir a filmes tem relevância cultural e educacional, comparável à leitura de obras literárias e filosóficas.

A experiência com o cinema na escola não está limitada a uma disciplina específica, pois a arte desafia a estrutura tradicional da escola. Nesse sentido, é de fundamental importância a prática da leitura de imagens e da análise de filmes em sala de aula, pois "[...] ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas outras" (DUARTE, 2009, p. 16).

Posteriormente, os estudantes sugeriram nomes de pessoas da comunidade para compartilhar suas histórias. A gestora da escola ajudou a selecionar nomes mais acessíveis, resultando em dois homens e três mulheres indicados para relatar suas experiências.

Destacamos o Módulo 2 – Oficina de história local e memória: em busca de nossas raízes; ele consistiu em uma série de atividades práticas que levaram estudantes a conhecer a história e a memória de sua comunidade, utilizando a linguagem audiovisual como meio de expressão. Divididos em grupos, os participantes foram guiados por um tutor adulto, incluindo a professora da turma, estudantes de Pedagogia do Campo e uma pesquisadora.

A oficina utilizou o material do *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos* como base para as atividades fora da sala de aula. Esse material buscou promover a reflexão sobre cinema e direitos humanos na educação, enfatizando abordagens colaborativas e sensíveis às diferenças.

De acordo com Migliorin *et al.* (2014, p. 12), as propostas têm como foco o trabalho "[...] colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem as comunidades". Os processos do cinema com a educação possibilitam a criação coletiva, com as singularidades de cada um. As atividades realizadas foram as seguintes:

Quadro 1 – Oficina de história local e memória: em busca de nossas raízes

Temas	Desenvolvimento
<b>1. Histórias de objetos e sons ao redor</b>	Os participantes entrevistaram uma pessoa ligada à luta da escola e investigaram objetos significativos para essa pessoa. Além disso, pesquisaram e gravaram sons diversos da comunidade. O foco estava na valorização da memória e na pesquisa de sons que compõem a vida na comunidade.
<b>2. Molduras e máscaras</b>	Os estudantes usaram molduras de papel para enquadrar imagens do cotidiano. Eles visitaram casas de vizinhos e parentes, registrando suas perspectivas e respostas a perguntas específicas. Essa atividade visava re-imaginar a maneira como vemos o entorno e a entender diferentes perspectivas.
<b>3. Volta ao quarteirão</b>	Os participantes tiraram fotos do entorno da escola, limitando-se ao quarteirão. O objetivo era investigar diferentes formas de ver e compreender a diversidade do ambiente imediato.
<b>4. Espaços vazios</b>	Nesta atividade, os estudantes fotografaram o interior de casas sem a presença de pessoas. Isso permitiu investigar a organização do espaço, símbolos e hábitos das pessoas em suas vidas cotidianas.

Fonte: Migliorin *et al.* (2014); Wanderley (2017).

Após a realização das atividades, houve um retorno à sala de aula, onde cada grupo compartilhou suas percepções e conclusões. Em resumo, essa aula utilizou o audiovisual como meio para investigar história, memória e perspectivas da comunidade dos participantes, promovendo uma compreensão mais profunda e sensível do ambiente em que vivem.

Por fim, o Módulo 3 – Conclusões das atividades propostas contou com o filme *Carta*. Para Migliorin *et al.* (2014, p. 91), “[...] ao conectar histórias, sentidos, emoções, identidades e diversidades, o filme-carta traz a possibilidade de se corresponder através do cinema”. Assim, essa exibição em sala contou com a mensagem de três moradores entrevistados no dia anterior.

As mensagens tiveram o direcionamento de enviar uma mensagem falada, em forma de carta, para os estudantes. Nesse sentido, as narrativas giraram em torno do incentivo aos estudos e das lutas para os estudantes da Escola Zumbi dos Palmares e, também, de agradecimento, pois foram eles e elas que sugeriram os nomes desses moradores como referência no assentamento.

O potencial criador das etapas promoveu o encontro de diferentes experiências estéticas e de questionamentos. Na próxima seção, relatamos essas *Vozes do assentamento*. Essas experiências possibilitaram aos estudantes vivenciar um processo autônomo de

construção do conhecimento e de desenvolvimento do pensamento crítico, desempenhando um papel significativo em sua formação.

## 5 VOZES DO ASSENTAMENTO

É oportuno trazer à tona as narrativas das/os assentadas/os, afirmando que, nesse processo de metodologias participativas, as sugestões de nomes dos entrevistados que se apresentam neste relato foram indicadas pelos estudantes da Escola Zumbi dos Palmares, durante as atividades na etapa *Discutindo o tema gerador*.

Também é oportuno destacar que evidenciamos os nomes dos moradores e suas histórias, assim estamos dando visibilidade às experiências e vivências únicas de cada um deles. Isso não apenas enriquece o relato com informações mais detalhadas e autênticas, mas também reconhece a importância das vozes das pessoas que vivem no assentamento.

Dessa forma, é imprescindível entender o processo de luta pela terra, o espaço territorial e a organização do assentamento onde a escola está inserida. Essa fase da pesquisa foi desenvolvida a partir de visitas *in loco* aos entrevistados, onde foi possível obter relatos referentes à história do local e ao contexto do assentamento.

Como ponto de partida, destaca-se a frase dita pela Sra. Luísa quando foi questionada sobre como conseguiu o boné e a bandeira do Movimento. Ela respondeu: "Eu ganhei na minha luta!".

Segundo Wodward (2000), a construção da identidade é simbólica e social e se expressa em seus rituais de valorização da memória. Esses valores são elaborados dentro do Movimento, nas práticas místicas, no culto aos líderes e mártires da luta, em calendários comemorativos, atos públicos, entre outros aspectos, como bandeiras, roupas, bonés, broches, fotos etc. Segundo Comilo e Brandão (2010, p. 2),

A mística no MST é um dos princípios básicos da organização e um dos pilares pedagógicos. A realização da mística alimenta, fortalece e oferece esperanças de viver e lutar por justiça, assim como dignidade e resgate de valores aos participantes do Movimento. É por meio da mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas.

Nesse sentido, quando o Sr. Raimundo foi questionado se ele teria algum objeto, alguma roupa, algo que lembrasse aquele período de luta, ele assim respondeu: "Eu tinha camisa, tinha bandeira e eu amava muito a bandeira. Até isso meus meninos tiraram e levaram e não trazem mais. Pelo meu gosto, eu tinha a bandeira e o chapéu". Percebe-se, assim, a

mística do Movimento presente no cotidiano do assentamento: as simbologias trabalhadas na mística são representativas na construção da identidade pessoal e coletiva dos Sem Terra.

Esses elementos também são trabalhados de forma interdisciplinar nas escolas em áreas de assentamento, com o Movimento. A mística, segundo Comilo e Brandão (2010), tem por objetivo a libertação dos trabalhadores rurais, em busca do seu "pedaço de chão".

Portanto, o registro do conhecimento dos assentados pode contribuir diretamente com o sentimento de identidade dos Sem Terra. Assim, o conhecimento popular do processo de luta, no ensino formal, torna-se essencial para ampliar o conhecimento e para reconhecer essas narrativas no processo pedagógico, pois foram eles e elas que testemunharam o processo do assentamento e da construção da escola. Isso pode ser analisado a partir da fala do Sr. Raimundo:

E vocês, estudantes, eu peço que tenham esse compromisso para com o seu conhecimento e que tenham a coragem de enfrentar os grandes latifundiários para a desapropriação de suas terras e para o bem-estar da sociedade. A Reforma Agrária não é feita só para a enxada, é para muitas outras coisas, incluindo o autoconhecimento na parte técnica. Nós pedimos aos estudantes que não nos abandonem na luta, porque já estou velho e cansado, e não posso avançar mais. Espero que vocês sigam o caminho socialista de maneira justa e humana, e construam uma sociedade entre o campo e a cidade, trabalhando pelo bem comum<sup>3</sup>.

13

Ao incluir a história local e a memória no currículo escolar, a escola estará colaborando para o processo de formação dos sujeitos, enfatizando, dessa forma, o compromisso com a luta pela Reforma Agrária e com a luta por uma escola nas áreas de assentamentos. De acordo com Vantropa (2009), a consciência de que existe uma realidade diferente no campo, mas que interfere nas condições de existência, demonstra que a educação proporciona aos mais jovens uma visão mais abrangente do mundo como um todo.

Tendo como referência a fala do Sr. Raimundo, que diz o seguinte: "Reforma Agrária não é feita só para enxada, é para muitas outras coisas, incluindo o autoconhecimento na parte técnica", observa-se que, com a implementação de algumas políticas públicas, durante os governos Lula e Dilma, pôde ser ampliada a visão dos jovens diante de sua realidade, proporcionando perspectivas por meio de um conhecimento teórico vinculado à prática camponesa, de modo a começarem a questionar os limites da tradição no cultivo da terra.

Segundo Vantropa (2009, p. 22),

---

<sup>3</sup> Informação fornecida pelo Sr. Raimundo em março de 2017.

Esta reflexão desenvolve a capacidade de avaliação, abrangendo desde questões relacionadas ao mercado para seus produtos até políticas agrícolas e as técnicas de cultivo desenvolvidas pelos pais. Nesse processo, os jovens do campo refletem sobre a interferência e a importância do saber científico em seu cotidiano, evidenciando que seu conhecimento prático busca fundamentos nas pesquisas mais atualizadas relacionadas ao trabalho no campo. Repensar, então, o espaço ocupado pelo trabalho é fundamental no processo.

Para Pollak (1989), a história oral traz à tona as histórias e memórias subterrâneas, valorizando as culturas minoritárias e opondo-se à história oficial. Assim, os processos de resistência são testemunhos da luta de um povo, não apenas pelo território:

Essa memória "proibida" e, portanto, "clandestina", ocupa toda a cena cultural, o setor editorial, os meios de comunicação, o cinema e a pintura, comprovando, caso seja necessário, o fosso que separa efetivamente a sociedade civil e a ideologia oficial de um partido e de um Estado que pretendem a dominação hegemônica. Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades (POLLAK, 1989, p. 3).

A memória das pessoas que participaram do processo de luta não representa apenas testemunhos de vida, mas uma forma de reconstruir sua história a partir do seu ponto de vista. Essas memórias precisam ser evidenciadas na escola como prática educativa, que resgata as experiências subterrâneas, discutidas por Pollak (1989).

Nessa linha, o Sr. Raimundo diz o seguinte: "Nós estamos aqui desde 2001, na luta pela Reforma Agrária e, nessa luta, passamos por muitos vexames e algumas dificuldades eram grandes". Nessa memória, é possível perceber os perigos e dificuldades durante o período do acampamento.

Isso é corroborado pela Sra. Luísa:

A primeira terra em que entramos foi na pressa. Com quinze dias houve um despejo, ficamos rodeados, no meio do mundo, de polícia. Depois do despejo, fomos para o tanque. Aí os capangas chegaram e espancaram as barracas, e nós íamos colocar umas macaxeiras no fogo e nós não botamos não, porque íamos apanhar. Aí vinha o caminhão e o trator para nos levar para a praça de Mogeiro. Arrumaram lugar em Gendiroba e passamos lá São João, São Pedro, encostados ao pé de pau. Houve um despejo e nós quebramos cerca, levamos tiros e viemos embora. Enfrentamos os capangas e eu trabalhando na roça<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Informação fornecida pela Sra. Luiza em março de 2017.

Afirmando a fala da Sra. Luísa, Oliveira e García (2009) lembram que o município de Mari (PB) tem um grande resquício do coronelismo, por ter sua origem em grandes fazendas agropecuárias agrícolas. O município foi palco de grandes conflitos de luta pela terra<sup>5</sup>. As condições postas de trabalho levaram os trabalhadores a lutarem, não só pelo acesso a terra, como também pela melhoria das condições de trabalho.

No ano 2000, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) chegou à cidade de Mari (PB), dando início ao processo de luta, que ocorreu na Fazenda Cafundó, e que eventualmente resultou no estabelecimento do Assentamento Rural Zumbi do Palmares. A Sra. Gesonita relata sua percepção inicial sobre esse momento: "Primeiro, eu não conhecia o MST e, às vezes, quando eu passava e via aqueles acampamentos, eu até criticava, dizendo: eu que não moro em uma barraca dessa. E nós nunca sabemos onde vai chegar"<sup>6</sup>. A fala da Sra. Gesonita reforça a visão que a sociedade brasileira, influenciada pela mídia, tem sobre o MST.

De acordo com Souza (2011), à medida que o Movimento Sem Terra ganha força no cenário nacional, reivindicando direitos, a grande imprensa atua de forma ambígua, pois, ao mesmo tempo que dá visibilidade ao Movimento, obscurece suas reais intenções. Assim é como o MST é retratado na imprensa nacional: ora como um movimento de reivindicação, ora como "marginal", que reúne em torno de si um "bando de desordeiros".

Nesse momento, é válido observar, através da fala de um dos entrevistados, os perigos que cercavam o acampamento:

Teve uma coisa que me marcou muito. Em uma madrugada, eu estava dormindo no acampamento ainda. Meu esposo estava viajando e eu estava com meus filhos. E eu gosto muito de falar e eu vivia ouvindo as histórias que vinham uns jagunços e queimavam as barracas, estupravam as filhas dos acampados. Quando menos esperávamos, começou um carro cheio de luzes, dizendo que era a polícia, só que eram os pistoleiros. Queimaram as barracas e todo mundo correu. Peguei meus filhos e saí correndo com medo. Eu nunca tinha passado por isso, eu nunca imaginei passar por uma situação daquelas. Corri para casa de uma companheira. Ela acolheu eu e meus meninos e, no outro dia, voltamos. E não era polícia nem nada, era pistoleiro querendo acabar com as coisas da gente e foram presos.

---

<sup>5</sup> Em 1963, as Ligas Camponesas se formaram em Mari (PB) e logo se tornaram um movimento popular camponês, com grande participação dos trabalhadores do município. As Ligas não esperavam as negociações dos poderes públicos, elas atuavam através das ocupações de terras que não cumpriam a sua função social: alimentar o homem. Dessa forma, vários foram os conflitos entre esses trabalhadores, policiais e capangas dos coronéis. Foi na cidade de Mari (PB), no ano de 1964, onde ocorreu a maior chacina de luta pela terra no país (OLIVEIRA; GARCÍA, 2009).

<sup>6</sup> Informação fornecida pela Sra. Gesonita em março de 2017.

Durante o período do acampamento, os trabalhadores sofreram dois despejos antes da emissão da posse da terra. Os acampados passaram por muitas humilhações e abusos de poder por parte da polícia e dos coronéis da região. Luísa, assim como outros acampados da época, também sofreu “humilhações e sustos durante esse processo”:

Antes de trazermos “os gados”, eu já estava limpando o mato. Todo mundo perdeu o roçado e eu não perdi o meu. Quando deu fé, aquela balinha no chão. Aí, eu fui saindo de costas. A comadre disse: “Luísa vai morrer ali”. E eu: “Deus é grande e Pai”. Houve o despejo e nós fomos para a fazenda de novo e teve tiroteio de novo. Foi um tempo que essa terra saiu. Andamos tanto, minha filha, era para o litoral, era para o interior. Nós fomos tanto para o interior! Até em Sousa, eu já fui; em Brasília, eu fui duas vezes e tem outra para fazer!<sup>7</sup>

Nas experiências de ocupação, o espaço da luta é materializado na conquista pela terra. A terra conquistada é um espaço territorial onde os Sem Terra se organizam para que outros grupos de famílias possam participar das novas ocupações (REIS, 2008).

De acordo com Reis (2008), a luta pela conquista e a democratização da terra é um fenômeno das ocupações coletivas, buscando garantir a Reforma Agrária para o MST. Quando questionada sobre a importância do MST em sua vida, a Sra. Luísa afirmou que “[...] se não fosse o MST, eu não estaria aqui assentada. Primeiramente, Deus no céu, e o MST na terra, foram eles que ajudaram muito”. Nesse cenário, percebe-se que, apesar dos momentos difíceis, o resultado de sua luta foi positivo, como pode ser observado também na fala da Sra. Gesonita:

Graças a Deus, nós vencemos e estamos aqui. Depois, fui trabalhar na Escola, fazendo merenda, e chegou o tempo em que eu parei. Agora, estou mais velha, cansada e só cuidando dos netos. Eu acho importante o apoio do Movimento Sem Terra, que tira muitas crianças e jovens da rua. Talvez, se eu não estivesse aqui, como eu morava em Santa Rita, meus filhos não seriam o que são hoje. Só saio daqui quando morrer. Aqui é uma paz, uma tranquilidade e uma vida diferente<sup>8</sup>.

Dessa forma, através das ocupações, o Movimento consegue ser visto diante da consciência de que não haverá Reforma Agrária sem luta: “Incomodar para mudar”, implicando, assim, a materialização dos espaços de luta e resistência. Conforme relatado por Silva e reforçado por Reis (2008, p. 7), “Se as autoridades públicas agem de alguma forma no caminho da reforma agrária, o fazem por pressão, em razão das atividades de luta dos movimentos sociais”.

---

<sup>7</sup> Informação fornecida pela Sra. Luísa em março de 2017.

<sup>8</sup> Informação fornecida pela Sra. Gesonita em março de 2017.

Com entusiasmo, o Sr. Raimundo relata o momento atual do assentamento:

Hoje, estamos na terra! Temos laranja, banana e criamos muitas outras coisas e formamos famílias. Os meninos que chegaram hoje são casados e moram com a gente aqui no assentamento. Para começar, foram feitas 85 casas, hoje temos mais de 130 dos que se casaram. Estamos de parabéns e o nosso assentamento é muito bom e produz bem. Quando nós chegamos aqui, ninguém tinha uma bicicleta. Hoje, todo mundo tem carro, trator, casa de farinha, gado, muitas coisas. Tudo melhorou. Nós temos que agradecer a Deus e ao Movimento Sem Terra, que se somou a nós nessa luta, e hoje somos vencedores. Temos muitas coisas para serem resolvidas, mas melhorou bastante<sup>9</sup>.

Os educadores que não estão inseridos nesse contexto de Movimento Social precisam ser levados a compreender que, para a maioria dos estudantes, não é fácil falar nos centros de suas cidades e em outros espaços sobre o local onde moram. O preconceito com o povo Sem Terra é muitas vezes sentido como humilhação. Por outro lado, escola e educador precisam valorizar a história de resistência dessa comunidade, de modo a exercerem um papel social no sentido de conhecer esses testemunhos, pois, a partir deles, os estudantes poderão refletir sobre sua condição social e lugar na sociedade.

A reflexão em torno dos saberes da comunidade pode auxiliar os educadores a desenvolver, em parceria com os estudantes, a releitura de suas identidades e a valorizar a história local e memória, haja vista que os estudantes encontrarão sentido no que estão estudando. Assim,

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, e entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Essa vivência também desempenhou um papel fundamental no enriquecimento acadêmico de alguns participantes envolvidos no processo de entrevistas. Tanto nas etapas das entrevistas quanto nas oficinas, contamos com a presença de estudantes dos cursos de Geografia e Pedagogia-Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esses estudantes, ao participarem, também puderam contribuir a partir da perspectiva universitária, reconhecendo que as mudanças no ambiente acadêmico são continuamente aprimoradas pela imersão dos extensionistas em comunidades de caráter popular.

---

<sup>9</sup> Informação fornecida pelo Sr. Raimundo em março de 2017.

Nesse contexto, para além do conhecimento relacionado ao ensino da história, estabeleceu-se uma interseção com as experiências dos universitários presentes, cujos cursos desempenharam um papel crucial em todo o processo. Segundo Cruz (2011, p. 47), as experiências de extensão universitária "[...] orientadas pela Educação Popular – a Extensão Popular – vêm produzindo conhecimentos importantes para o atual momento de se repensar a Universidade, sua estruturação e seu papel social". Nas universidades brasileiras, há diversos grupos e núcleos que se dedicam a realizar saber científico fora do espaço acadêmico e, inclusive, a levar os sujeitos para dentro das universidades.

A profundidade da batalha empreendida pelo MST adquire maior amplitude quando os habitantes expressam, através de suas palavras, o entusiasmo inerente a essa empreitada. Suas perspectivas não apenas detêm relevância no âmbito histórico, mas também se estendem a esferas políticas e educacionais que abraçam a totalidade dos participantes. As narrativas desempenham um papel crucial ao proporcionar o ensino da história local por meio da resgatada memória, cuja influência é considerada um alicerce na construção da história da comunidade assentada.

O contexto tem sua origem nas vastas propriedades rurais de cunho agropecuário. O município foi o cenário de intensos conflitos na luta pelo acesso a terra. As adversas condições de trabalho instigaram os trabalhadores não somente a pleitear a posse da terra, mas também a reivindicar aprimoramentos nas condições laborais.

## **6 CONCLUSÃO**

A partir dos apontamentos evidenciados neste estudo, as práticas educativas na Educação do Campo, centradas no trabalho com a memória e a história local, desempenham um papel fundamental na afirmação da identidade das crianças camponesas. Esta abordagem, enraizada nos princípios dos Movimentos Sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), destaca a importância da educação como meio de empoderamento e resistência.

Os estudos revelam também que a experiência na Escola Zumbi dos Palmares, construída a partir da mobilização do MST, ilustra como a educação pode ser um meio de preservar a memória local e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo. A conexão entre a escola e a comunidade é essencial para a construção de um ambiente educacional enraizado na realidade vivida pelas pessoas e pelas lutas que moldaram sua história.

A condução da intervenção, com a centralidade na relação entre a escola e os moradores que participaram das lutas do assentamento, demonstra o valor de trazer o conhecimento produzido localmente para a sala de aula. Através dessa abordagem, as histórias de luta, resistência e conquista são não apenas preservadas, mas também transmitidas às gerações futuras. O engajamento dos estudantes nesse processo, ao sugerirem os nomes dos entrevistados e interagirem com as narrativas, reforça a importância da educação como uma ferramenta para preservar e compartilhar a memória local.

A síntese da Sequência Didática: história local e memória do assentamento Zumbi dos Palmares, integrada ao conteúdo curricular interdisciplinar, reflete a profundidade do compromisso com uma educação que transcende os limites das disciplinas tradicionais. Organizada em módulos interligados, essa abordagem oferece uma estrutura flexível para investigar a história e a memória local, permitindo que os estudantes mergulhem nas narrativas que moldaram seu ambiente.

Entende-se que nenhuma pesquisa ligada à educação escolar pode ser dada como finalizada, pois a escola está em constante movimento. Desse modo, esta pesquisa foi apresentada na certeza de ter aberto perspectivas para a realização de outros estudos ligados ao ensino de história e memória, sob o prisma da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, M. S. X.; MELO, N. de. **Formação continuada de Educadores na Perspectiva da Educação Popular do Campo em assentamentos da Reforma Agrária**. Relatório Final Prolicem/UFPB. João Pessoa: UFPB, 2007.

BORDA, O. F. **Causa popular, ciência popular**: uma metodologia do conhecimento científico, através de ação. Bogotá: Rosca, 1972.

CAIMI, F. E. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? *In*: OLIVEIRA, M. M. D. (org.). **História**: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. p. 59-82.

CALDART, R S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMILO, M. E. S.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: a Mística como Pedagogia dos Gestos no MST. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 3. n. 6, jan./jul. 2010. Disponível

em: [http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/8/371\\_469\\_publi](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/8/371_469_publi). Acesso em: 28 jul. 2023.

CRUZ, P. J. S. C. (org.). Extensão popular: a reinvenção da universidade. *In*: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011.

D'AGOSTINI, A. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

MASSETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

NETO, M. J. F. de. Metodologias participativas em educação para os direitos humanos. *In*: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* **Direitos humanos**: capacitação de educadores: fundamentos culturais e educacionais da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 203-214.

MELO, V. L. B. e. **História local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: UFPB, 2015.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A educação no MST**: desafios e diretrizes para superá-los. São Paulo: MST, 2005.

OLIVEIRA, M. E. B. de; GARCÍA, M. F. A luta pela terra e pela educação no assentamento rural do MST Zumbi dos Palmares e no acampamento Pequena Vanessa, Mari, Paraíba. **Revista Pegada Eletrônica**, Presidente Prudente, SP, v. 10, n. 130, jun. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 28 jul. 2023.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

REIS, C. S. A função social da propriedade rural e o acesso à terra como respeito à dignidade da pessoa humana. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, RS, v. 11, n. 53, maio 2008. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=2912](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2912). Acesso em 28 jul. 2023.

SEM TERRINHA em movimento. [S. l.]: Brigada de Audiovisual do MST, 2015. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQF6a838wD0&t=18s>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOUZA, S. M. R. de. O MST e a mídia: o fato e a notícia. **Pegada - A Revista da Geografia do Trabalho**, v.3, número especial, p. 01-10, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v3i0.791>. Acesso em: 28 jul. 2023.

VANTROBA, E. A. **Necessidades e perspectivas para a permanência do jovem no campo no seu ambiente**. Irati, PR: PDE, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2447-8.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

WANDERLEY, K. K. S. **Fazer e ensinar em história: memória e construção da educação do campo na Escola Municipal Zumbi dos Palmares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

WODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-71.

Recebido em: 14 ago. 2023.

Aceito em: 10 out. 2023.