

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 56

Ano 21

Volume 1 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº56 – vol. 1 – Educação – 96p. (junho – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adriani Gomes da Silva et al – Educação contemporânea: reflexões acerca dos desafios e perspectivas em tempos de incertezas	04
02	Ailton Pereira Morila – Não podemos escrever isso, então escreve aí: divulgação científica informal nas redes sociais	11
03	Bernardo Reis Silva e Glaucius Décio Duarte – A disciplina de práticas construtivas na construção dos significados das aprendizagens do curso técnico em edificações, campus Pelotas do IFSUL, à luz da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel	21
04	Bruno Tadeu de Oliveira Santos e Álvaro de Souza Maiotti – A formação do pedagogo em questão: contribuições da pedagogia social frente às políticas neoliberais na educação	28
05	Clerislene da Rocha M. Nogueira et al – Panorama das políticas públicas para educação especial inclusiva	42
06	Daniel Tavares do Nascimento e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra – Análise da licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba - Campus I a partir do seu projeto pedagógico	48
07	Fabiana Mara Rubini e Ana Paula Pinheiro – Dos Letramentos Acadêmicos aos Letramentos Digitais e suas inter-relações	56
08	Franciele Pinheiro Silva e Claudete da Silva Lima Martins – O transtorno do espectro autista na literatura infantil: uma análise na perspectiva da revisão da literatura	62
09	Janilson dos Santos Abreu et al – Arte e reciclagem: um novo olhar sobre o meio ambiente	71
10	Karine de Freitas Mattes et al – <i>O último apaga a luz!</i> um pensar sobre o abandono docente a partir do estado do conhecimento	78
11	Kathy Souza Xavier de Araújo e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra – O percurso histórico do processo de avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil	87

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Adriani Gomes da Silva¹

Anastácia Cynthia Eloi de Souza Lustosa²

Marcos Ribeiro Costa³

Resumo

O artigo apresenta reflexões acerca do contexto estudantil, fazendo referências aos desafios no âmbito educacional. Dialogamos sobre os impactos identificados a partir das rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais da sociedade, na observância das mudanças de valores e comportamentos dos estudantes. O estudo propõe identificar os desafios enfrentados na educação contemporânea e apontar as possíveis soluções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, revisitando o papel social da escola e do professor como um mediador diante do contexto de avanço tecnológico e da necessidade de inovações nas estratégias de ensino e nas formulações do currículo.

palavras – chave: Estudante. Educação. Tecnologias.

Abstract

The article presents reflections on the student context, making references to challenges in the educational field. We discussed the impacts identified from the rapid social, technological and cultural transformations in society, in compliance with changes in students' values and behaviors. The study proposes to identify the challenges faced in contemporary education and point out possible solutions to improve the teaching-learning process. In this way, revisiting the social role of the school and the teacher as a mediator in the context of technological advances and the need for innovations in teaching strategies and curriculum formulations.

Key words: Student. Education. Technologies.

Introdução

Ao pensarmos no processo educativo na contemporaneidade, precisamos compreender que a sociedade está em constante transformação e adaptação. Diante das demandas do século XXI, é notório que os estabelecimentos escolares e os educadores sejam instigados a analisarem suas abordagens pedagógicas e a refletirem sobre os desafios e propostas de mudanças, considerando as novas dinâmicas sociais, tecnológicas e culturais. Para compreendermos a complexidade desse momento, é essencial lançarmos um olhar retrospectivo sobre o histórico do contexto estudantil e da Educação.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Especialista em Didática do Ensino-Ênfase em Geo-História pela FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU, Licenciada em História pela UNIVERSIDADE VALE DO ACARAÚ. Professora efetiva da Escola Estadual Quintino Bocaiúva /7º DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil

² Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Especialista em Didática do Ensino-Ênfase em Geo-História pela FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU, Licenciada em História pela UNIVERSIDADE VALE DO ACARAÚ. Professora efetiva da Escola Municipal Professora Francisca Lucas da Silva, Sítio Novo/RN e da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques /7º DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

³ Mestrando em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Especialista em Fisiologia do Exercício pelas FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS, Licenciado em Educação Física pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). Professor efetivo da Rede Estadual de ensino/7ª DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

Reconhecemos que o conhecimento tem sido um pilar fundamental na formação do indivíduo, mesmo nas abordagens tradicionais que estavam ligadas aos interesses da sociedade em que viviam. Assim, é interessante observar que o ensino acompanha todos os ciclos da evolução humana, com base nas suas necessidades. A princípio, as comunidades primitivas possuíam um ensino informal, voltado para as coisas práticas da vida coletiva, para a sobrevivência. Na antiguidade, para os Greco-romanos, o ensino passou a ser elaborado de modo mais racional, a escola mediava os saberes para a preparação à vida política, que era o ponto máximo dessas sociedades.

Verifica-se, então, que as tendências educacionais estão atreladas ao momento histórico-cultural de cada sociedade. Logo, na idade média não foi diferente, pois a escola deixa seu foco nas habilidades políticas e conduz os ensinamentos com forte teor religioso. Com o advento da modernidade e as ideias iluministas, observou-se um ensino pautado na razão e na valorização do homem, democratizando e a incluir outras classes sociais. Outro fator que favoreceu a expansão do conhecimento foi a revolução industrial, pois precisava da mão de obra qualificada, e desde então ampliou-se a oferta de escolas para as classes marginalizadas.

A era da informação, dos avanços tecnológicos em larga escala, começou a transformar a sociedade atual. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem tende a acompanhar essa nova realidade, ou seja, a escola internaliza as transformações ocorridas no âmbito social, adaptando-se aos recursos conforme as evoluções. Diante dessa conjuntura, do perfil do estudante atual, um mundo globalizado, voltado para o consumismo, com suas estruturas enraizadas no capitalismo.

Desse modo, buscou-se identificar e refletir sobre os desafios na educação considerando a rapidez das transformações de valores e comportamentos, analisando alguns dos fenômenos sociais e emocionais vividos pelos jovens na atualidade identificados no ambiente escolar. Assim, compartilhamos as ideias do sociólogo Zygmunt Bauman, refletindo sobre a intensidade das mudanças sociais que alteram os comportamentos humanos. Paralelo a essa análise, pontuamos as distrações que afetam a aprendizagem do educando, como as redes sociais, jogos eletrônicos e outras formas de entretenimento digital.

Ainda nesta pauta, discute-se o papel da escola na educação contemporânea, apresentando estratégias inovadoras de ensino para o estudante aprender de maneira significativa, respeitando seus contextos individuais e coletivos. Nesse sentido, também apontamos perspectivas pedagógicas que estimulem a criatividade, a participação ativa, a interação com o mundo digital e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Com efeito, contribuindo para uma consolidação de educação integral, com maior probabilidade de interação por parte dos professores e estudantes, que contextualize os reflexos da sociedade da informação.

Portanto, o referido artigo trata-se de um estudo caracterizado metodologicamente como pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. O mesmo está organizado a partir desta introdução, a fundamentação teórica em que se apresenta e discute os diálogos acerca da rapidez das transformações de valores e comportamentos dos estudantes na atualidade, subsidiado principalmente pela leitura da obra Medo Líquido de Zygmunt Bauman.

Fundamentação teórica

Os reflexos da sociedade atual no ambiente escolar

Estamos vivenciando um momento singular, pois as mudanças que permeiam o cenário atual configuram-se a partir de uma intensificação no mundo digital. Os impactos das tecnologias e do acesso à informação na vida cotidiana que acontecem rapidamente, por isso a preocupação recente não se aplica apenas ao desenvolvimento intelectual, mas caminham atrelados as competências socioemocionais.

O advento da revolução digital marcou a geração atual de jovens de maneira ímpar. Com a onipresença da internet e das redes sociais transformou a maneira de como se comunicam, consomem informações e constroem relacionamentos. A conectividade digital proporciona acesso instantâneo a um mundo globalizado, mas também introduz desafios relacionados à privacidade, à saúde mental e à autenticidade nas interações sociais. Ao utilizar a internet como ferramenta para se relacionar, trabalhar e estudar, as suas experiências se conectam apenas com o mundo virtual, e consequentemente dificultam suas vivências no mundo físico, real.

É verdade que os jovens contemporâneos são práticos, ágeis, considerados nativos digitais, ou seja, têm uma ótima relação com o ambiente tecnológico. Contudo, é interessante chamarmos a atenção para os novos comportamentos incorporados nas atitudes que acontece desde a comunicação presencial, onde torna-se cada vez mais escassa, pois a comunicação passa a ser via mídia digital, obtendo como consequências dificuldades nos relacionamentos interpessoais.

Na atualidade, visualiza-se a saúde mental como uma preocupação central entre os jovens contemporâneos. Pressões acadêmicas, incertezas econômicas e a exposição constante às redes sociais contribuem para altos índices de ansiedade e depressão. A busca por um equilíbrio entre o mundo online e offline torna-se cada vez mais difícil, visto que, ao se conectar às redes sociais eles se veem inclusos nos grupos, compreendem as plataformas digitais como um espaço de pertencimento e formas de interação entre as pessoas. Surge, portanto, o medo do não pertencimento, da exclusão.

A respeito dessa realidade, consideramos importante destacarmos uma reflexão referente a influência da mídia. Conforme o Sociólogo Bauman (2008, p. 29) mostra que “essas versões testemunham diariamente em favor da vigorosa realidade dos medos”. O autor exemplifica, mencionando os reality shows, programas muitas vezes apresentados como entretenimento inofensivo que são, na realidade, reflexos da sociedade contemporânea. A busca incessante pela notoriedade e pela atenção, combinada com a eliminação pública de concorrentes, cria uma atmosfera que reflete, em última instância, a fragilidade das relações humanas e um mundo onde a exclusão é exibida como entretenimento.

Sobre esse fenômeno, como, por exemplo, o medo, pode gerar ansiedade, pois, de acordo com Bauman, está vinculado ao processo de individualização. Assim o mesmo considera que “A sociedade individualizada se caracteriza pelo afrouxamento dos laços sociais, esse alicerce da ação solidária” (Bauman, 2008, p. 32). Como consequência, as estruturas sociais tradicionais, a saber, família e comunidade, tornam-se menos estáveis. Essa autonomia individual pode resultar em uma sensação de isolamento e insegurança, alimentando o medo do desconhecido e do futuro incerto. Desse modo, o ser humano tende a conviver no seu espaço individual, deixando de lado a relação comunitária, permitindo ser moldado por circunstâncias em constante transformação.

Os dispositivos como smartphones, laptops e tablets são utilizados e notáveis no seu cotidiano, muitas vezes aprendem a manuseá-los em ambientes externos a escola. Essa acessibilidade proporciona uma aprendizagem mais dinâmica e personalizada, possibilitando a exploração autônoma de conteúdos e a conexão com diversas fontes de conhecimento que transcendem fronteiras físicas.

No entanto, conforme à vida estudantil se conecta a tecnologia, surge uma preocupação sobre as distrações associadas a essas ferramentas. Redes sociais, jogos eletrônicos e outras formas de entretenimento digital que podem desviar a atenção dos estudantes, comprometendo seu foco nos estudos. Este aspecto, muitas vezes, evidencia a necessidade de uma abordagem equilibrada no uso dessas tecnologias a fim de melhorar os benefícios educacionais e minimizar os impactos negativos.

Diversas pesquisas indicam que a exposição excessiva às distrações digitais pode prejudicar o desempenho acadêmico, reduzir a capacidade de concentração e alterar a qualidade do aprendizado. Um estudo⁴, realizado por pesquisadores do King's College de Londres, faz uma alerta sobre o comportamento viciante de alguns jovens, Segundo Samantha Sohn, coautora do estudo, os vícios “podem ter sérias consequências sobre a saúde mental e o cotidiano”.

Nesse sentido, torna-se essencial desenvolver estratégias que ensinem os jovens estudantes a utilizar tecnologias de maneira consciente, equilibrada e produtiva. O despertar para uma consciência crítica do consumo digital, incluindo a promoção de habilidades de autorregulação e gestão do tempo, surge como uma ferramenta fundamental para capacitar os estudantes a tirar o máximo proveito das tecnologias sem comprometer seu rendimento acadêmico.

A função da escola na perspectiva de uma Educação Contemporânea

Experientiamos um novo modelo de sociedade e, atrelado a este marco, surgiu um novo perfil de escola que envolve concepções plausíveis a uma nova compreensão de aprendizagem. Esta definição se consolida a partir do reconhecimento das acentuadas mudanças sociais e tecnológicas que moldam o mundo. Com consequente, o foco do processo educativo está em garantir que o estudante aprenda de maneira significativa, tendo seus contextos individuais respeitados.

É legítimo o pensamento de que o ensino tradicional não mais atende às expectativas dos alunos, atualmente. Nem tampouco suas necessidades, pois o mesmo conduz um método para aprendizagem focada na repetição e memorização, na passividade, na hierarquia, na postura de silenciar e apenas ser conduzido pelas regras e condutas disciplinares repassadas pelo professor. Paulo Freire (2017, p.80) se contrapõe à educação tradicional ao afirmar que é um “método bancário”, onde o professor trata os alunos como recipientes passivos para o conhecimento, entretanto, esse não é mais o objetivo central da educação.

Diferentemente do ensino tradicional, na contemporaneidade busca-se uma dinâmica de ensino moderno, democrático, problematizador e com interação por parte dos professores e estudantes. Logo, urge a necessidade de uma escola que estimule aos questionamentos das crianças e adolescentes, não para obtenção de repostas definidas, mas para se desenvolver o pensamento crítico, criativo e fomentar “a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos”, segundo Edgar Moran, com base na entrevista dada ao canal “Fronteiras do Pensamento”, em 03 de março de 2016. O mesmo dialoga sobre a condição do aluno como “porta-vozes” de nossa época e será a partir das problemáticas apresentadas que o professor irá se “autoformar” buscando atender às demandas, e assim, efetivando reformas em suas metodologias.

⁴ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50599245> acesso em 03/01/2024

As metodologias ativas de aprendizagem e os métodos possíveis de serem adotados, na perspectiva de um novo paradigma na educação, que versa um relacionamento aberto, direto e inovador entre o aluno e o professor. Afinal, a escola, como uma instituição de ensino integrador, deve se preparar para criar ambientes acolhedores que conciliem com as expectativas e dilemas desse perfil de alunado “conectado”.

Tecnologias nas escolas se constituem uma tendência e podem contribuir para o processo de aprendizagens dos alunos. Os equipamentos tecnológicos potencializam a compreensão, proporcionam motivação e autonomia. Entre os principais exemplos de tecnologia na escola, estão: a lousa digital, um recurso que proporciona inúmeros benefícios por ter acesso à internet com suporte de arquivos multimídia e ferramentas para criação de aulas; os jogos que une o lúdico com a aprendizagem; notebooks, equipamentos já conhecidos que auxiliam nas atividades de leitura e escrita incentivando o protagonismo, e as soluções integradas que é uma opção de se usar a lousa integral com o quadro branco.

A Sala de aula virtual ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se configura como outro ambiente digital que reúne diversas ferramentas como: fórum de dúvidas, vídeo aulas, criação de documentos colaborativos na sala de aula digital. Nesse panorama, incluir novas tecnologias no ambiente escolar é umas das formas de ressignificar o ensino, todavia, salienta-se que a realização do manuseio das tecnologias em sala de aula requer recursos financeiros por se tratar de investimentos institucionais e que se tenha um professor qualificado que conduza o alinhamento do material didático com o planejamento pedagógico.

Os aparatos tecnológicos devem caminhar em sintonia com a postura do educador e o modelo escolar, ou do contrário, a tecnologia será apenas um recurso como outro utilizado na aula, sem poder de transformação. Nesse ensejo, ciente do objetivo a atingir, o professor contemporâneo precisa atuar como mediador do saber, lendo, dialogando, expondo filmes, palestrando, debatendo imagens; desconstruindo textos e pictografias; simulando; orientando pesquisas; maquetes e painéis interativos; realizando *quiz* virtual, ouvindo e interpretando canções; realizando suas aulas com dispositivos audiovisuais de modo a criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade do aluno.

O uso das tecnologias na escola está atrelado às orientações da Base Nacional Comum Curricular, sendo o documento que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, cujo objetivo é garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Assim, encontramos a seguinte instrução na competência geral 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. (BNCC, 2018).

Nesse sentido, a BNCC propõe que os estudantes utilizem as tecnologias digitais de efetivamente, tanto para acessar e produzir informações quanto para se comunicar e colaborar em diferentes contextos. Isso envolve o domínio de ferramentas tecnológicas, a compreensão dos princípios básicos da programação e a capacidade de avaliar criticamente as informações presentes na internet, desenvolvendo assim a chamada “alfabetização digital”.

Neste mesmo documento também se destaca aspectos de cunho socioemocional, descritos em suas 10 competências gerais da Educação Básica (p.9-10), que facilitará o processo de ensino-aprendizagem na escola contemporânea, valorizando a sociedade da informação, contudo tratando dos excessos nos comportamentos. A formação socioemocional não se configura ainda como um componente curricular, mas pode ser incluída no currículo escolar de várias maneiras, corroborada com atividades que devem trabalhar a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, habilidade de relacionamentos e tomadas de decisão.

Compreende-se que os aspectos sociais e emocionais, quando desenvolvidos no ambiente escolar, garantem significativos benefícios, como a construção de um ambiente seguro e saudável, melhores rendimentos escolares e relacionamentos interpessoais. Assim, desenvolver atividades com a comunicação, a música, o desenho ao uso da criatividade, e celebrar a diversidade na promoção do autoconhecimento contribuirá para a efetivação de uma prática educativa que incorpora os princípios da educação socioemocional o que se presume que teremos um estudante que saberá gerenciar suas emoções, ter empatia, autonomia, e senso crítico sem se desvincular das tecnologias.

Atualmente, o estudante tem a oportunidade de inserir esse conjunto de vivências formativas, desse modo, será munido de competências que o ajudarão a mobilizar questionamentos que o mundo exige nas mais variadas esferas. Para tanto, o professor, sendo o fio condutor desse ensinamento, trabalhará a partir das especificidades de cada sujeito, compreendendo que os ensinamentos de ordem socioemocional perpassam os muros da escola, são colaborativos por toda a vida. Nesse viés de cuidado e aproximação, comenta Luckesi (2011), é preciso avaliar a realidade do aluno e suas respectivas condições emocionais, considerando que sondar e acolher é o ponto de partida para se estabelecer um vínculo de trabalho educativo.

Em tempos de incertezas e inseguranças que assolam a humanidade, já não se pensa à longo prazo, pois o imediatismo e o consumismo dominam. Tememos a violência urbana, as catástrofes naturais, o desemprego, as epidemias, o terrorismo e a exclusão e sentimos as relações sociais instáveis, frágeis, fugazes, amores descartáveis pela ideia de se ter sempre um melhor. Essa fluidez que influencia os relacionamentos, segundo o sociólogo Bauman(2001), torna tudo como um “líquido e futuramente difuso, gasoso”, se entendendo que com o tempo a “liquidez” do processo e a oposição ao durável serão intensificadas.

O aluno está imerso nesta realidade, não diferentemente do retrato social, o estudante é marcado por essas características advindas do “medo secundário” como define Bauman (2001), partindo das experiências vivenciadas, e assim, identificamos atitudes de insegurança, provisoriedade, incerteza, consumismo, identidades flexíveis, déficit de atenção, hiper foco nas mídias, baixa definição para projeções de futuro. Diante disso, é interessante que a escola perceba o aluno em sua individualidade como também um ser social, que passa por conflitos e precisa de mediação para lidar com as emoções e não apenas para uma aprendizagem cognitiva, pois como esclarece Moran:

“A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos” [...] (2000 p.36)

Diante do exposto, como a escola agirá orientando os alunos que trazem consigo a ausência da segurança? Segundo o filósofo Harari (2018), em seus escritos na obra *21 lições para o século 21*, afirma que “a educação é a única constante”, ele ainda dialoga sobre o papel da escola e a importância de se pensar no futuro. Assim, também sugere que minimizem o ensinamento das habilidades técnicas e foquem em propósitos que preparem o aluno para a vida, pois, conforme Bauman (2000) “na modernidade a mudança é a única permanência e a incerteza a única certeza”. Essa frase nos convida a refletir sobre a nossa relação com o desconhecido. Podemos desenvolver uma mentalidade mais positiva e proativa, encarando as mudanças como oportunidades para evoluir e construir um caminho mais significativo.

Considerações

Nesse artigo, buscou-se em seu decurso contribuir e elucidar sobre a importância de se refletir, dialogar e compreender sobre a escola, sobre quem a faz e sua missão, entendendo que a mesma é um reflexo da sociedade em que está inserida.

Compreendemos ser neste contexto social, cultural e econômico de incertezas, ansiedades, múltiplas informações vivenciadas na contemporaneidade que devemos encontrar caminhos capazes de contribuir para a formação da identidade do aluno, além de permitir a construção de laços afetivos, do sentimento de autoestima e segurança, pois a ideia de uma identidade que se caracterize como fixa e rígida não se aplica ao perfil do estudante do século XXI. O que presenciamos é um processo constante de transformação que permite ao indivíduo construir e reconstruir sua identidade permanentemente durante toda a sua vida.

Dessa maneira, é inquestionável a influência da escola para a formação da identidade do estudante, por constituir-se em um contexto multicultural que envolve diversos aspectos (social, cultural, cognitivo e afetivo), oportunizando o uso das tecnologias e dos recursos de mídias digitais, que causam impactos na educação, porém apresentam benefícios e desafios a serem superados na forma de implementação no contexto educacional.

Em suma, percebemos a necessidade da mudança do docente em suas metodologias de ensino, nos aspectos de formação continuada. Será relevante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem que o educador seja qualificado no exercício do seu trabalho. Assim, cumpri frisar que o mediador é imprescindível no auxílio de formação do aluno, ao proporciona o ambiente para a construção do conhecimento conectando ao mundo tecnológico e utilizando-o a favor da educação.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- _____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008..
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- <https://www.fronteras.com/leia/exibir/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao> (Link da entrevista dada ao canal “Fronteras do pensamento” em março de 2016). Acessado em: 27/12/23).
- <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50599245> acesso em 03/01/2024
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1.ed- São Paulo: Cortez , 2011.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Massetto, Marilda Aparecida Behrens. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- Enviado em 30/04/2025
- Avaliado em 15/06/2025

NÃO PODEMOS ESCREVER ISSO, ENTÃO ESCREVE AÍ: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA INFORMAL NAS REDES SOCIAIS

Ailton Pereira Morila⁵

Resumo

O objetivo do presente artigo é contribuir para a discussão das citações e “memes” de pensadores importantes que são divulgados nas redes sociais de forma séria ou cômica, no que poderíamos conceituar como divulgação científica informal. Para tanto uma rápida análise do que seria a educação informal, seguida de alguns exemplos encontrados atualmente nas redes sociais de citações e “memes” de pensadores, percebendo depois algumas das características ou problemas que encontramos nessas postagens. Se a crítica é importante, para mais além da crítica, a possibilidade educacional dessas postagens é uma consideração possível.

Palavras-chaves: divulgação científica informal, “memes”; ideologia.

Abstract

The objective of this article is to contribute to the discussion of quotes and "memes" of important authors that are disseminated on social networks in a serious or comical way, in what we could conceptualize as informal scientific dissemination. To do so, a quick analysis of what informal education would be, followed by some examples currently found on social networks of quotes and "memes" of authors then realizing some of the characteristics or problems that we find in these posts. If criticism is important, beyond criticism, the educational possibility of these posts is a possible consideration.

Keywords: informal scientific dissemination, "memes"; ideology.

Introdução

Recentemente algumas alunas trouxeram uma frase em uma imagem de Maquiavel: “os fins justificam os meios”. Logo abaixo o comentário de um professor, meu colega, explicitando que não era bem assim. Como se tratava de uma disciplina que envolvia teoria do Estado, parei um momento para discutir a questão.

O episódio reacendeu meu interesse por essa questão. O presente artigo pretende, mesmo sem esgotar, contribuir para a discussão do que poderíamos chamar de divulgação científica informal.

Educação Informal em tempos de rede

É usual entre os autores que trabalham com educação não-formal, partirem de dois outros conceitos: educação formal e educação informal. Assim, segundo Gohn (2010, p. 16) a educação formal seria toda aquela que acontece na escola com conteúdo previamente demarcados enquanto que a educação não-formal seria: “... aquela que se aprende no ‘mundo da vida’ via os processos de compartilhamento de experiências principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”.

⁵ Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos (UFES). Professor permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.

Morila (1999) estudou a educação informal das classes populares na cidade de São Paulo no final do século XIX. Dada a importância desta forma de educação e a quase ausência da educação formal, chamou-a de escola da Rua.

Algumas características dessa educação não formal são apontadas: ser assistemática, acontecer em múltiplos lugares e não necessariamente se preocupar com faixas etárias específicas.

Assim, crianças, jovens, adultos e idosos recebiam diariamente uma boa dose de ensinamentos práticos e teóricos sobre inúmeros aspectos da vida de forma dispersa e sem um sistema ou formalidade. Esse aprendizado ocorria em casa, na rua, na vizinhança, enfim onde houvesse um grupo de pessoas reunidas esse aprendizado acontecia.

Essa dispersão temporal e espacial e ainda a ausência de sistema ou normas não significava que a educação informal era isenta de intenções. Muito pelo contrário. Quando uma mãe repreendia um filho ou afirmava alguma coisa ela tinha intenções nesse ato. Quando alguém ouvia de outrem um ditado estava implícito o ensinamento moral por trás disso.

A informalidade da educação não significa, portanto, ausência de intenções. Embora nem sempre a intenção seja explícita no momento em que ocorre, ou mesmo esteja clara para os agentes, não podemos considerá-la sem intenções.

Mas essas características e a própria educação informal podem ser válidas em um ambiente sem veículos de comunicação de massas e sem internet, mas seriam válidas para a internet e as redes sociais?

A pandemia de Covid-19 precipitou e acelerou um processo que já existia. Escolas e universidades começaram ou aumentaram o uso de plataformas que utilizam a internet como base. Assim surgiram aulas remotas, atividades síncronas e assíncronas, depósito de textos, livros, trabalhos e atividades, entre outros. Cessada a pandemia, esses instrumentos continuaram a ser utilizados. Muitos estudos foram e estão sendo feitos sobre o impacto desses instrumentos na educação formal como podemos ver em Rodrigues (2023).

O fato é que o ambiente da internet e as chamadas redes sociais passaram a ser também o locus da educação formal, posição mantida até hoje.

De maneira similar a educação não-formal se apropriou e acelerou o processo de apropriação desse espaço e dessas tecnologias e redes. Hoje é possível ter um *personal trainer* virtual ou um professor de violão por exemplo. Também é possível fazer visitas em museus, parques, praças etc. ao redor do mundo com ou sem o auxílio de monitorias.

A divulgação científica ganhou novo impulso. Proliferam *podcasts*, *videocasts* e postagens sobre conteúdo específico destinado a diversos públicos. É possível encontrar alguns artigos que analisam projetos que foram desenvolvidos nesse sentido como Romão (2022), Mansur (2021).

Mas se há projetos bem desenhados por instituições formais e não-formais, há também o espaço gigantesco da educação informal, principalmente, mas não exclusivamente, nas redes sociais.

É notória a discussão da (des)informação política e científica que vem mudando rumos de eleições e frustrando políticas públicas. (Bachur, 2021)

Enquanto um ditado ou notícia atingia um número pequeno de pessoas circunscrita a um grupo no começo do século XX, uma notícia (falsa ou não) pode atingir quase que instantaneamente milhões de pessoas.

O assunto é tão urgente que no mundo inteiro debatem-se sobre legislações específicas sobre isso, não sem interesses às vezes escusos das chamadas *Big Techs* e de políticos. (Pereira, 2024)

De qualquer maneira, a educação formal, a não-formal e a informal vieram para ficar nesse novo *locus* que é a internet e as redes sociais. Nada mais urgente pois que estudemos academicamente esse contexto em sua multiplicidade de questionamentos.

O objeto

Não é incomum encontrarmos frases de autores famosos na internet com ou sem imagens associadas.

Podemos grosseiramente dividir em suas categorias: as cômicas e as “sérias”. As cômicas evidentemente buscam o riso, mas eventualmente trazem também alguma outra mensagem explícita ou não. Um exemplo segue abaixo:

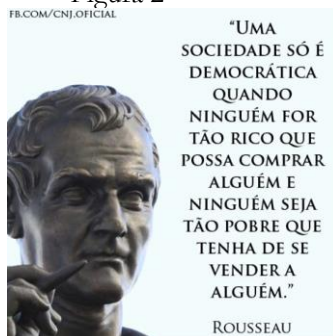
Figura 1



Fonte <https://jornalnota.com.br/2016/07/30/os-10-melhores-memes-de-mas-nao-podemos-escrever-isso-entao-escreve-ai/>

Há outras que não pretendem a comicidade, mas passam somente a mensagem do autor com ou sem imagens, como na abaixo:

Figura 2



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/338121884503923005>

As intenções parecem ser alertar sobre algo, aconselhar e motivar. Na frase de Newton remete a primeira lei, a conhecida lei da inércia que inaugura a mecânica clássica. A comicidade aqui está em colocar a pessoa como um corpo em repouso que só sairá desse estado a partir de uma força externa. Já na frase de Rousseau há um alerta sério sobre a questão das desigualdades sociais e o seu impacto na sociedade.

O(s) problema(s)

A princípio esses memes ou são inofensivos ou até ajudam na divulgação científica. Mas podemos apontar uma série de problemas relacionados aos mesmos.

O primeiro é a falsa autoria ou falsa citação. Muitas vezes encontramos frases atribuídas a pensadores e que de fato não são deles. Algumas, por óbvio são construídas assim para criar o efeito cômico desejado:

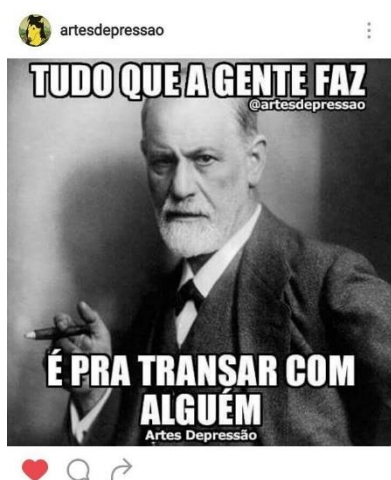


Figura 3 - Fonte:
https://x.com/Artes_Depressao/status/769698200076816384

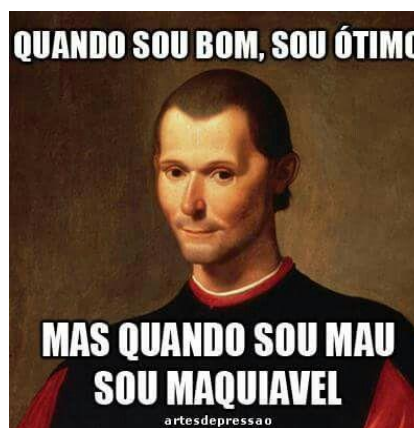


Figura 4 - Fonte:
<https://br.pinterest.com/pin/598838081687390200/>

Aqui se utiliza a relação estabelecida no senso comum entre Freud e a sexualidade para exagerar a premissa freudiana da sexualidade humana. Paralelamente, na outra imagem utiliza-se o próprio nome do autor para remeter a ideia de “maquiavélico”.

Muito embora a comicidade possa ser alcançada, outras mensagens também são transmitidas. Nesta em específico reduz as ideias de Freud à questão do ato sexual, reforçando uma visão do senso comum do autor e ignorando toda uma série de conceitos criados por ele. Da mesma maneira reduz Maquiavel a um ser do mal, quer as vezes até faz o bem, mas como exceção, novamente ignorando toda sua obra. Mesmo não consciente pelo autor e pelos divulgadores do *memes*, a visão de que tudo é sexo, presente no senso comum é reforçada.

Essas citações falsas, aliás, não são atribuídas somente a pensadores, mas eventualmente às autoridades.

O fenômeno das *fake news* e seus efeitos na sociedade têm sido bastante frequentes, embora ainda faltem estudos sobre o fenômeno. Não que as falsas notícias sejam fenômeno recente, pois não o são, mas o advento da internet e das redes sociais multiplicou, ou diríamos “viralizou”, a questão e o alcance delas. As razões para isso são múltiplas como percebeu Mendonça e outros (2022).

Dois casos:



Figura 5 - Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil>

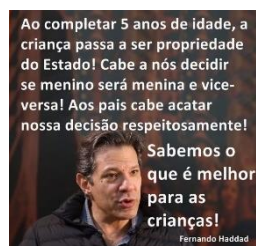


Figura 6 - Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil>

Particularmente frequentes nos processos eleitorais, mas não exclusivo desse período essas falsas citações tem o objetivo de atingir um público específico. Como caso da frase atribuída a Manuela D'Ávila, o intuito é afastar os cristãos do voto nela ou em seu partido/chapa. No segundo caso, de Fernando Haddad, um falso alerta às famílias de que se ele for eleito irá retirar as crianças do convívio familiar.

Mas como as outras, há algo mais nas frases atribuídas.

Não é incomum lermos ou ouvirmos algo como “Essas pessoas são bem capazes disso”.

“Essas pessoas” no caso é todo um espectro político mormente atribuído à esquerda no Brasil, de forma um tanto quanto exagerada também. Assim, “essas pessoas” de esquerda não demonstram nenhum respeito com as religiões e com as famílias. E “comunismo” é isso, a destruição da família, da religião, dos costumes....

Assim, mesmo que desmentida a notícia, a ideologia subjacente permanece: eles são bem capazes disso. A ideologia se apresentando coimo não ideologia, como estudou Zizek (2010).

Outro problema que aparece é a **descontextualização**:



Figura 7 - Fonte: 13. <https://www.facebook.com/textoeforma/posts/a-frase-penso-logo-existo-conhecida-tambem-em-latim-cogito-ergo-sum-foi-escrita-/2271360526301036/>

A frase de Descartes aparece por vezes no original em latim, *cogito ergo sum*. É tão popular que encontramos até cartazes a venda com a frase:



Figura 8 - Fonte: 14 <https://www.amazon.com.br/Descartes-Cogito-Ergo-Sum-Composition/dp/1095380397>

A frase está correta, mas o contexto da frase foi retirado completamente. Qual o significado atribuído a frase por pessoas que desconhecem o método cartesiano? Simplesmente que existem? O que é tomado como conclusão na frase solta é o início do método cartesiano. No século das incertezas e do ceticismo que de certa forma travava a construção do saber, Descartes a partir de um exercício mental, chega a primeira certeza: a da própria existência. A partir desse ponto ele pode construir o seu método aumentando as certezas e chegando à verdade. Descartes e o seu método tornaram-se a referência da ciência moderna, sendo questionado somente a partir do início do século XX. (KEHL, 2004)

A frase, início da possibilidade de um método, tomada solta parece ser a conclusão de algo semelhante interpretação podemos dar a frase atribuída por Platão à Sócrates:

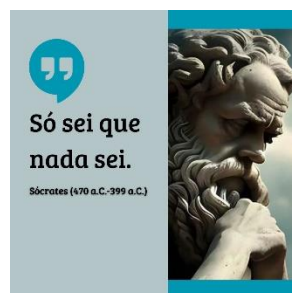


Figura 9 - Fonte: 15 <https://escritosdefilosofos.blogspot.com/2023/08/frase-de-socrates-so-sei-que-nada-sei.html>

Mormente atribuída a ignorância, por vezes um contexto um pouco maior surge e a história contada por Platão aparece:

Então, pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso - ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei. (Platão, 2025, p. 5)

Interessantemente a completa ignorância passa-se à sabedoria. Assim a frase daria a quem a use uma espécie de sabedoria por ser ignorante. Entrementes, a frase, inaugura o método da maiêutica, sendo seu primeiro passo.

Ou seja, não trata de afirmar a ignorância, mas criar as bases de um conhecimento que afastasse conceitos pré-definidos e que poderiam ser errôneos. Novamente toma-se o início do método pelo fim.

Falsidade e descontextualização são alguns dos problemas encontrados nessas frases. Mas podemos também encontrar os dois fenômenos conjuntamente. É o caso da citação apresentada logo no início do artigo: “os fins justificam os meios”

Há também a frase com efeito cômico



Figura 10 - Fonte: <https://www.facebook.com/memesacessivei>

A frase bastante conhecida, é falsa. Em nenhum momento Maquiavel escreveu tal coisa. Mas a questão aqui vai além da falsidade ou não da frase, mas na questão do contexto da obra O príncipe. Muito embora não seja uma frase atribuída a ele, é perceptível na obra a ideia de que em alguns casos os fins justificam os meios. Mas não é verdade no sentido que a frase cômica sugere. A frase só é válida para um governante que pretenda se manter no poder. A grande contribuição de Maquiavel é retirar a política das amarras da moralidade cristã. Um bom governante não é mais aquele que é um bom cristão e com as virtudes inerentes. Um bom governante é aquele que mantém o Estado, independentemente da crítica moral de suas ações. De que adiantaria o governante ter ações pias e levar o Estado à ruína? Essa visão secular da política abriu caminho para a construção da Ciência Política como a conhecemos hoje. Hobbes frequentemente é considerado um autor subsequente nesse sentido da construção da ciência política. A frase de Hobbes (2025, p. 62): “nada do que este [o soberano] faça pode ser considerado injúria para com qualquer de seus súditos, e que nenhum deles pode acusá-lo de injustiça” é um dos, mas não único, exemplo de como Hobbes dá continuidade a premissa da ciência política de Maquiavel.

A descontextualização da obra de Maquiavel leva as pessoas a acreditarem que a frase é uma espécie de vale tudo que deve ser usada em qualquer parte da vida cotidiana. Aliás é dessa premissa que o termo maquiavélico foi cunhado, e também frequenta as redes com pode ser visto anteriormente.

Já que citamos Hobbes, é dele a atribuição da frase: “o homem é o lobo do homem”. O *mem*e abaixo fornece uma interpretação da mesma:



Figura 11 - Fonte: <https://jornalnota.com.br/2016/07/30/os-10-melhores-memes-de-mas-nao-podemos-escrever-isso-entao-escreve-ai/>

Ninguém presta, o homem é um ser desprezível e segue por interpretações assim. Podemos achar variações e complementos da frase. Aliás a complementação das citações daria por si só um bom material para análise.

Essa frase não é de Hobbes e ele também não cita em nenhum momento. A frase é do dramaturgo romano Titus Maccius Plautus.

Não se sabe ao certo quem atribuiu a frase a Hobbes (2025, p. 46), mas parece ser a partir desse trecho:

Numa tal situação não há lugar para a indústria, pois seu fruto é incerto; consequentemente não há cultiva da terra, nem navegação, nem uso das mercadorias que podem ser importadas pelo mar; não há construções confortáveis, nem instrumentos para mover e remover as coisas que precisam de grande força; não há conhecimento da face da Terra, nem cômputo do tempo, nem artes, nem letras; não há sociedade; e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta.

Muito embora a frase não seja de Hobbes, pode-se perceber que ela reflete de certo modo a ideia do estado de natureza que o homem vivia, segundo Hobbes. O homem não é um ser desprezível, pelo contrário, é um ser que traz em si as leis da natureza (liberdade, busca pela paz e justiça etc). Acontece que sem um poder acima do homem a insegurança é a constante. É uma “guerra de todos contra todos”. Não necessariamente uma guerra de fato, mas um “estado de guerra” que impede que o homem possa construir e acumular de uma geração a outra.

Bem distante, portanto, da interpretação hegemônica nas redes de que o homem é um ser mal por natureza.

E além disso, ainda reforça uma ideologia que retira de Hobbes a “paternidade” do liberalismo clássico, atribuindo à Locke (1994) esse título. Locke com sua ideia de um homem livre, igual e fraterno é muito mais palatável e agradável como justificativa do liberalismo.

A relatividade da propriedade privada apresentada em Hobbes e a necessidade de um estado que priva a liberdade para que a essa sociedade liberal possa existir fica assim, como Hobbes, esquecida. Só será retomada a partir de Marx, mas aí como crítica e não será visto como parte necessária ao funcionamento da sociedade liberal.

Locke pode ser usado até mesmo para o neoliberalismo pois, se é tudo tão ótimo no estado de natureza, o Estado talvez seja desnecessário.

Assim, o movimento de transformação da frase que nem é do Hobbes serve também a uma ideologia que precisa ser preservada e multiplicada.

O que fazer

Evidentemente não podemos evitar que essas citações circulem livremente pelas redes. Impedir que as pessoas citem, falem e conversem sobre temas políticos e sociais utilizando frases da internet é impossível. Mesmo que fosse tecnicamente possível, seria um paternalismo e autoritarismo perigoso.

Além disso, o fenômeno não é novo. No último quartel do século XX ficaram conhecidos nos corredores das universidades brasileiras os anedóticos intelectuais de “orelha de livro”. Ao ler as chamadas orelhas dos livros que mormente traziam um resumo brevíssimo da obra e do autor do livro, esses “intelectuais” saíam a vociferar suas conclusões sobre o mundo. Hoje substituídos pelos “tios do whatsapp”. Pode-se até pensar sobre o alcance maior ou menor, mas o fenômeno não é novo.

Voltando ao início do artigo, o que eu fiz após pulularem frases dos autores que estou abordando? Coloquei os *memes* e frases na avaliação e trabalhei na correção da mesma.

O que fiz de forma incidental poderia ser feito de forma consistente. Abrir um momento nas aulas para que os alunos tragam algum *meme* ou citação “viral” referente a disciplina pode ser uma técnica interessante para analisar parte do pensamento de um autor. Também pode servir para que os próprios alunos reforcem a atenção para esses conteúdos na internet.

Mas talvez sirva a um motivo mais nobre ainda, a crítica do conteúdo da internet. Porque a escolha dessa frase e não outra? O que a imagem transmite subliminarmente ou não? Qual as razões da comicidade quando há?

Considerações finais

A proposta deste artigo não era estudar o fenômeno de forma ampla. Nem ao menos de uma forma específica como a ciência política, filosofia ou ideologia.

Citando Platão, “só sei que nada sei”. Esse artigo tem essa função, inaugurar para mim e talvez para outras pessoas a possibilidade de estudos neste sentido.

Durante a escrita do artigo outras possibilidades foram pensadas. Os comentários que se seguem a publicação desses “*memes*” são fonte interessante de análise. Também são os momentos em que estão circulando. Qual o contexto? Porque agora?

Talvez também valha a pena ampliar para artigos científicos. Essas falsas citações e interpretações aligeiradas fazem parte também do universo acadêmico ou ele está isento dessa influência?

Enfim, a internet, as redes sociais são uma realidade. Os conteúdos são absolutamente diversos e imprevisíveis. Ignorá-los ou proibi-los durante as aulas não parece ser um caminho possível. Como em todas as áreas de conhecimento, pensar, analisar e fazer a crítica, ou seja, torná-los objetos de estudo é necessário.

Referências

- BACHUR, João Paulo. Desinformação política, mídias digitais e democracia: Como e por que as fake news funcionam?. **Direito Público**, v. 18, n. 99, 2021.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã: matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. disponível em https://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf. Acesso em 13/01/2025.
- KEHL, Maria Rita. A civilização partida In: NOVAERS, Aduino (org). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis, Vozes, 1994.
- MANSUR, Vinicius et al. Da publicação acadêmica à divulgação científica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00140821, 2021.
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino et al. Fake news eo repertório contemporâneo de ação política. **Dados**, v. 66, n. 2, p. e20200213, 2022.
- MORILA, Ailton Pereira. **A Escola da rua: cantando a vida na cidade de São Paulo (1870-1910)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1999.
- PEREIRA, Luana Mendes. A regulação das Big Techs no Brasil e sua responsabilidade pelo combate ao discurso de ódio: perspectivas e desafios. 2024.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000065.pdf>. Acesso em 13/01/2025.
- RODRIGUES, Antonia Railene de Souza. Impactos na educação superior e o uso das tecnologias digitais durante da pandemia do novo coronavírus. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 15, 2023.
- ROMÃO, Kaio Hemersson Oliveira; DA SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto. Instagram como ferramenta na divulgação científica e extensão universitária. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 3, p. 10679-10691, 2022.
- ZIZEK, Slavoj. **Primeiro com tragédia, depois como farsa**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- Enviado em 30/04/2025
- Avaliado em 15/06/2025

A DISCIPLINA DE PRÁTICAS CONSTRUTIVAS NA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DAS APRENDIZAGENS DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, CAMPUS PELOTAS DO IFSUL, À LUZ DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

Bernardo Reis Silva⁶
Glaucius Décio Duarte⁷

Resumo

Este artigo procura sintetizar uma pesquisa, realizada pelo autor enquanto mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, com a qual buscou identificar, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, o potencial da disciplina de Práticas Construtivas em produzir os significados das aprendizagens do curso em Edificações, Campus Pelotas do mesmo Instituto, incentivando a utilização de Mapas Conceituais em práticas pedagógicas e avaliações continuadas. Reconhecendo a importância da disciplina naquele contexto formativo, constitui-se em uma investigação qualitativa, cuja metodologia busca referências em Estudos Exploratórios com Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Edificações; Mapas Conceituais

Abstract

This article aims to synthesize a research project conducted by the author as a master's student in the Graduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Southern Rio Grande do Sul (IFSul). The study sought to identify, in light of Ausubel's Theory of Meaningful Learning, the potential of the *Práticas Construtivas* (Constructive Practices) course to produce meaningful learning within the Building Construction program at the Pelotas Campus of the same institute. It also aimed to encourage the use of Concept Maps in pedagogical practices and ongoing assessments. Acknowledging the importance of this course in that educational context, the study takes the form of a qualitative investigation, drawing its methodology from Exploratory Studies with Content Analysis.

Keywords: Meaningful Learning; Building Construction; Concept Maps

Introdução

Este trabalho orienta-se nas formulações que convencionou-se chamar de “teoria da aprendizagem significativa - TAS”. Para Ausubel (1968) aprender de forma significativa significa relacionar as novas informações à conhecimentos prévios já consolidados. Se a cadeia cognitiva do indivíduo, portanto; com toda a sua bagagem de conhecimentos previamente consolidados, não se abre às novas informações, então não há conexões, ou seja, não há produção de conhecimento significativo, ou até mesmo, não há produção de conhecimento.

⁶ Mestre em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu – Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, Campus Pelotas/RS, Brasil.

⁷ Doutor em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdu - Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, Campus Pelotas/RS, Brasil.

Aprender significativamente é estabelecer conexão significativa de símbolos já adquiridos/consolidados pelo aluno, ou seja, seus conhecimentos prévios relevantes, com os novos símbolos que estão sendo apresentados no conteúdo a ser aprendido (SILVA, 2020, p. 12).

A inquietação que de certa forma justificou a pesquisa realizada, em que se baseia este artigo, busca verificar se, no escopo de estudos propostos no itinerário formativo de um dado curso técnico de nível médio, cabe a alguma disciplina em específico maior responsabilidade pela construção dos significados daquelas aprendizagens.

No caso do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, Campus Pelotas do IF Sul, a disciplina de “Práticas Construtivas” desempenha esse papel?

O conjunto de disciplinas que compõem o currículo do curso congrega diferentes estudos correlatos à construção civil. Este escopo organiza-se em dois grupos independentes e inter-relacionados: o grupo referente aos serviços de escritório e o grupo referente aos serviços de construção, propriamente ditos.

O processo de investigação no qual se baseia este trabalho, visa, como objetivo geral, compreender, à luz da aprendizagem significativa de Ausubel, e com base na construção de Mapas Conceituais, o papel da disciplina de Práticas Construtivas na construção do significado, por parte dos estudantes, das aprendizagens no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações. Especificamente, objetiva rastrear noções e conceitos pré-estabelecidos como fundamento das aprendizagens, propondo-se, para isto, perscrutar vivências e memórias dos estudantes em temas transversais à Construção Civil, além de buscar demonstrar o potencial associado à elaboração de Mapas Conceituais em atividades de ensino e aprendizagem. Suscitando-se, para esta finalidade, análise por parte do corpo discente ao fim de um ciclo de práticas pedagógicas na disciplina.

Metodologia

Este trabalho organiza-se metodologicamente como uma investigação qualitativa exploratória. Qualitativa porque procura desenvolver suas abordagens com base em manifestações humanas, diversas e complexas, a partir da ação e interpretação do investigador. É exploratória porque não se constitui em uma pesquisa que replica uma técnica já experimentada e/ou consolidada. A utilização de Mapas Conceituais, embora se encontre referências valiosas, está longe de contar com arcabouço vasto de trabalhos com os quais se possa basear determinada estratégia consolidada de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17) realizar uma pesquisa qualitativa em educação significa procurar entender o que professores, diretores e/ou estudantes pensam sobre determinado assunto, ou como agem a partir de determinada situação. Tal objetivo implica que o investigador se ocupe em grande parte do período de investigação acompanhando os sujeitos no seu ambiente natural, e, a partir de questões abertas, registre as respostas.

A pesquisa exploratória, segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p.8), é um tipo de investigação que visa compreender um fenômeno ainda pouco explorado, em que o pesquisador precisa estar preparado para propor hipóteses. Objetiva obter um primeiro entendimento, uma compreensão inicial e mais ampla, de determinado assunto, podendo reunir revisão de literatura, entrevistas, observações e outros métodos qualitativos para coleta de dados.

Os estudos exploratórios costumam ser úteis para diagnosticar situações, descobrir soluções alternativas ou descobrir novas ideias. Este trabalho é feito nos estágios iniciais de um processo de pesquisa mais amplo, visando esclarecer e definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser coletadas para a conclusão do estudo (ZIKMUND, 2000, p.89).

Este trabalho possui materiais oriundos de duas abordagens realizadas com os sujeitos da pesquisa, um questionário no início do semestre, com o qual buscou-se detectar, transversalmente, conhecimentos prévios relacionados à construção civil, e mapas conceituais confeccionados por eles em uma dinâmica de “autoavaliação” proposta pelo investigador, com os quais procura-se identificar o potencial da disciplina de Práticas Construtivas em dialogar com subsunçores, estabelecendo, desta forma, significado nas aprendizagens no Curso de Edificações. Além dos instrumentos utilizados para as abordagens, há anotações e registros do pesquisador realizados durante o acompanhamento das atividades no semestre.

Para análise dos conteúdos; advindos das abordagens realizadas, este trabalho organiza-se metodologicamente nas teorias de análise de conteúdo de Laurence Bardin, segundo a qual a importância deste instrumento reside na capacidade intrínseca de potencializar o período entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Para Bardin (2016, p.18), “ao desempenharem o papel de técnicas de ruptura face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa. Se este intervalo de tempo é rico e fértil, então há que recorrer a análise de conteúdo.”

Optou-se, contudo, para produzir os dados a serem analisados pela pesquisa, abordar os sujeitos em dois momentos diferentes do ciclo da disciplina: no início e no término do período.

Decidiu-se para a primeira abordagem um questionário online pelo *Google Forms*, através do qual eles puderam participar de forma dinâmica, aos poucos, sem, no entanto, que houvesse a necessidade de se ausentarem da aula por muito tempo. Este questionário ficou ativo por quatro semanas e todos os estudantes regularmente matriculados na disciplina responderam. A segunda abordagem, por sua vez, provocou os estudantes a se manifestarem em relação ao papel que a disciplina de Práticas Construtivas havia desempenhado em seus itinerários formativos, aplicando-lhes dinâmica de confecção de mapas conceituais.

Mapas conceituais

Segundo Novak (1984, p.13), os estudantes estariam sujeitos ao que chama de “psicologia condutivista”, na qual a educação é tratada como sinônimo de mudança de conduta. Rejeitando esse ponto de vista, ele propõe uma abordagem considerando a aprendizagem humana como uma mudança no significado da experiência. “Como podemos ajudar os indivíduos a refletir sobre a sua experiência e a construir significados mais novos e mais poderosos?”

Para o autor, para que se potencialize a leitura dos significados da experiência humana, além do pensamento e da ação, seria necessário envolver o sentimento. Pois seria com ele, a partir da experiência, que o aluno conseguiria dar sentido aos conceitos estudados e por fim atribuir-lhe significado. O processo tradicional de ensino, aprendizagem mecânica baseada na memória, se constituiria como agressão ao ego do aluno, ao passo que não teria a capacidade de mobilizar sentimentos como satisfação, por exemplo. Segundo Novak (1984, p.14) “os estudantes que procuram extrair significado dessa instrução fracassam frequentemente. Para eles a escola é (...) frustrante e (...) é uma tortura na qual o aluno é ridicularizado...”

Ao confeccionar um mapa conceitual, a partir de uma provocação determinada, o estudante primeiro elenca os conceitos que considera fundamentais e os posiciona obedecendo certa lógica determinada. Na sequência, ele deve estabelecer as ligações entre os conceitos utilizando necessariamente um verbo, formando um período com sentido na leitura, tendo início, meio e fim. A regra é não deixar nenhum conceito sem ligação. Os períodos se relacionam ao passo que compartilham as ideias de ligação e os conceitos formando um diagrama; complexo na estética e absolutamente elucidativo.

Concebido com a mesma lógica do mapa geográfico, o Mapa Conceitual faz uma representação gráfica de determinado tema, exibindo e tornando explícitas as relações entre os conceitos que o compõem. Os Mapas Conceituais são compostos por representações de conceitos e suas relações são representadas por linhas conectivas. Nesse complexo de conceitos e linhas, encontram-se as palavras ou frases de ligações entre os conceitos, compondo proposições (BREZOLIN e GRANDO, 2011).

Embora a própria confecção instigue um capricho estético, realçando-se determinados conceitos de modo a indicar determinada ordem na leitura, o importante nesta atividade é o processo. O exercício de ligar os conceitos estabelece relação direta com a cognição do autor, o fazendo revirar conceitos, noções e ideias na tentativa de melhor estabelecer as conexões necessárias. Aparecem os subsunçores e evidencia-se todo o entendimento que o indivíduo formou de determinado assunto, podendo o professor certificar-se do conhecimento constituído ou intervir para corrigir determinadas inconsistências, se julgar necessário.

Segundo Moreira (2012) a clareza, a estabilidade cognitiva, a abrangência, a diferenciação de um subsunçor variam ao longo do tempo; das aprendizagens significativas do sujeito. Para o autor, trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e inclusive envolver. Para Alves (2016), estudantes que tenham percorrido determinado processo formativo, tendo desenvolvido atividades pedagógicas utilizando Mapas Conceituais, tendem a desenvolver melhor aprendizagem.

Os questionários da abordagem inicial

Quando indagados acerca dos motivos que os teriam incentivados a optar pelo curso de edificações, reconheceram em maioria o gosto pela construção civil e a curiosidade pelas técnicas construtivas, 39% da amostra, seguidos pelo desejo de fazer carreira na área, 26%, e pelo incentivo de familiares que já trabalhavam na área, 17% da amostra. Seguindo a mesma opção de amigos e optando por eliminação totalizam 18% da amostra, evidenciando sujeitos com grande possibilidade de insatisfação em relação ao curso e/ou a área da construção civil, já que esse tipo de motivo demonstra uma decisão não muito consciente no que diz respeito à importância do ramo profissional para sua vida. Por óbvio que não se trata de uma relação rígida, ou seja, há possibilidade desses sujeitos, mesmo tendo optado pelo curso nessas circunstâncias, gostarem do ramo, se identificando com a natureza dos estudos.

Quando perguntados acerca da meta de vida, majoritariamente, 36% da amostra, respondem que gostariam de permanecer na área da construção civil e fazer faculdade, 18% dos sujeitos manifestam desejo de atuar como técnico em edificações em oposição aos 7% que apontam desejo de atuar em outra área profissional, a especificando ou não. Emprego e estabilidade financeira com 21% e satisfação e felicidade na vida pessoal com 18% da amostra. Cabe mencionar que nesta questão o sujeito poderia optar por mais de uma alternativa.

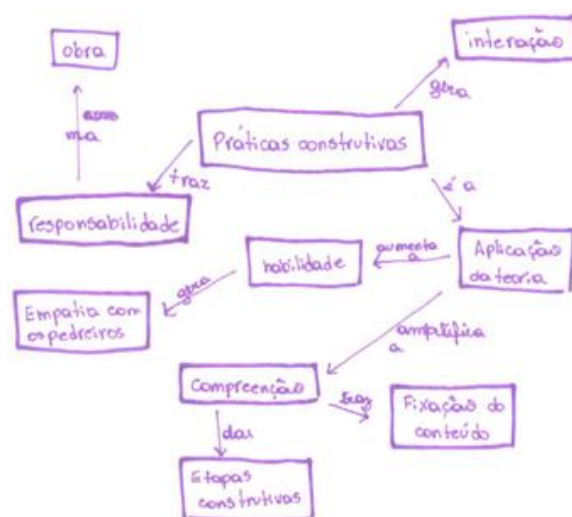
Como a intenção era prospectar subsunçores para relacioná-los a posicionamentos presentes nos Mapas Conceituais, evidenciando indícios de aprendizagem significativa, provocou-se os estudantes também em questões específicas, como em relação a argamassa, um conhecido componente construtivo muito utilizado nos canteiros de obra como elemento ligante na construção de alvenarias, pavimentação e regularização de superfícies, da relação que tinham previamente com a construção civil e se guardavam memórias significativas em relação a área. A combinação dessas três questões motivou o pesquisador em classificar os sujeitos pelo grau de satisfação que apresentavam com o curso, de modo que se pudesse categorizá-los, permitindo-se análise comparativa dos Mapas Conceituais da abordagem final.

Os mapas da abordagem final

Destaca-se dois exemplos dos casos mais emblemáticos que, de acordo com o que manifestaram na primeira abordagem, relacionando-se diretamente a aspectos expressados nos Mapas Conceituais, depreende-se terem evidenciado aprendizagem significativa.

Mapa Conceitual e análise do material do Sujeito X:

Figura 1: Mapa Conceitual Avaliação da Disciplina Práticas Construtivas Sujeito X



Fonte: Acervo do Pesquisador / Dinâmica de Construção de Mapas Conceituais / Abordagem Final

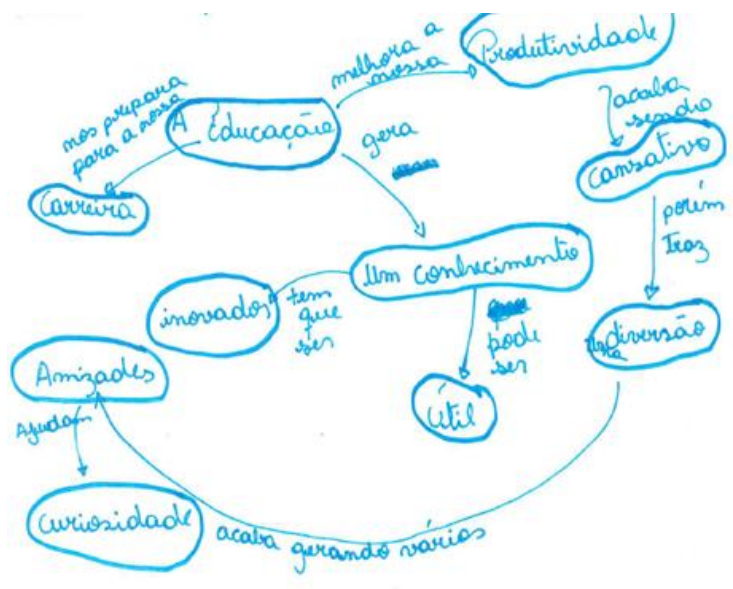
Conceitos Específicos mencionados: “Etapas Construtivas” e “Empatia com os pedreiros” *Subsunçor na forma de memória e desejo:* “quando criança, meus pais contrataram um arquiteto para reformar nossa casa, eu ficava olhando as plantas com muita curiosidade (...) eu adorava ajudar os pedreiros a fazer a casa quando era criança (...) minha meta de vida é me formar em EDIFICAÇÕES e construir minha própria casa.”

Especificamente acerca da Disciplina de Práticas Construtivas: “É muito importante aprender na prática o que se aprende no caderno, até para poder avaliar o trabalho dos pedreiros no futuro.”

Parecer do Investigador: Sujeito absolutamente conectada ao Curso em Edificações. Apresenta subsunções diretos e evidencia aprendizagem significativa relacionada às aprendizagens propostas na disciplina de Práticas Construtivas, sobretudo no que se refere as etapas construtivas e questões relativas à gestão de pessoal em canteiro de obras.

Mapa Conceitual e análise do material do Sujeito Y:

Figura 3: Mapa Conceitual Avaliação da Disciplina Práticas Construtivas Sujeito Y



Fonte: Acervo do Pesquisador / Dinâmica de Construção de Mapas Conceituais / Abordagem Final

Conceitos Específicos mencionados: “Produtividade” *Subsunção na forma de memória e relações pessoais:* afirma que possuía familiares que trabalhavam com a construção civil que, inclusive, a teriam incentivado a cursar edificações.

Especificamente acerca da Disciplina de Práticas Construtivas: “Acredito que a vivência prática ajuda a ter um entendimento mais concreto das coisas.”

Parecer do Investigador: Sujeito altamente conectado ao Curso Técnico em Edificações. Demonstrou possuir memórias em relação à familiares que já trabalhavam com construção civil e com argamassa que, segundo o que mencionou na primeira abordagem, acreditava ser sinônimo de cimento. Evidencia aprendizagem significativa em relação as atividades propostas pela disciplina, sobretudo no que se refere a gestão de obras, a partir da qual, o conceito “produtividade” mensura a capacidade do operário em produzir resultados satisfatórios em intervalos de tempo pré-determinados.

Considerações finais

É preciso atestar os benefícios da utilização da prática dos Mapas Conceituais como práticas pedagógicas, sobretudo como avaliação continuada. Este trabalho demonstra ser possível colher prováveis subsunções e os relacionar a evidências de aprendizagens significativas.

O sujeito X evidenciou aprendizagens significativas em relação às etapas de uma obra e, conseqüentemente, em relação a questões relativas à gestão. O sujeito Y ao mencionar “produtividade”, a partir dos subsunçores identificados previamente, evidencia aprendizagem significativa em questões relacionadas a gerenciamento de obras.

Por certo, cabe ressaltar, que as “evidências de aprendizagem significativa” consideradas neste trabalho são meros indícios que, a partir da prática pedagógica do professor; no acompanhamento do desenrolar das atividades da disciplina, teriam a capacidade de elevar-se ou não ao patamar de aprendizagem significativa. Prova-se, contudo, que o método de prospectar subsunçores, como avaliação diagnóstica no início de um período formativo, combinado à prática de confecção de Mapas Conceituais, durante ou na conclusão de uma etapa, demonstra-se eficiente, sobretudo em uma disciplina com uma *práxis* específica, e por que não dizer, alternativa, como a disciplina de Práticas Construtivas do Curso Técnico em Edificações.

Conclui-se este trabalho, portanto, com a certeza de ele ter atingido seus objetivos. Entende-se que foi possível compreender o potencial da disciplina de Práticas Construtivas em induzir, com maior responsabilidade, os significados das aprendizagens do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações. Da mesma forma, instigar a utilização dos Mapas Conceituais em práticas pedagógicas que visem a aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas

- ALVES, S.C., et al. Mapas Conceituais como Ferramenta Facilitadora da Aprendizagem do Ensino de Química Orgânica. **Revista Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2016.
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational Psychology: a cognitive view**. 2. Ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BREZOLIN, J.M.L.; GRANDO, N.I., Mapas Conceituais e Avaliação de Aprendizagem no Ensino de Rede de Computadores. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 2, 2011.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C.S.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- MOREIRA, M.A. **O que é aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, 3 abr. 2010. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha: 2012.
- NOVAK, J.D. GOWIN, D.B.; **Learning how to learn**. Barcelona: Cambridge University Press, 1984.
- SILVA, B.S. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: Uma análise das condições necessárias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, e09932803, 2020.
- ZIKMUND, W.G. **Business Research Methods**. 5º Ed. For worth tx dryden, 2000.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL FRENTE ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Bruno Tadeu de Oliveira Santos⁸
Álvaro de Souza Maiotti⁹

Resumo

O objetivo principal do presente artigo consiste em apresentar uma análise da formação de professores no curso de Pedagogia regido pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP), bem como dos processos históricos e políticos que nos conduziram ao atual momento educacional brasileiro. Num cenário de retrocesso e desmonte no campo das políticas públicas e de consolidação da agenda neoliberal no Brasil, a Pedagogia Social se apresenta como alternativa para a promoção da equidade social a partir da formação de pedagogos que atuam fora dos muros escolares. De modo que se constitui como um estudo eminentemente teórico, os métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica mostraram-se os mais adequados à sua realização.

Palavras-chave: Educação não escolar. Formação de Professores. Pedagogia Social.

Abstract

The aim of this paper consists in presenting an analysis of teacher training in the pedagogy course based on the National Common Base for Teacher Training, and the historical and political processes that led us to the current Brazilian educational moment. In a context of setback and dismantling in the field of public policies and consolidation of the neoliberal agenda in Brazil, Social Pedagogy presents itself as an alternative for the promotion of social equity from the training of pedagogues who work outside school walls. So that this study is constituted as an eminently theoretical study, the methods and techniques of the bibliographic research proved to be the most suitable for its accomplishment.

Keywords: Non-school education. Teacher training. Social Pedagogy.

Introdução

O presente ensaio se enreda pela tentativa de apresentar elementos críticos para uma compreensão dos processos históricos que nos trouxeram ao atual momento educacional brasileiro, no que tange à formação no curso de Pedagogia sob a égide da controversa Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCFP), dialogando com as significativas contribuições do estatuto epistemológico da Pedagogia Social (PS) que está em construção e alarga a compreensão sobre a educação regular.

⁸ Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (Unifesp). Especialista em EJA no Sistema Prisional (FCE) e Educação e Direitos Humanos (ICE/TEC). Licenciado em Pedagogia (Unifesp). Pesquisa a formação inicial de pedagogos, educação não escolar, pedagogia social e educação em instituições de privação de liberdade. Atuou como servidor público no sistema prisional paulista. Desde 2019 integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR/Unifesp). Professor de Educação Básica I, Secretaria de Educação de Diadema e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

⁹ Discente no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFABC). Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (Unifesp). Especialista em Educação e Tecnologias (UFSCar), Sociologia para o Ensino Médio (UnB) e Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFSP). Licenciado em História (Unisa), Pedagogia (UAM) e Filosofia (Unifesp). Professor de Educação Básica II, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Professor de Ensino Fundamental II e Médio, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Idealizador dos blogs O Saber Inútil (<https://osabinutil.blogspot.com.br/>) e Coluna Preta (<https://colunapreta.blogspot.com.br/>).

No imbricado das disputas políticas, o currículo ocupa um lugar estratégico no sentido de amparar a construção de projetos de sociedade, sendo permeado de intencionalidade e evidenciando as expectativas e rumos almejados por governantes. Nesse sentido, buscaremos primeiramente compreender os aspectos gerais da PS e a função social da educação escolar a partir dos elementos de reflexão deste campo científico. Em seguida, retomaremos brevemente alguns aspectos relevantes do percurso histórico da educação brasileira no contexto democrático – não no intuito de estabelecer um rigor cronológico sobre fatos e acontecimentos, mas abrindo a linha do tempo para compreendermos os processos que se desenrolaram nesse período, avançando e retrocedendo conforme as condições da conjuntura política. A terceira seção do artigo resgata alguns aspectos de como o curso de Pedagogia chegou ao seu estado atual regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006.

Trataremos ainda do conteúdo da BNCFP e de seus impactos sobre a formação nas licenciaturas, e veremos como as propostas são pautadas por forte racionalidade neoliberal, que espoliam do currículo preciosos elementos, propondo uma construção discursiva que escamoteia interesses econômicos e políticos □ fatores que revelam a necessidade de consolidar as discussões da PS no âmbito das licenciaturas, de modo especial no curso de Pedagogia. Por fim, compartilharemos algumas considerações sobre a temática, apresentando expectativas, possibilidades e limitações deste debate.

Pedagogia Social e a função social da educação escolar

Discutir educação envolve a compreensão das dimensões política, econômica, social e cultural do contexto em que ocorrem os processos educativos. Ademais, a diversidade das condições que constituem os indivíduos também deve ser levada em conta, pois é premente pensar o sujeito da educação como um sujeito integral, e considerar que a escola não é o único espaço onde esses processos acontecem.

A PS é uma área do conhecimento que se dedica ao estudo das questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano. Concentra a Teoria Geral da Educação Social, e se desdobra nas práticas de Educação Popular, de Educação Comunitária e de Educação Social. Assim, é importante estabelecermos alguns pontos para a compreensão de sua epistemologia.

As discussões em torno da PS no Brasil se estabeleceram nas duas últimas décadas. Dentre as produções na área, destacam-se os estudos de Silva, Souza Neto e Moura (2009) na obra *Pedagogia Social*, subsidiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). O livro reúne textos de 18 autores de diferentes nacionalidades que se debruçam sobre as diversas experiências em torno das concepções de PS. Além de situarem o campo no âmbito nacional, apresentam também um panorama mundial.

O percurso histórico e evolutivo desta perspectiva teórica situa a PS como parte integrante da Teoria Geral da Educação. Silva, Souza Neto e Moura (2009) defendem a necessidade de que esta perspectiva teórica seja abordada na formação inicial dos pedagogos brasileiros. Os autores são os pioneiros em articular com profundidade este debate acadêmico, analisando o contexto sócio-político da América Latina nas últimas décadas que, em decorrência da implementação de uma ampla agenda econômica neoliberal, é marcada pela prevalência da concentração de riquezas e intensificação da desigualdade social. Além de delinear o escopo teórico de uma PS tipicamente brasileira, a obra aponta suas experiências concretas no país e a crescente mobilização da sociedade civil: movimentos sociais, comunidades tradicionais e outros atores sociais relegados à certa marginalidade por não serem sujeitos contemplados por políticas públicas. A PS também busca ação efetiva do Estado, com iniciativas que surgem situando-se sempre em ações que concorrem para a promoção e efetivação de direitos sociais, amparadas pela noção jurídica de proteção social.

Há, por parte dos autores, a defesa de novos modelos de cursos de formação de pedagogos, apontando, especificamente, para a necessidade de um curso de graduação em PS que trate dos processos educativos não-formais ocorridos em contextos de privação de liberdade, com pessoas em situação de rua, em movimentos sociais e com a infância e juventude nas organizações sociais, institucionalizando e curricularizando a formação de educador social em nível médio técnico.

Caliman (2009), ao distinguir Pedagogia Escolar e PS, relaciona a primeira ao campo teórico da educação regular entendida como “formal”, ao currículo, à forma escolar, e a segunda, respectivamente, ao âmbito da educação “não formal”, aos processos educativos que ocorrem em movimentos sociais, instituições e cooperativas que atuam em contextos de marginalização social, caracterizando uma diversidade de contextos educativos. Tal relação revela que os processos educativos ocorridos dentro e fora da escola se transformam em objeto de reflexão, e cabe à pedagogia, enquanto ciência da educação, a reflexão, a sistematização e a teorização dos fenômenos educativos.

Apesar de já bastante difundido, é importante questionar o conceito de educação não formal, pois tal terminologia pode reproduzir certa estereotipia ou até um sentido pejorativo para as práticas educativas que ocorrem em outros contextos que não os da escola, como se essas práticas não possuíssem cânones, estatutos, metodologias, tempos e espaços próprios para se constituírem. Por isso, a terminologia educação não escolar (ENE), pode nos dar um leque maior de possibilidades, sem pressupor certa hierarquização de modalidades formativas pois, para a PS, o que temos são campos de práticas, sejam elas de educação social, educação popular ou educação comunitária.

Vale ressaltar que nem todos os saberes são, a priori, provenientes de um currículo, o que, no entanto, não os invalida. É necessário legitimar os saberes forjados pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida fora dos muros da escola e distante dos diplomas de certificação, e desvelar certas minúcias do marginalizado senso comum.

Para esta reflexão podemos recorrer a Habermas e à categoria de ‘mundo da vida’, que abarca a junção de “[...] modelos consentidos de interpretação, de lealdade e práticas” (Habermas, 2002, p. 86), e possui “conteúdo material”, de forma que condensa um universo de convicções comuns sobre as quais não pairam dúvidas, e que se ampara em um repertório de signos e símbolos compartilhados por determinado grupo através da linguagem e coordena e estabiliza a vida social. Assim, o mundo da vida constitui o palco e o cenário da experiência comunicativa. A partir dele também é que se infere o sentido e as interpretações que produzem consensos e até os embates – dinâmica essa fundamental de reprodução da vida cotidiana.

Nesse viés, não só a palavra falada, vivida e compartilhada forma o repertório simbólico de um grupo. Na medida em que a sociedade se torna gráfica, e a oralidade como meio de transmissão de cultura é cada vez mais relegada ao passado, emerge a necessidade de uma universalização mais homogênea da experiência, e a palavra escrita é um dos elementos que cumpre essa função. A leitura e a escrita, a princípio, podem ser reduzidas a um decifrar de códigos executados de forma mecânica. Para que esse ato manifeste criticidade deve promover no indivíduo a capacidade de constatação, universalização, reflexão e transformação de significados a partir do diálogo e confronto do texto com seu repertório de sentidos, de forma que um mesmo texto, lido por diferentes indivíduos, pode desencadear compreensões de naturezas distintas. Nesse sentido, Freire (1992) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória,

desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1992, p. 11).

‘Leitura de mundo’ é, se não, a leitura pautada pelo saber consolidado no ‘mundo da vida’ e, nessa dinâmica, o texto e seu signo extrapolam a palavra escrita. Assim, a leitura não se trata apenas da decodificação de caracteres, mas da capacidade de inferir sentido ao que se lê. É uma leitura que não exclui aquele que não decifra o código, pois o indivíduo não alfabetizado é leitor do mundo. Essa leitura extrapola os limites da escolarização e inclui o indivíduo pela sua condição singular de sujeito existente. É por esse caminho que a PS forja a sua teoria, e a operacionalidade do conceito freireano se desvela.

A PS possui um ‘corpus’ teórico que nos permite tecer análises bastante ricas sobre a escola regular. Considerando as nuances da realidade brasileira, podemos elencar aqui algumas concepções recorrentes que cristalizam certa função social da escola regular e da educação pública de massas.

Conforme a concepção de Althusser (1970), a escola consiste em um dos aparelhos ideológicos do Estado com poder regulador das camadas subalternas, de forma que conserva a sociedade desigual tal qual ela é, mantendo a parcela de trabalhadores minimamente apta para a atividade fabril, perpetuando assim a ideologia burguesa. No clássico *Vigiar e Punir*, Foucault (2009), enfatiza o aspecto disciplinar das instituições do estado moderno, onde os corpos dos sujeitos que compõem as massas são docilizados, condicionados e instrumentalizados por diferentes dispositivos e tecnologia sociais, de forma que são fabricados indivíduos obedientes. A disciplina objetifica o indivíduo, e pautada por certa racionalidade, supera a necessidade do suplício total e do castigo físico: o corpo desviante não precisa ser aniquilado, pode ser domesticado. Esta perspectiva da disciplina social é classificada como ‘violência simbólica’ por Bourdieu (2002, p. 50). Essas definições e conceituações nos permitem uma abordagem de caráter sociológico, e inserem a escola, enquanto dispositivo, dentro da racionalidade de evolução do capitalismo. Para analisar a função social da escola pública brasileira, precisamos de mais elementos, como: a chaga histórica da ocupação territorial colonial na América Latina; o genocídio indígena e a escravização de povos africanos (elementos que evidenciam um histórico autoritário, marcado mais tardiamente por regimes militares de exceção); e o tardio processo de construção de um projeto democrático permeado pela noção de cidadania – fatores esses que configuram a jovem e frágil democracia brasileira.

Diante desta história, marcada por uma desigualdade social gritante, a escola tornou-se uma trincheira de resistência para a defesa de uma mínima equidade social. A partir dos elementos elencados por Silva e Sato (2019), na análise da função social da escola pública brasileira, se delineia o caráter das políticas compensatórias como elementos constitutivos de uma identidade e função social operacional para a escola pública brasileira, diferindo-a veementemente da educação privada, pelo fato de se tratar de um instrumento central na articulação de políticas sociais de proteção social e de distribuição de renda.

Como exemplo desta dinâmica, vemos a provisão de ‘programas suplementares’ por meio da escola no Art. 4º § 8º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”; e a exigência da apresentação da carteira de vacinação da criança para efetivação de matrícula na educação básica, prevista no Art. 72 § 3º da mesma lei. Mais recentemente, a Lei nº 13.935/2019 prevê, nas redes públicas de educação básica, a presença de profissionais com formação em Psicologia e em Serviço Social para composição de equipe multidisciplinar.

Podemos enriquecer a compreensão da função social da escola pública brasileira partindo dessa perspectiva operacional, que consiste na perspectiva jurídica da doutrina da proteção integral e que figura com nitidez no Art. 227 da Constituição Federal de 1988, no qual se estabelece o:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado [em] assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa perspectiva da doutrina da proteção integral pauta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, por isso, também reverbera na LDB.

Assim, a função social da escola pública brasileira, para além da perspectiva sociológica crítica, assume um caráter socioeducativo fundado na perspectiva garantista da promoção de direitos sociais, revelando a complexidade da efetivação de políticas sociais no Brasil, que recorre à capilaridade da instituição escolar para atender públicos vulneráveis. Destarte, podemos ousar afirmar que não há caminho tático viável para uma reforma na educação brasileira sem considerar essa reflexão, que emana da PS. Esse fator é decisivo, inclusive, para pensarmos a formação de educadores da escola regular ou de outras ‘trincheiras’ diante do atual sucateamento do ensino superior e da formação nos cursos de licenciatura entre os quais está inserido o curso de Pedagogia.

Retomando aspectos do percurso histórico da educação brasileira no contexto democrático

O neoliberalismo enseja no campo educacional certos radicalismos: se de um lado a lógica da empresa e a racionalidade administrativa da nova gestão pública penetram a escola, do outro as vulnerabilidades e desigualdades se intensificam e se tornam ainda mais evidentes.

A derrocada do *welfare state*, testemunhada nos anos de 1970 no contexto global, especialmente no cenário europeu e norte-americano, potencializou o neoliberalismo como via hegemônica na economia mundial. Tal processo forçou o esfacelamento das políticas de proteção social e da própria noção de direito social, pois numa sociedade regida pelo imperativo neoliberal, tais direitos se liquidificam, tornam-se serviços e são submetidos à lógica do mercado e da concorrência.

O caso brasileiro, caracterizado por uma jovem e frágil democracia, aponta para um enviesamento neoliberal latente, porém um pouco tardio, que se deu em doses mais lentas, porém não menos danosas. É fato, contudo, que não foi experimentada plena e efetivamente pela democracia brasileira experiência análoga ao estado de bem-estar.

Em seus primeiros anos, na década de 1990, a nossa jovem democracia testemunhou um *impeachment*. Nos anos que se sucederam, caminhou no sentido de um alinhamento com o contexto global na ideia de globalização, modernização e racionalização da gestão pública pautada pelo capitalismo financeiro. O país adotou um perfil mais liberal na economia, e como consequência, também no âmbito das políticas públicas, destacando-se esse movimento nas políticas educacionais. Prevaleceu nesta década uma perspectiva pró-direitos humanos que permeou o ECA.

Ainda nos anos de 1990, ocorreu a implementação do plano real, e o caráter reformista da gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso revelou o imperativo neoliberal que orquestrou um movimento de retomada do desenvolvimento econômico. Nesse cenário coexistiu uma agenda tacaña para as políticas públicas, e um movimento privatista entrou em curso; na contramão, os movimentos populares não estagnaram e, no âmbito dos estados e municípios, despontaram governos marcados por certa participação popular.

Em 2002, com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve uma guinada em direção às políticas sociais. Cabe ressaltar, porém, que a chegada de Lula à presidência da república foi marcada por um largo pacto conciliatório, visando portanto, por parte dos partidos políticos, um certo movimento ‘garantista’ frente à Constituição de 1988 sem haver, no entanto, ruptura com a agenda da globalização e de políticas econômicas neoliberais marcadas pela financeirização dos capitais. Muitas das características da gestão Lula permaneceram na gestão da presidenta Dilma Rousseff.

Posta esta importante contradição, detectam-se inúmeros avanços nas políticas educacionais: podemos destacar, para o objetivo desta análise, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que no atual momento tem sua continuidade em cheque e ocupa grande espaço na discussão pública; no âmbito da formação docente, a promulgação das DCNP em 2006; o estabelecimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica por meio da Lei nº 11.738/2008; e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece a ampliação da oferta da educação básica obrigatória, antes restrita ao ensino fundamental, para a faixa dos 4 aos 17 anos. Podemos apontar, ainda, a tentativa da construção de uma política educativa de estado com a fixação decenal do Plano Nacional de Educação (PNE).

No ensino superior houve um movimento de expansão da educação federal com o também polêmico Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Nesse mesmo viés ocorreram, no ensino superior privado, ações de expansão pautadas pelo financiamento público de vagas – políticas análogas ao famigerado *voucher school* – com a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Numa janela inferior a três décadas, antes de atingir plenamente a idade adulta, nossa jovem democracia sofreu novo golpe, formalizado pelo *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff: fruto de um desgaste do apoio popular e de uma intensa convergência de forças antidemocráticas com grande exploração midiática, o golpe objetivava a apropriação do fundo público pelo capital internacional e levou Michel Temer à presidência da república em 2016.

No campo das políticas públicas, o governo Temer foi marcado pela mobilização em torno da Emenda Constitucional nº 95, que publicamente foi debatida nas PEC 241 e 55, popularmente conhecidas, respectivamente, como ‘PEC da Morte’ e ‘PEC do Fim do Mundo’. As medidas visavam estabelecer um teto de gastos públicos sob a pecha da austeridade fiscal limitando despesas nas áreas essenciais para o atendimento da população, como saúde, assistência social e previdência, pelo período de duas décadas, instituindo um novo regime fiscal no Brasil. Obviamente, as medidas consistiram em um enorme retrocesso também para a educação, pois congelaram os investimentos públicos e inviabilizaram as articulações para a concretização das metas e estratégias do PNE. Além disso, interromperam a destinação de verbas para a educação proveniente dos *royalties* do petróleo.

No Conselho Nacional de Educação (CNE), foi nomeada uma grande quantidade de representantes da educação privada, e programas de expansão do ensino profissionalizante e superior como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o programa Ciência sem Fronteiras foram enfraquecidos. Destaca-se ainda a Medida Provisória MP nº 746/2016, que iniciou uma série de modificações no ensino médio. Posteriormente, em fevereiro de 2017, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, se desdobrando na Resolução CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018, que estabeleceu a BNCC e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Podemos demarcar aqui o ambiente fértil para o alicerce das bases do projeto educacional neoliberal que já vinha discretamente se estabelecendo.

No atual cenário político brasileiro, com a tensa eleição do presidente Jair Bolsonaro, a agenda ultraliberal encontrou terreno fecundo: todas as políticas são perpassadas pelas pautas econômicas, que são apresentadas como saída salvífica para o desenvolvimento, tudo amparado por um populismo caricato, belicoso e com roupagem autoritária. No auge de um reformismo neoliberal, a educação escolar foi impactada severamente, passando a ser instrumentalizada e explorada das mais diversas formas, cada vez mais deixando de ser um instrumento de democratização, de difusão da cultura, e se configurando como um bem, transformada em um negócio privado no qual os diferentes atores sociais buscam maximizar lucros. Inserida no contexto macro da educação, a formação de professores é permeada por todos esses condicionantes.

Desde o início da gestão do governo Bolsonaro, o Ministério da Educação (MEC) se tornou o palco para uma verdadeira guerra ideológica. Em sua curta passagem pelo ministério, ex-Ministro Ricardo Vélez promoveu um verdadeiro desmonte e aparelhamento institucional, destacando-se, dentre as inúmeras ações desastrosas e orquestradas, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), principal organismo do MEC a fomentar nos estados a implementação das políticas para oferta de educação. Esta secretaria desenvolvia ações nos âmbitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação no Campo, Indígena e Quilombola. Em seu decreto de regulamentação, era expressa a missão de “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental”. No entanto, a secretaria criada em 2004 teve uma vida útil curta, sendo extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Por força do decreto supramencionado foi criada, na Secretaria de Educação Básica (SEB), a subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, com a função de viabilizar a expansão dos colégios militares pelo país. Nesse mesmo clima, circulou nos veículos de imprensa, no início de 2019, trecho de correio eletrônico oficial do MEC com o pedido de que as escolas filmassem alunos cantando o Hino Nacional diante da bandeira nacional. Ainda na seara ideológica, outro fato que gerou repercussão foi o episódio da alteração no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para 2020, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019 e posteriormente removido, causando reações e manifestações contrárias às ações do ministério, pois o documento desobrigava as publicações de abordar certos conteúdos como: violência contra a mulher, povos quilombolas, diversidade étnico-racial, publicidade nos livros e apresentação de referencial bibliográfico. Em reação ao ocorrido, houve inclusive manifestações contrárias ao ministério por parte de editoras. No ano seguinte, o MEC/FNDE novamente protagonizou episódio de conteúdo semelhante ao publicar no Diário Oficial da União a Portaria nº 27, de 13 de janeiro de 2020, que expressa certo teor de censura sobre a seleção de livros didáticos já em posse da pasta. Logo, a permanência de Vélez como ministro não se sustentou.

O segundo ocupante do cargo de ministro da educação, Abraham Weintraub, foi um aguerrido militante ideológico das pautas extremistas do governo: em sua gestão, ao anunciar o contingenciamento orçamentário de 30% para as universidades federais, desencadeou forte mobilização de estudantes, professores, sindicatos e grupos organizados que protestaram nas redes sociais e nas ruas. O grande plano de intervenção no ensino superior público, porém, está expresso no PL 3076/2020, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, proposta que determina que as universidades captem recursos próprios, no caso, se submetam à iniciativa privada. Para participar, cada universidade precisa aderir ao programa e deve assinar um ‘contrato de produtividade’ com o ministério. É evidente o caráter privatista de tal medida que, se implementada, irá expressar um total enviesamento mercadológico da pesquisa científica nestas instituições.

A autonomia universitária foi fortemente atacada pelo ministro Weintraub, visto que houve a tentativa de interferência nos processos eleitorais de escolha dos reitores com a MP 79, de 9 de junho de 2020, que foi recusada pelo Senado Federal. A rejeição da medida foi uma importante decisão, pois o texto feria o fundamento na autonomia didático-científica, administrativa e de gestão nas universidades e ainda o artigo 206 da CF, que reitera a liberdade de ensino e pesquisa, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público.

Há de se destacar ainda o PL 2401/2019, que trata do ensino domiciliar e possui diálogo epistemológico com o campo da PS. Tal proposta, porém, é defendida pela bancada evangélica e pela ‘Frente Parlamentar em Defesa do *Homeschooling*’. Um dos argumentos públicos desta frente é o discurso do suposto combate à ‘doutrinação dos professores’. Uma entusiasta desta proposta é a ministra Damares Alves, que dirige o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. O projeto dispõe sobre o exercício da educação domiciliar, propondo alteração ao ECA e à LDB.

Todos os fatos elencados atacam diretamente o ofício docente e impactam também o parco incentivo ao campo da educação social reverberando, assim, uma narrativa ideológica sobre o tipo de educação que se pretende produzir.

A formação de pedagogos e as ‘Bases’ de uma política educacional neoliberal

Considerando a diversidade de realidades educativas, nos deparamos com os pedagogos atuantes nos contextos não escolares na perspectiva da educação social, que seriam os pedagogos sociais, ainda que a terminologia não exista no âmbito da titulação acadêmica oficial do Brasil. Esse campo está constituído de diferentes atores com o crivo de outros campos do saber, que não o da escola: são os protagonistas, mediadores e articuladores dos processos educativos. A pedagogia, no entanto, ainda se esforça para abarcar estas diferentes experiências e, na perspectiva do conceito de educação não-formal, se debruça sobre elas.

Inúmeras são as questões que surgem quando buscamos compreender esses atores sociais, sendo uma das principais a que diz respeito à compreensão de como ocorre a formação profissional dos pedagogos para atuar nos espaços não-escolares, tendo em vista que o curso de pedagogia é basicamente voltado para a formação de profissionais para atuarem em contextos escolares.

Na história da educação brasileira, o curso de pedagogia e a formação de professores no geral foram e são cenários de tensões, disputas político-ideológicas e espaços de reflexão. Desde a educação jesuítica, por meio da *ratio-studiorum*, até o tecnicismo consolidado no auge da ditadura cívico-militar, percebemos o caráter difuso da formação dos pedagogos brasileiros, revelando, assim, como tal terreno não se manteve alheio aos diferentes movimentos da história nacional e afirmando que a formação de pedagogos está longe de ser um campo isento de influências políticas.

Libâneo e Pimenta (1999), diante das tensões e equívocos conceituais no percurso histórico da formação inicial de pedagogos e do curso de pedagogia apontam, nas diretrizes do curso de pedagogia concebidas em 1939, e parcialmente mantidas em 1962 e 1969, uma concepção que defendia a docência escolar como base da formação de todo educador, na qual a pedagogia sempre remetia à docência e parecia esvaziada de seu significado epistemológico mais abrangente.

Os autores evidenciam que a demarcação do campo e da atuação não escolar do pedagogo já ocorria muito antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 (DCNP), advinda de um processo anterior marcado por intensas mobilizações, debates e articulações de educadores e pensadores da educação brasileira com significativa participação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – antes até da promulgação das LDBs e demais diretrizes vigentes, porém em consonância com elas. Libâneo e Pimenta (1999) apontam que as discussões propunham que:

O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 242).

A implementação das DCNP, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, inauguraram uma nova perspectiva na oferta desta modalidade, que se consolidou como licenciatura e firmou-se como curso superior, trazendo a ideia de uma profissionalização e consagrando a atuação para além dos muros escolares. Vejamos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As DCNP promulgadas em 2006 regulamentam a formação do profissional para atuar em contextos não escolares. Entretanto, interessa refletir se os cursos de licenciatura estão tratando de maneira suficiente e significativa as diferentes nuances desses campos. São contempladas as questões institucionais, estruturais, jurídicas, pedagógicas, humanas e políticas dos contextos não escolares? O trabalho nas instituições de privação de liberdade, nas comunidades tradicionais, nos movimentos sociais e no terceiro setor são tratados na formação inicial? Ou o pedagogo ainda é formado para ser um profissional restrito à instituição escolar e à educação de crianças? O fato é que a educação não escolar ainda ocupa um espaço pequeno na formação inicial do pedagogo, e nessa lacuna, a PS se apresenta como uma importante proposta.

Severo (2017), ao analisar como os temas relacionados à educação não escolar eram abordados em 20 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de diferentes universidades públicas brasileiras, constatou uma predominância da formação do pedagogo voltada à atuação docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Para o autor, a prevalência de uma identidade escolar e docente na formação do pedagogo evidencia qual é a expectativa projetada sobre aquele profissional em formação, e como a atuação na educação não escolar figura na maioria das vezes em segundo plano, pois a escola está consagrada na sociedade como uma instituição com um estatuto jurídico e função muito bem assimiladas.

Silvestre e Pinto (2017), na introdução do livro *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*, analisam a passagem de mais de uma década da implantação das diretrizes, lançando uma questão extremamente oportuna, reflexiva e provocadora: questionam se o curso de pedagogia tem de fato formado adequadamente seus egressos para atuarem em todos os campos de exercício profissional previstos pelas DCN.

Mais recentemente, o curso de Pedagogia está sendo novamente objeto de discussões e de uma nova reformulação, caminhando no sentido contrário da abertura para um debate que abarque a educação social como linha suplementar para se tratar os desafios e problemas da educação escolar regular.

Para compreender o caráter neoliberal das políticas curriculares atuais, podemos recorrer à obra *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* de Dardot e Laval, publicada na França no contexto da crise financeira mundial. Os autores tecem uma análise do neoliberalismo, indicando sua estrutura e funcionamento como uma nova racionalidade, detalhando aspectos de seu *modus operandi* enquanto doutrina econômica e ideologia política:

A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Nesse sentido, o neoliberalismo não representa uma reforma ou atualização dos valores clássicos do liberalismo, mas também não nega os seus fundamentos e alicerces. Os autores não se debruçam sobre o sentido conceitual de ideologia, no entanto a expressão é recorrente no texto, atrelada à alusão da perspectiva foucaultiana de ‘racionalidade política’. Podemos então recorrer ao sentido marxiano de ideologia para amparar esta análise, considerando-a como o conjunto de proposições elaborado de forma sofisticada na e pela sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante como interesses coletivos, construindo, reforçando e legitimando a hegemonia da classe dominante, produzindo uma aparência socialmente necessária, mascarando a realidade.

É importante ressaltar que o neoliberalismo em si não é uma ideologia, mas possui, no seu funcionamento efetivo, uma narrativa ideológica que sustenta sua ‘nova racionalidade’, alavancada pela globalização do capitalismo. Os autores, então, evidenciam uma dinâmica em que o neoliberalismo engendra suas marcas na cultura política, incorporando o jargão da gestão empresarial privada, impondo também aos sujeitos uma subjetividade pautada pelos valores da razão neoliberal que possui, além da ideologia, uma disciplina e esta penetra as relações em todas as suas esferas. O estado assume a função de fomentar situações de mercado e formar sujeitos adaptados às lógicas deste mercado. Neste ponto, a educação escolar em todos os seus níveis, é afetada:

A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida (Dardot; Laval, 2016, p. 216).

O curso de pedagogia e as demais licenciaturas estão sob a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia os currículos dos sistemas educacionais estaduais e municipais de todo o Brasil. Acompanhando a cronologia de sua construção com os dados disponíveis em diário oficial e para consulta no portal do MEC, constatamos que o texto inicial teve sua redação em 2014. No ano seguinte, o documento foi submetido a uma série de discussões e à consulta pública em que grupos dos mais diferentes matizes da sociedade civil puderam contribuir e expor suas demandas – leia-se por sociedade civil também as editoras, instituições de ensino superior privadas, associações de classe, conglomerados financeiros, bancos, institutos, acadêmicos e pesquisadores. Em 2016 o documento estava em sua segunda versão, e a dinâmica foi semelhante à do ano anterior. Por fim, precedida por intensos debates, a homologação do texto final da BNCC pelo MEC ocorreu em dezembro de 2017.

A BNCC tem entre seus objetivos redefinir as áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas, em tese, de todo o sistema de ensino básico, contemplando as instituições escolares de educação Infantil e Fundamental, públicas e privadas, assim como os conhecimentos, competências e habilidades.

É importante pontuarmos essa tendência, pois isso significa um retrocesso enorme para o curso de Pedagogia e um enorme distanciamento do caminho rumo a uma abordagem que concorra para o diálogo com a PS que ainda nem sequer foi assimilada dentro do curso de Pedagogia.

Para além da dimensão didático-pedagógica, a BNCC se caracteriza como política educacional, sendo um referencial norteador do ensino que impôs a reformulação dos currículos escolares e dos processos de avaliação nacional, partindo de um eixo que concentra dez competências. Almeja que todas as escolas tenham um padrão mínimo comum de instrução e que essa padronização potencialize os índices qualitativos do ensino no país, com foco especial na educação pública.

No mesmo bojo da BNCC, ao final do ano de 2019, o MEC homologou o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do CNE, que reformulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituindo a BNCFP.

Em perfeita consonância com a BNCC no conteúdo curricular escolar, a BNCFP apresenta transformações e mudanças drásticas na formação inicial, abalando fundamentos, instrumentalizando objetivos, reduzindo conteúdo e inclusive modificando a estrutura da formação continuada de professores. É importante não perder a dimensão histórica e o momento em que estas duas bases nacionais se consolidam, e a percepção de que são textos que se complementam sendo impossível dissociá-los, dada a construção escancaradamente pragmática de ambos, evidenciando uma teia complexa de narrativas, ideais, ações, políticas e justificativas.

E sobre as justificativas, no relatório que introduz o parecer da BNCFP, os autores do documentos utilizam uma série de argumentos que, para além do aspecto cronológico da evolução das políticas educacionais e da necessidade de corresponder aos apelos da CF 1988 e da LDB, evidenciam a suposta necessidade latente de se estabelecer uma política de formação docente que responda aos apelos do tempo presente tais como: a problemática do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil, o descompasso entre expectativas etárias de desempenho na aprendizagem, exigências normativas da BNCC, atualização sobre estratégias de trabalho e manejo de materiais e tecnologias educacionais, além de problemas relacionados à infraestrutura escolar. Com bastante destaque, também há uma discussão sobre qualidade a partir dos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment* (Pisa), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e ainda o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Dentre as justificativas, há aquelas que enfatizam a formação, como a menção aos professores improvisados (docentes que lecionam componentes curriculares diferentes de sua área de formação), o predomínio do cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância, a abreviação de cursos de licenciatura, a precarização dos estágios, a presença de professores nas instituições de ensino que não possuem uma carreira sólida na educação básica. Há também uma curiosa menção a um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que atrela a qualidade de um sistema educacional à qualidade de seus professores: “[...] porque ela é a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais” (Brasil, 2018), sendo capaz inclusive de explicar o desempenho dos estudantes.

Outro apontamento polêmico que surge no relatório do parecer é a caracterização do perfil dos docentes em formação: de um modo bem explícito é apresentado um argumento que dá margem para interpretações negativas. O texto, ao referir-se aos licenciandos de Química e Física, diz:

Muitos alunos ingressantes nas licenciaturas associadas a estas disciplinas, incluindo também matemática e biologia, ingressam no ensino superior com muitos déficits de aprendizagens trazidos do ensino médio, e consequentemente têm dificuldades de concluir os respectivos cursos, o que se reflete na alta evasão destas licenciaturas (Brasil, 2018).

Tal argumento é superficial e desprovido de uma análise aprofundada, uma vez que o perfil dos candidatos à docência não é abordado de forma fidedigna, evidenciando também os condicionantes históricos que caracterizam a constituição da profissão docente no Brasil. Destaca-se, sobre este ponto, o posicionamento público da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que em nota apontou o certo ‘teor higiênico’ em relação à condição social do licenciando. Além disso, a nota elencou outros inúmeros elementos frágeis, polêmicos e equivocados do parecer e o contra-argumentou minuciosamente.

Há ainda um elemento muito importante que merece destaque na análise do documento, que trata dos seus autores. Farias (2019), ao se deparar com a questão, afirma:

A composição da equipe de autores responsáveis pela elaboração da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” não nos permite pensar de outra maneira. Os seis profissionais envolvidos nesta tarefa – Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guiomar Namo de Mello (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV) (BRASIL, 2018) – registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à [sic] distância e no setor empresarial e educacional privado (Farias, 2019, p. 161).

Ora, sendo um documento que tem o objetivo de nortear as bases, soa um tanto quanto controverso ter na sua construção uma predominância de sujeitos oriundos da educação privada e profundamente envolvidos com ela: não é por acaso que tal dinâmica revela mais uma vez um enveredamento para uma perspectiva que defende a suposta eficiência privada em detrimento da ‘velha’ gestão pública.

Considerações finais

O panorama histórico-político apresentado não deve ofuscar a análise da BNCFP: na verdade, só deve evidenciar a historicidade das questões que nos trouxeram até ela. O aspecto mais evidente é o questionamento em torno da disputa ideológica acerca dos rumos da educação brasileira. A extrema direita acusa os governos anteriores de promoverem o ‘marxismo cultural’, perseguem de forma medíocre o legado de Paulo Freire, com inúmeros equívocos e desconhecimento total de sua obra. Tal dinâmica pode ser entendida tomando emprestadas as palavras do patrono da educação brasileira:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, é mais ativista que outra coisa, [...]. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de baderneiros que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor (Freire, 1996, p 110).

A postura dos extremistas que galgaram o poder se apresenta como expressão de um certo ‘paradoxo da neutralidade ideológica’: ao acusarem outros governos de instrumentalização ideológica da educação, produzem fortemente argumentos da sua própria ideologia. Assim, a guerra ideológica alardeada é, na verdade, uma guerra contra os valores da modernidade; é, por assim dizer, a negação da democracia liberal que por si só já é questionável.

Diante desse extenso quadro apresentado, devemos retomar a relevância tática da PS na promoção da equidade social em tempos de retrocesso e desmonte no campo das políticas públicas. Em termos formativos, temos na PS uma série de instrumentos complementares à educação escolar, que permitem um rol de tantas outras aprendizagens possíveis por oportunizarem a abordagem de questões e processos vivenciais extramuros escolares.

A precariedade da proposta da BNCFP nos mostra a necessidade de estabelecer, no âmbito do ensino superior, a consolidação da PS como área de formação, por meio de um curso oficial, tendo em vista que se esta política de fato vingar, o espaço que a área tem dentro do curso de Pedagogia pode ser ainda mais reduzido, fator esse que também evidencia os limites do ordenamento jurídico brasileiro ao eleger um único modelo de educação como objeto de fomento e institucionalização de políticas.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Uma formação formatada - posição da ANPED sobre o “Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 17 jun. 2022.

- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Emenda Constitucional no 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 4 jul. 2022.
- CALIMAN, G. A Pedagogia social na Itália. In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2009. p. 51-60.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Ega, 1996.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (orgs.). *Curso de Pedagogia: Avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017, cap. 5, p. 127-162.
- SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R. A. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2014.
- SILVA, R; SATO, L.T. A construção de indicadores para avaliar a função social da escola pública no Brasil. In: SILVA, Roberto da et al. *Pedagogia Social: Uma abordagem pedagógica para os conflitos e problemas sociais*. São Paulo: Expressão & Arte, 2019, p. 435.
- SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (orgs.). *Curso de Pedagogia: Avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Clerislene da Rocha M. Nogueira¹⁰

Juliana Biazzi¹¹

Luciane Silva de Sousa¹²

Resumo:

O Artigo intitulado Panorama das Políticas Públicas para Educação Especial Inclusiva, aborda a trajetória das legislações e diretrizes que contribuem com as mudanças significativas para garantir direitos à educação para todos, independentemente de suas necessidades especiais. Dessa forma, discutir o panorama das Políticas Públicas para Educação Especial Inclusiva, tem como objetivo: compreender o histórico das legislações e diretrizes que moldaram a Educação Especial Inclusiva no Brasil. Adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória e o estudo de materiais bibliográficos. O resultado da pesquisa apresenta contribuições para o debate e reflexões de novos conhecimentos sobre os aspectos legais da Educação Especial Inclusiva.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. Educação Inclusiva.

Resumen

El artículo titulado Panorama de las Políticas Públicas para Educación Especial Inclusiva, aborda la trayectoria de legislaciones y lineamientos que contribuyen a cambios significativos para garantizar el derecho a la educación de todas las personas, independentemente de sus necesidades especiales. Por lo tanto, discutir el panorama de las Políticas Públicas de Educación Especial Inclusiva tiene como objetivo: comprender la historia de las legislaciones y directrices que configuraron la Educación Especial Inclusiva en Brasil. Se adoptó como metodología la investigación exploratoria y el estudio de materiales bibliográficos. El resultado de la investigación presenta aportes al debate y reflexiones sobre nuevos conocimientos sobre los aspectos jurídicos de la Educación Especial Inclusiva.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación Especial. Educación Inclusiva.

Introdução

O artigo constitui-se como atividade da disciplina do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, no Campus de Miracema do Tocantins, tem por objetivo compreender o histórico das legislações e diretrizes que moldaram a Educação Especial Inclusiva no Brasil.

Segundo o contexto histórico da educação das pessoas com deficiência, por décadas sofreram pelo processo assistencialista e de segregação. Pois eram destinadas às escolas especiais e instituições com métodos que não buscavam uma educação considerando as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, porém tentavam moldá-las de acordo com um modelo social de normalidade, na tentativa de que estas se adequassem e pudessem se integrar aos padrões da sociedade.

¹⁰ Mestre em Educação (UFT), Especialista em Gestão Escolar (UFT) e Graduada em Pedagogia (UFT). Professora Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema do Tocantins.

¹¹ Doutora, Mestre e Psicóloga. Professora Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema do Tocantins.

¹²Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Letras e Linguística, Graduada em Letras e Pedagogia. Professora Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema do Tocantins.

Dessa forma, na contemporaneidade discutir a Educação Especial Inclusiva deve-se considerar os marcos legais e diretrizes, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência, que prevê o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96, que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que assegura o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que consolida a perspectiva da inclusão, priorizando o atendimento dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e suplementar à escolarização.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garante a acessibilidade, o desenho universal e a adaptação razoável nos ambientes escolares.

Pois é importante considerar as Leis e Diretrizes que foram criadas para garantir o direito de acesso e permanência da educação das pessoas com deficiência, pois as leis garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), do serviço complementar e suplementar à escolarização, oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados, visando eliminar barreiras e promover a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

É importante considerar que o AEE por ser um conjunto de atividades, recursos pedagógicos de acessibilidade, com planejamento focado a atender às necessidades educacionais específicas do público alvo da educação especial, que visa eliminar barreiras que impossibilitam a plena participação e o aprendizado desses estudantes no ensino regular. Dessa forma, o AEE busca prover condições de acesso, participação e aprendizagem num ambiente escolar acessível em sentido físico, comunicacional e metodológico.

Sendo assim, para realização deste estudo, adotou-se a pesquisa exploratória, considerando-se o estudo bibliográfico para nortear a escrita, pois o estudo bibliográfico é uma etapa fundamental e valiosa da pesquisa científica, fornecendo a base para a construção de novos conhecimentos e a compreensão aprofundada sobre a educação especial, enfatizando as políticas que refere-se à educação especial inclusiva.

Leis, Diretrizes e Programas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, objetiva o acesso e permanência à educação básica, com atendimento educacional especializado desde a educação infantil até o ensino superior, com profissionais especializados para a inclusão escolar e participação dos familiares no processo de inclusão, bem como: acessibilidade arquitetônica, de mobiliários, equipamentos, transporte, informações e tecnologias assistivas, isso se faz necessário, pois desde 1994, a Declaração de Salamanca proclama que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e

necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, pág. 01)

Portanto, a criança é um sujeito de direito, para garantir esse direito é necessário oferta do ensino de qualidade, respeitando as especificidades de cada criança, é necessário planejamento pedagógico centrado nas necessidades do público alvo do ensino especial, visando à oferta e permanência dos mesmos. Pois o sistema educacional tem como finalidade promover ao aluno o conhecimento sistemático ou o convívio social, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Diante dessa necessidade, surge a educação especial por meio de leis e decretos que garantem o acesso e permanência do público alvo da educação especial. Pois a história da educação especial no Brasil mostra que a modalidade da educação especial não tinha esse direito garantido. Mas visando garantir esse direito a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) nº 8.069/1990, essas são algumas leis e decretos que garantem o acesso e a permanência, no âmbito da educação especial inclusiva.

Sendo assim, apresentaremos o Panorama que implementa as Políticas Públicas para a Educação Especial Inclusiva.

A educação especial inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que consideram a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avançam com relação à ideia de equidade dentro e fora das instituições de ensino.

A política de educação especial foi elaborada com objetivo de excluir a desigualdade no âmbito escolar, porém a necessidade de maior envolvimento da sociedade, então a democratização do direito à educação para todos surgiu para amparar as pessoas que não tinham os direitos garantidos em leis antes da Constituição Federal de 1988, porém ainda está longe de atingir completamente a desigualdade e o preconceito.

Neste sentido, as pesquisas abordam documentos que promovem e orientam o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, na seção seguinte abordaremos sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Na contemporaneidade os sistemas de ensino estão adotando políticas públicas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência em caráter emergencial, visando a garantia de direito de todos à educação pública, porém, faz-se necessário [...] uma mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010, p.1).

Dessa forma, observa-se que o importante não é somente a garantia de acesso das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, faz-se necessário garantir a permanência num espaço adequado, com profissionais qualificados e metodologias de ensino adaptadas para cada especificidade do público alvo do ensino especial. Pois pensar na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica do ensino regular que promove a educação especial, ofertando o atendimento adequado para o público alvo da educação especial.

Sendo assim, é necessário incluir no Projeto Político Pedagógico das escolas ações de cunho pedagógico e educativo para serem trabalhadas durante todo ano letivo, visando a inclusão e permanência dos alunos especiais, pois não podemos discutir a educação especial sem pensar na educação de todos. Então incluir, requer elaborar desenvolver ações educacionais por meio de projetos que promovam o respeito às diferenças, partindo do conhecimento prévio do processo de exclusão que ainda estão presentes no cenário educacional em nossos dias.

Desse modo, trabalhar a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, requer mobilizar toda a comunidade escolar a conhecer as diretrizes do atendimento educacional especializado. Segundo BRASIL, 2008, p.9 apud JUNIOR; et al., 2015: [...] **Pessoa com deficiência:** é uma pessoa com deficiência física, mental ou sensorial de longa duração que, em interação com várias barreiras, pode ter restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; **alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** são alunos com características em que apresentam alterações e mudanças qualitativas em relação às interações sociais e na comunicação mútua, um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Inclui-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; **altas habilidades/superdotação:** mostram alto potencial em uma das seguintes áreas isoladamente ou em combinação, são elas: intelectual, acadêmica, criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9 apud JUNIOR; et al., 2015).

Dessa forma, falar de inclusão significa falar de diversidade e/ou pluralidade, sendo assim, faz-se necessário que as instituições de ensino estejam dispostas a trabalhar no cotidiano escolar o respeito mútuo, onde os docentes e discentes estejam dispostos a aceitar as diferenças, transformando os espaços escolares em escola de todos e para todos. Diversos documentos internacionais defendem o princípio de educação especial inclusiva:

a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1989 apud JUNIOR S; et al., 2015), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia (1990 apud JUNIOR S; et al., 2015), para responder às necessidades educativas fundamentais; o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes (1993 apud JUNIOR S; et al., 2015) e no ápice dos documentos internacionais, a Declaração de Salamanca (1994 apud JUNIOR S; et al., 2015), resultante de uma conferência realizada na Espanha.

Sendo assim, quando relacionamos os documentos nacionais e internacionais que defendem o princípio de educação especial inclusiva, fica evidente que todas as crianças devem estudar e aprender, independentemente de suas limitações ou diferenças. Dessa forma, faz-se necessário que os sistemas de ensino garantam uma educação de qualidade para todos, para isso, requer planejamento e investimento na infraestrutura, formação de professores, currículos apropriados e/ou adaptados, com estratégias de ensino visando o público alvo do ensino especial e uso de recursos de tecnologia assistiva.

Considerações Finais

Com a compreensão de que o estudo, pesquisa, produção e disseminação do conhecimento podem contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos nas buscas para levantamento bibliográfico mostraram que a Educação Especial Inclusiva

tem sido tema de diversos trabalhos no Brasil, buscando promover a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Esse estudo destacou o panorama da legislação direcionada à educação especial e inclusiva, porém observamos a fragilidade no cumprimento da lei com respeito ao acesso, permanência e oferta de educação de qualidade para o público alvo do ensino especial inclusivo.

Portanto, restou evidente que, com a pesquisa, surgem novas oportunidades e perspectivas de aprofundamento temático. Sugere-se, assim, que se realizem estudos sobre os trabalhos desenvolvidos em diversos grupos de pesquisas, a fim de se conhecer novas publicações com aspectos relacionados à educação especial inclusiva e que façam a disseminação desses documentos legais visando à garantia de direitos as normas, decretos e leis direcionadas ao ensino especial inclusivo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. versão atualização. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legal. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MEC/SEESP. Nota Técnica n. 11/2010: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento educacional especializado –AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

ANÁLISE DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CAMPUS I A PARTIR DO SEU PROJETO PEDAGÓGICO

Daniel Tavares do Nascimento¹³

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra¹⁴

Resumo

O objetivo é analisar a formação inicial de professores de Matemática, tendo como *locus* a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Utiliza a abordagem qualitativa, de caráter documental e procedimento descritivo. A temática é baseada em autores que discutem a formação do docente de Matemática e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Matemática. Constatou-se que o perfil (competências e habilidades) e conteúdos curriculares, apresentados pelas DCNs é contemplado pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso responsável por formar professores de Matemática, levando em conta a carência das disciplinas de Matemática do Ensino Básico no fluxograma e o objetivo geral do curso no PPC.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Licenciatura. Matemática.

Abstract

The objective is to analyze the initial training of Mathematics teachers, having as its locus the Federal University of Paraíba (UFPB). It uses a qualitative, documentary approach and descriptive procedure. The theme is based on authors who discuss the training of Mathematics teachers and the National Curricular Guidelines (DCNs) for Mathematics courses. It was found that the profile (skills and abilities) and curricular content presented by the DCNs is covered by the Course Pedagogical Project (PPC) of the course responsible for training Mathematics teachers, taking into account the lack of Basic Education Mathematics subjects in the flowchart and the general objective of the course in the PPC.

Keywords: Initial teacher training. Licence. Maths.

Considerações iniciais

É crucial a abordagem de conteúdos que foquem no objetivo principal das licenciaturas que é formar professores para a Educação Básica (BRASIL, 2001). A Diretriz Curricular Nacional para os cursos de Matemática, traz no ponto em que trata da estrutura do curso o seguinte texto:

Ao chegar à Universidade, o aluno já passou por um longo processo de aprendizagem escolar e construiu para si uma imagem dos conceitos matemáticos a que foi exposto, durante o Ensino Básico. Assim, a formação do matemático demanda o aprofundamento da compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, a fim de que ele possa contextualizá-los adequadamente. O mesmo pode-se dizer em relação aos processos escolares em geral: o aluno chega ao ensino superior com uma vivência e um conjunto de representações construídas. É preciso que estes conhecimentos também sejam considerados ao longo de sua formação como professor. (BRASIL, 2001, p. 4)

¹³ Doutorando em Educação pelo PPGE e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Email: danieltavares_25@hotmail.com. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9088187302742065>

¹⁴ Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: gracinhavieira@yahoo.com.br Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/7195833831322050>

De fato, como o próprio documento sugere, imaginei que ao chegar a um curso de formação de professores iria ter a possibilidade de aprofundar conceitos que no período como estudante da Educação Básica não havia conseguido. Contudo, senti tanto a ausência desse aprofundamento como também a desconexão por parte daqueles componentes curriculares com a realidade escolar ao observar o fluxograma do curso de Licenciatura em Matemática, um documento que nasce da construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Algumas das disciplinas, como: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria, Geometria Analítica, são conteúdos descritos como comuns a todos os cursos de Licenciatura, de acordo com os currículos propostos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2001).

Esses conteúdos são importantes para a formação inicial do professor de Matemática, contudo, sentia que precisava na graduação de disciplinas que pudessem fortalecer o momento em que eu fosse lecionar; essas disciplinas são aquelas que trazem em sua ementa conteúdos que devem ser contemplados de acordo com a proposta das DCNs, como a matemática presente na Educação Básica na área de álgebra, geometria e análise; conteúdos da Ciência, Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática (BRASIL, 2001).

Quando se problematiza as questões ligadas à formação inicial docente e sua atuação na escola, se tem o objetivo de criar meios que possibilitem o surgimento de mudanças, tendo em vista que o apontamento da problemática não está sendo realizado por um simples deleite.

Então, quando falamos de formação inicial dos professores e do seu trabalho não estamos mais tratando apenas de um tema educacional, mas sim estamos nos deparando com um problema social contemporâneo. É preciso lembrar, como nos aponta Gatti (2018, p. 175) que “formar professores é formar para a formação das futuras gerações, responsabilidade que as instituições de ensino superior são chamadas a cumprir.”

Gradativamente isso foi mudando; atualmente o professor passou a ser foco de estudos e pesquisas pelo fato de ser visto agora sob outra ótica; indo muito mais do que um reproduzidor de saberes para um patamar que o coloca como ser pensante, capaz de construir sua prática através de suas experiências.

[U]ma possível justificativa para a explosão de pesquisas centradas no professor pode estar relacionada ao fato de que ele passou a ser considerado um profissional que reflete, que pensa e precisa construir sua própria prática e não apenas atuar como simples reproduzidor de conhecimentos (Curi; Pires, 2008, p. 153).

A partir das considerações feitas, emerge a seguinte indagação: Como acontece a formação inicial dos professores de Matemática no *campus* I da Universidade Federal da Paraíba a partir do PPC do curso?

A pesquisa caracteriza-se como um trabalho de natureza descritiva, pois como nos traz Gonsalves (2001, p. 65), “A pesquisa descritiva objetiva escrever as características de um objeto de estudo.”. Rudio, (2007, p. 69) mostra que na pesquisa descritiva “o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modifica-la.”.

Quanto à natureza dos dados, teremos uma pesquisa qualitativa e sobre isso, Gonsalves (2001, p. 46) afirma que: “Por sua vez, a *pesquisa qualitativa* preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

A partir das fontes de informação, configura-se como uma pesquisa documental, pois vamos nos debruçar sobre os documentos (DCNs e PPC), para analisar como está sendo formado o professor de Matemática na UFPB, no Campus I (João Pessoa).

Por se tratar da análise do curso de Matemática no *campus* I, será considerada um estudo de caso do tipo “único”, que segundo Gil (2002, p. 85) “refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc.

Acerca da coleta de dados, acessamos um dos documentos externos que orientam a política curricular para formação inicial de professores: as (DCNs) e outro documento, desta vez interno, referente ao Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* I da UFPB: o PPC.

A análise de dados se deu comparando os dois documentos – DCNs e PPC - sob diferentes óticas, como: perfil dos formandos, habilidades e competências, conteúdos curriculares e verificando se ambos estavam em concordância. Salientamos que esse tripé é uma organização oriunda de ambos os documentos.

Posteriormente foram criados quadros que traziam quantitativos e características necessárias ao professor de Matemática segundo as DCNs e o PPC; desse modo, fomos capazes de apresentar as semelhanças e diferenças entre esses documentos.

Formação de professores de Matemática

A formação inicial do professor não é um caminho retilíneo nem tampouco uma trajetória delimitada por um espaço temporal; pelo contrário, é um processo contínuo e envolvido por questões subjetivas sociais, culturais e individuais que influenciam o modo como cada estudante se tornará docente.

Para Rocha (2005), quando delimitamos os docentes em etapas lineares e determinadas, descartamos aspectos que podem influenciar a vida profissional do professor, como, por exemplo: experiências, significados atribuídos às suas experiências, percepções, expectativas, frustrações.

Giraldo (2018, p. 37) vai afirmar que existe “uma alienação entre a formação universitária de professores de matemática e a prática de sala de aula da escola”. Tal afirmação exemplifica a existência de uma dicotomia que de um lado tem a formação de professores que ocorre nas universidades e de outro a prática na escola, onde esse professor que é formado na universidade vai lecionar. Ou seja: onde deveria haver um elo, existe a ruptura.

Fiorentini (2013) aponta que o professor de Matemática, após o término do curso, quando precisa lecionar, sente-se geralmente incapaz e sem nenhum tipo de ajuda, além de não conseguir descobrir qualquer ligação entre sua profissão e a Matemática aprendida na universidade. Como consequência, existe a possibilidade de o professor abandonar o que havia aprendido na universidade e retornar ao modo tradicional de ensinar.

Nacarato (2006) aponta que os conteúdos de Matemática que serão abordados na escola precisam sim ser trabalhados na formação docente de um ponto de vista avançado, saindo da superficialidade apresentada enquanto os licenciandos estavam na Educação Básica, contudo, eles precisam também ser problematizados na perspectiva da formação do professor.

Para isso, temos o currículo, um dos documentos norteadores no processo de formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior; Gatti (2010) a partir de uma análise das mais variadas licenciaturas em diversas IES traz alguns aspectos predominantes nos fluxogramas destes cursos, que servem de direcionamento para entendermos como funciona a formação docente atualmente.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos socioeducacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. (Gatti, 2016, p. 166)

A citação expõe a carência na constituição desses currículos ao se manterem praticamente da mesma forma, sem qualquer inovação considerável a ponto de romper com antigos problemas nas licenciaturas. Com isso, lacunas vão surgindo ao longo da formação inicial docente, tendo influência ao fim do processo formativo; como consequência, podemos ter professores que, por exemplo, tenham um bom domínio do conhecimento de sua área, mas que tenha fragilidades na dimensão social ou vice e versa.

Segundo Gatti (2010), há uma discrepância entre os PPC e as disciplinas e ementas que compõem as licenciaturas; com isso, temos um indicativo de que o documento não ilumina as ações destas licenciaturas.

Giraldo (2018) aponta que uma possível resposta para essa discrepância se deve pelo fato de que as discussões que norteiam a formação de professores tenham como base as “convicções”, experiências pessoais ou subjetividades daqueles que atuam em formação de professores.

Desaguamos em cursos e formações que na construção dos seus documentos norteadores até sugerem um diálogo entre o processo de formação e o momento da atuação profissional, mas que na prática ocorre de modo fragmentado e desarticulado.

Destacamos que de acordo com Gatti (2010), nos cursos de licenciatura em Matemática, mais especificamente nas instituições públicas, existe uma prevalência de carga horária voltada às disciplinas relativas à própria Matemática, trazendo um perfil de bacharelado a licenciatura.

Com as contribuições de Gatti (2010), observa-se nos currículos das licenciaturas que não foi abordado a articulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica; onde a primeira faz referência aos conteúdos da própria área do licenciando (se considerarmos a licenciatura em Matemática como exemplo, o cálculo seria uma delas) e a segunda tem um direcionamento para a formação do docente (por exemplo, a didática), independentemente de qual seja a sua área disciplinar.

Queremos constatar diante do exposto acima, que as disciplinas acabam se assemelhando a “ilhas”, isoladas umas das outras e sem qualquer diálogo entre elas. Parecendo muitas vezes que o aluno está em duas formações distintas: uma que aborda os conteúdos de sua área de atuação e outra que o prepara para a docência.

Somado a isso, temos que além da falta de articulação, existe segundo Gatti (2010) uma predominância das disciplinas de formação específica, se comparada com aquelas da área da Educação; contudo, mesmo havendo este domínio, temos que pouco é trazido para a prática docente, se tornando muito mais teórica.

Mesmo as disciplinas como cálculo (tomando mais uma vez a licenciatura em Matemática como exemplo), não fazem relação com a futura ação do professor em seu exercício da docência, tornam-se muito mais teóricas, deixando de contribuir na prática do ensino da Matemática ao trazer elementos que poderiam ser abordados futuramente em uma pós-graduação, para aqueles que desejassem se aprofundar mais.

A distância entre a formação do professor de Matemática e a futura prática deste profissional quando formado é um tema pertinente e que por isso tem sido motivo de discussão. Isso se dá pelo fato de subentender-se que esta formação não contempla uma parte considerável das diversas dimensões exigidas do professor na escola.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática (Licenciatura ou Bacharelado) é um documento que foi aprovado em 2001 e segundo o mesmo, surge na perspectiva de orientar para assim melhorar e transformar as formações no curso de Matemática, além de garantir que os egressos desses cursos tenham sido preparados de modo a garantir que a Matemática seja essencialmente utilizada e vista como ferramenta no processo de aprendizagem.

No início do documento, enfatiza-se que os cursos de Bacharelado existem para preparar profissionais para a carreira no ensino superior e a pesquisa, enquanto na Licenciatura o objetivo principal é formar professores para a Educação Básica.

O documento está subdividido em:

- i) Perfil dos formandos;
- ii) Competências e habilidades;
- iii) Estrutura do curso;
- iv) Conteúdos curriculares.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Ao falarmos do Projeto Pedagógico do Curso, vale a pena ressaltar o significado de cada uma dessas palavras para percebermos do que se trata esse documento. Segundo Veiga (2013), a palavra “projeto” tem um significado de plano, projetar-se a frente, desígnio; com isso percebemos que o PPC é um planejamento que tem o intuito de lançar o curso para frente, ou seja, a partir da sua realidade projetar o que se pretende fazer, quais os objetivos alcançar, é buscar um futuro diferente do presente.

Destacamos ainda que um projeto pode apontar para rompimentos com o presente em busca de um novo futuro; dentro de um curso ou de um espaço escolar, isso significa a tentativa de construir um PPC para solucionar problemas existentes, tentar evitar adversidades futuras e buscar uma melhoria em relação ao presente.

Análise dos dados

De acordo com o *site* do Departamento de Matemática (DM)¹⁵ os Cursos de Graduação em Matemática da Universidade Federal da Paraíba estão associados ao Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) e oferecem duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura Plena.

A Licenciatura em Matemática do *Campus* I da UFPB foi criada através da Resolução n.º 09 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), datada de 26 de abril de 1988, e reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 1.409, de 27 de setembro de 1993. Atualmente, a mesma possui carga horária de 2.865 horas, correspondentes a 191 créditos; a duração mínima do curso é de 08 e a máxima de 12 semestres letivos durante o período diurno, e mínima de 09 e máxima de 14 semestres letivos para o noturno.

De acordo com a resolução N.º 75/2006 que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, modalidade Bacharelado e Licenciatura, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, *Campus* I da UFPB, o principal objetivo da Licenciatura em Matemática do *Campus* I da UFPB é a formação de professores para Educação Básica. (UFPB, 2006).

As modificações no PPC são resultados da resolução N.º 59/2008 que altera os artigos 3º e 4º e os Anexos II e III da resolução N.º 75/2006 que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, modalidade Bacharelado e Licenciatura, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, *Campus* I da UFPB e dá outras providências.

As três características requisitadas pelas DCNs para composição do perfil do professor de Matemática, são contempladas pelo PPC do curso. A distinção entre o perfil dos formandos pensado pelas DCNs e o trazido pelo PPC do curso de Matemática na UFPB no campus I é o acréscimo de duas características presentes no Projeto Pedagógico.

Destacamos que o curso de Licenciatura em Matemática da UFPB no campus I contempla grande parte dos conteúdos que as DCNs apresentam como necessário nos cursos que formam professores de Matemática, com exceção de componentes curriculares que abordam “fundamentos da geometria” e de “disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias voltadas ao ensino”.

Acerca dos fundamentos da geometria, a disciplina que mais se aproxima de contemplar tal conteúdo é “Introdução à geometria diferencial”, contudo esse componente faz parte das disciplinas eletivas. Em relação ao uso de tecnologias voltadas ao ensino, temos nas obrigatórias o componente “Iniciação a Computação”, mas a mesma não tem qualquer elo com o ensino de Matemática.

Outro ponto de destaque é a baixa carga horária de disciplinas que contemplam a Matemática presente na Educação Básica. São três disciplinas com 270h ao todo, dentro de um universo de 41 disciplinas e 2865h relacionadas à carga horária total do curso, significando:

- 7% das disciplinas discutem em suas ementas a Matemática para Educação Básica;
- Apenas 9% da carga horária total são destinadas a Matemática para Educação Básica.

Os números acima indicam pouca ênfase na Matemática que o professor precisará ter domínio durante o exercício de sua docência e excesso de uma matemática contemplada no bacharelado.

¹⁵ <http://www.mat.ufpb.br/graduacao/index.php/pt/o-curso/apresentacao>

Considerações finais

Diante da análise do curso de Matemática no *Campus* I da UFPB tendo como pano de fundo o Projeto do curso, vimos que o perfil traçado pela instituição traz elementos do perfil pensado para o Bacharel em Matemática segundo as DCNs, o que nos indica que a Licenciatura tem sido estritamente relacionada com o Bacharelado.

Acerca das Competências e Habilidades, temos os mesmos itens nas DCNs e no PPC, ficando o questionamento se de fato esses elementos são levados em consideração na formação inicial do professor de Matemática e ainda se o fluxograma atual com suas respectivas disciplinas colabora para alcançarem essas características.

Em relação aos conteúdos curriculares há uma sintonia entre as Diretrizes e o Projeto do curso, de modo que praticamente todos eles são contemplados pelas disciplinas; principalmente nos conteúdos relacionados à Matemática acadêmica.

Dentro da análise do PPC, um elemento importante de investigação foi à estrutura curricular; e a partir da observância sobre ele, verificamos que o conteúdo curricular que propõe o uso de tecnologias voltadas ao ensino não é contemplado em nenhuma disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Matemática do Campus I.

Além disso, há uma presença considerável de disciplinas que abordam conteúdos curriculares presentes também no Bacharelado e poucos componentes curriculares que abordam as disciplinas pedagógicas e de Matemática para Educação Básica.

A partir da proposta de analisar se o curso de Licenciatura em Matemática do Campus I se aproxima das DCNs; a construção dessa pesquisa nos proporcionou afirmar que o PPC do curso possui elementos semelhantes as Diretrizes.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CES 1.303/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura.**
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.
- CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolino. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 10, n. 1, 2008.
- FIORENTINI, Dario e OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. **O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?** Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.
- GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Unesco Representação no Brasil, 2009.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. & Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- GATTI, Bernardete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. **Formação de professores para uma educação plural e democrática**, p. 163, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** .6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**, v. 70, n. 1, p. 37-42, 2018.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 80 p.
- NACARATO, Adair Mendes. A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 21, n. 75, p. 131-153, 2006.

ROCHA, Luciana Parente; FIORENTINI, Dario. **O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência**. 28a Reunião Anual da ANPED, Petrópolis-RJ: Vozes, v. único, p. 1-17, 2005.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**/ Franz Victor Rudio. 34. Ed, - Petrópolis. Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução Nº 75/2006 do CONSEPE/UFPB**, Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I, desta Universidade. João Pessoa: UFPB, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução Nº 59/2008 do CONSEPE/UFPB**, Altera os artigos 3º e 4º e os Anexos II e III da Resolução nº75/2006 do CONSEPE, que aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, modalidade Bacharelado e Licenciatura, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I, e dá outras providências. João Pessoa: UFPB, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, v. 1, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus Editora, 2013.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS AOS LETRAMENTOS DIGITAIS E SUAS INTER-RELAÇÕES

Fabiana Mara Rubini¹⁶

Ana Paula Pinheiro¹⁷

Resumo

O artigo aborda os impactos das tecnologias digitais na leitura e escrita, destacando a interseção entre os letramentos digital e acadêmico. O letramento digital é compreendido como um conjunto de competências que vão além do uso técnico de ferramentas, incluindo a participação crítica e ativa em ambientes digitais. Por sua vez, o letramento acadêmico refere-se às práticas discursivas da esfera educacional e científica, que também têm sido transformadas pelas exigências digitais. Nesse contexto, investiga-se, por meio de revisão bibliográfica, como os letramentos digitais influenciam os letramentos acadêmicos? Explorando conceitos teóricos e estudos que evidenciam essas mudanças. A partir de uma abordagem qualitativa, realizada com duas etapas: a primeira para contextualizar os conceitos e a segunda para discutir estudos sobre o tema, culminando em reflexões e conclusões sobre as adaptações educacionais frente às demandas tecnológicas.

Palavras-Chaves: Letramento Acadêmico; Letramento digital; Inter-relações

Abstract

This article addresses the impacts of digital technologies on reading and writing, highlighting the intersection between digital and academic literacy. Digital literacy is understood as a set of skills that go beyond the technical use of tools, including critical and active participation in digital environments. In turn, academic literacy refers to the discursive practices of the educational and scientific spheres, which have also been transformed by digital demands. In this context, we investigate, through a bibliographic review, how digital literacies influence academic literacies? Exploring theoretical concepts and studies that highlight these changes. Based on a qualitative approach, carried out in two stages: the first to contextualize the concepts and the second to discuss studies on the topic, culminating in reflections and conclusions on educational adaptations in the face of technological demands.

Keywords: Academic Literacy; Digital Literacy; Interrelations

Introdução

Os avanços tecnológicos das últimas décadas têm causado transformações nas práticas sociais de leitura e escrita, ampliando os conceitos tradicionais de letramento e incluindo novas formas de interação e produção textual mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse contexto, o letramento digital se estabelece como um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos em sua completude. Para Soares (2002), o letramento digital transcende o domínio técnico das ferramentas, envolvendo habilidades que permitem aos indivíduos participarem ativamente de ambientes digitais, seja para consumir, produzir ou compartilhar os mais diversos conteúdos.

¹⁶ Mestre em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Professora no Instituto Federal de Santa Catarina IFSC.

¹⁷ Doutora em Educação pelo PPGEDU - Universidade de Passo Fundo - RS, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Docente EBIT do Instituto Federal do Santa Catarina, da Educação Especial e da Graduação em Engenharia Mecânica, TCC I. Realiza pesquisa e produção escrita sobre a Formação Docente, Currículo e Metodologias do Processo de ensino e aprendizagem. Faz parte do Grupo de Estudos: Saberes e Fazer do Coordenador Pedagógico, coordenado pelo Prof. Dr. Jerônimo Sartori, na UFFS – Erechim. É componente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Grupo de Pesquisa sobre o Ensino Médio.

O ambiente acadêmico, por sua vez, não é imune a essas transformações. O letramento acadêmico, compreendido como o domínio de práticas discursivas específicas da esfera educacional e científica, também tem sido amplamente impactado pelas novas exigências digitais. No campo educacional, conforme destaca Alves (2018), o conceito de letramento transcende a habilidade de ler e escrever, abrangendo também a compreensão, a interação e o uso crítico dos textos. Essa visão é corroborada por Soares (2001, p. 47), ao afirmar que o letramento é “estado ou condição não apenas de quem sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

A partir dessa perspectiva, o letramento digital não apenas complementa as competências acadêmicas, mas frequentemente exerce influência nos modos de produção, disseminação e apropriação do conhecimento. Assim, práticas de comunicação acadêmica demonstram como as tecnologias digitais têm expandido o acesso a informações acadêmicas (Ribeiro; Coscarelli, 2018). Ao mesmo tempo, essas mudanças também trazem desafios, como a necessidade de avaliar criticamente a confiabilidade das fontes digitais e adaptar-se às novas dinâmicas de escrita e publicação. Nesse sentido, Rojo e Moura (2019) destacam que a integração do digital no ambiente acadêmico exige não apenas habilidades técnicas, mas também uma compreensão crítica das práticas de letramento associadas.

A partir do exposto, este texto, visa compreender, por meio de uma revisão bibliográfica, como os letramentos digitais têm influenciado os letramentos acadêmicos. Para tanto, serão explanados conceitos teóricos que sustentam esses dois tipos de letramentos, bem como estudos que ilustram as transformações nas práticas de leitura e escrita. A investigação baseia-se no pressuposto de que a educação é um campo em contínua transformação, ajustando-se às demandas recorrentes da sociedade e às inovações tecnológicas que reconfiguram constantemente a forma como o conhecimento é construído (Da Silva; De Aguiar e Jurado, 2020).

Para tanto, na próxima seção será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo, logo após os conceitos de letramento acadêmico e letramento digital. Na sequência serão apresentados trabalhos relacionados ao assunto e por fim as discussões e conclusões.

Metodologia

A metodologia deste estudo o caracteriza como teórico, com abordagem qualitativa, pois isso possibilita ao pesquisador investigar o objeto analisado de forma subjetiva. A pesquisa qualitativa foi selecionada pela sua capacidade de oferecer uma melhor compreensão em relação às possíveis influências que os letramentos digitais exercem sobre os letramentos acadêmicos (Severino, 2007). Tem-se como questão orientadora deste estudo: como os letramentos digitais influenciam ou se inter-relacionam com os letramentos acadêmicos? Reflexões que serão suscitadas a partir do perquirir bibliográfico.

Sendo assim, para atingir o objetivo exploratório proposto, neste estudo, o mesmo foi conduzido em duas etapas principais: na primeira etapa realizou-se a contextualização acerca dos conceitos de letramentos acadêmicos e letramentos digitais. Já na segunda etapa foram apresentados estudos relacionados ao tema e as discussões a respeito do assunto. Por fim, é apresentada a conclusão referente ao objetivo do estudo aqui apresentado.

Conceituando Letramentos Acadêmicos e Letramentos Digitais

O letramento acadêmico refere-se ao domínio das práticas linguísticas e discursivas específicas que circulam no contexto educacional e científico. Segundo Lea e Street (1998), ele não se limita à simples decodificação de textos ou à aquisição de técnicas formais de escrita, mas envolve a capacidade de produzir e interpretar textos em um sistema de significados que são próprios do ambiente acadêmico. Esse conceito se expande para incluir não apenas a leitura e a escrita, mas também a possibilidade de participar de debates e interações que fazem parte das práticas acadêmicas.

Em uma perspectiva mais ampla, o letramento acadêmico é entendido como um conjunto de habilidades que vão além da produção de textos formais, incorporando as habilidades de argumentação, análise crítica e reflexão, as quais são essenciais para a participação plena em ambientes de ensino. Para Jacobs (2005), o letramento acadêmico envolve a aprendizagem de gêneros discursivos específicos, que demandam habilidades linguísticas próprias e uma compreensão das convenções e normas de cada área do conhecimento. Este conceito implica que o indivíduo não apenas aprenda a escrever de acordo com essas convenções, mas também vincular-se a uma forma de pensar e de comunicar-se característica do ambiente acadêmico.

No entanto, o letramento acadêmico não é um fenômeno isolado e está diretamente relacionado às práticas sociais e culturais de leitura e escrita dos indivíduos. Ainda de acordo com Lea e Street (1998, 2006), o letramento acadêmico deve ser visto como um processo contínuo de adaptação às diferentes situações e contextos de leitura e escrita que surgem ao longo da trajetória acadêmica.

Portanto, o letramento acadêmico é um conceito que se constrói ao longo da experiência do estudante no contexto educacional, sendo constantemente alimentado pelas interações com textos acadêmicos, professores e colegas. Como destaca Jacobs (2005), as práticas de letramento acadêmico estão em constante transformação, à medida que novas formas de produção e circulação de conhecimento são introduzidas, especialmente no contexto das TDIC.

Já o conceito de letramento digital refere-se à habilidade de utilizar, entender e produzir informações por meio de plataformas digitais, considerando as dimensões técnicas, cognitivas e críticas do uso das tecnologias. De acordo com Silva, Magalhães e Buin (2018), o letramento digital vai além do simples uso de ferramentas tecnológicas, envolve a habilidade de interpretar, avaliar e criar conteúdo em diferentes mídias digitais. Este conceito inclui as habilidades básicas quanto à compreensão crítica das informações, englobando aspectos como a avaliação da credibilidade das fontes e o uso ético da informação digital.

Para Sbrogio (2020), o letramento digital pode ser entendido como um conjunto de competências sociais, culturais e técnicas necessárias para a participação na sociedade cada vez mais envolvida por tecnologias. Essa participação inclui primeiramente a inclusão digital, para além disso, ir do consumo de conteúdo digital até a produção e disseminação de novos conteúdos. Assim, o letramento digital está diretamente ligado à capacidade de interagir, comunicar-se e influenciar o mundo digital de forma eficiente e responsável.

Trabalhos Relacionados

Em todo o mundo, alguns estudos buscam explicar a relação entre letramentos acadêmicos e letramentos digitais. Destacam-se aqui trabalhos como os de Alexandre (2019), Pereira (2015) e Marcon (2021), os quais serão explanados a seguir.

A pesquisa de Alexandre (2019) teve como objetivo analisar as habilidades mobilizadas e as estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) ao realizarem tarefas acadêmicas que envolvem leitura e TDIC. O estudo contou com a participação de 20 alunos divididos entre o 6º e o 9º período, os quais realizaram questionários e tarefas práticas que possibilitaram identificar suas percepções e escolhas em percursos de navegação e leitura.

Os resultados indicaram diferenças entre os dois grupos, com o 9º período demonstrando maior atenção a características específicas das práticas de letramento acadêmico e maior uso de plataformas especializadas. Em ambos os grupos, houve preocupação com a confiabilidade das fontes, evidenciando a importância da criticidade nas práticas de navegação acadêmica. Além disso, os dados mostraram que habilidades de letramento digital e acadêmico são mobilizadas de forma integrada e estratégica, dependendo do repertório e das escolhas de navegação dos estudantes, considerando, portanto, que as práticas de letramento digital estão imbricadas nas relações ideológicas e de poder que permeiam o letramento acadêmico (Alexandre, 2019).

Na mesma direção, Pereira (2015) discute em seu artigo, os resultados de um projeto de ensino realizado na graduação em Letras-Português da Universidade Federal do Pará (UFPA), com foco na ressignificação da rede social Facebook como plataforma pedagógica. O estudo analisou a dinâmica interacional e o uso da escrita pelos graduandos durante essas interações, destacando o potencial das ferramentas da cultura digital na formação de futuros professores de Língua Portuguesa.

O estudo de Pereira (2015) entende os letramentos como práticas sociais que reforçam a importância de preparar os estudantes para demandas acadêmicas e para o uso crítico e pedagógico de tecnologias em contextos educacionais. Dessa forma, a pesquisa contribui com reflexões sobre como integrar práticas digitais no ensino da Língua Portuguesa, alinhando-se às transformações culturais e tecnológicas contemporâneas.

Outro trabalho relevante é a dissertação de Marcon (2021) que discute os multiletramentos, pode-se aqui incluir os letramentos digitais, no ensino de Língua Portuguesa e seu impacto nos letramentos acadêmicos de estudantes de uma escola pública no Rio Grande do Sul. A pesquisa foi motivada pela presença cada vez mais significativa dos gêneros digitais na vida cotidiana dos estudantes e, conseqüentemente, no ambiente escolar. Esse estudo permitiu compreender de que maneira os letramentos digitais influenciam os letramentos acadêmicos, evidenciando como as diversas formas de comunicação — visual, gestual, sonora, digital — presentes no cotidiano social, impactam os letramentos considerados tradicionais (Marcon, 2021).

Discussões

Os letramentos digitais têm exercido crescente influência nas práticas acadêmicas, moldando tanto os processos de ensino quanto as formas de aprendizagem. Essa transformação ocorre à medida que as tecnologias digitais tornaram-se uma parte da vida acadêmica dos estudantes, alterando a maneira como estes acessam, processam e produzem conhecimento. Segundo Sbrogio (2020) os letramentos digitais proporcionam novas maneiras de engajamento com textos acadêmicos, permitindo aos estudantes uma interação colaborativa com conteúdos e fontes de informação.

Além disso, o letramento digital contribui para a ampliação das habilidades de leitura e escrita no contexto acadêmico. Segundo Rojo e Moura (2019), o ambiente digital oferece recursos multimodais, como vídeos, podcasts, infográficos e outros tipos de conteúdo, que enriquecem as práticas de letramento acadêmico. Isso permite que os estudantes desenvolvam uma competência mais abrangente, capaz de integrar diferentes formas de comunicação, como textos escritos, imagens e sons, comuns nos contextos digitais.

Por outro lado, os letramentos digitais também impõem desafios aos letramentos acadêmicos, especialmente no que diz respeito à crítica e à verificação de informações. No ambiente digital, a abundância de fontes e dados disponíveis exige que os estudantes desenvolvam habilidades de avaliação crítica, filtragem e interpretação das informações. Para Monteiro e Nantes (2021), o acesso irrestrito a informações na internet pode resultar em sobrecarga cognitiva e no risco de se deparar com conteúdos imprecisos ou não confiáveis. Nesse contexto, os letramentos digitais não apenas complementam, mas também desafiam o letramento acadêmico, exigindo que os estudantes adquiram habilidades para distinguir fontes confiáveis e argumentar de maneira crítica sobre o que consomem e produzem.

De acordo com Silva, Magalhães e Buin (2018), as práticas de letramento digital estão intimamente relacionadas ao ambiente cultural e social dos indivíduos, que utilizam as tecnologias e dialogam com diferentes contextos e propósitos. Dessa forma, para que os indivíduos se tornem plenamente letrados no ambiente digital, é necessário não apenas o domínio das tecnologias, mas também o desenvolvimento de uma consciência que permita avaliar e agir de maneira ética e responsável no universo digital e um dos caminhos capazes de levar a essa consciência é por meio dos letramentos acadêmicos.

Considerações finais

Ao retomar a questão orientadora deste estudo, como os letramentos digitais influenciam ou se inter-relacionam com os letramentos acadêmicos? Compreende-se a relação entre os letramentos digitais e acadêmicos, destacando a crescente influência das tecnologias digitais nas práticas educacionais e de produção de conhecimento. Estudos como os de Alexandre (2019), Pereira (2015) e Marcon (2021) ilustram diferentes perspectivas dessa interação. Alexandre explora as habilidades estratégicas de graduandos em Letras ao utilizarem TDIC em tarefas acadêmicas, evidenciando a integração entre letramentos digital e acadêmico. Pereira (2015), discute o uso pedagógico do Facebook como plataforma de ensino na graduação, apontando sua relevância para a formação de professores. Marcon aborda como os multiletramentos — incluindo os digitais — afetam os letramentos acadêmicos no ensino de Língua Portuguesa, destacando o impacto de gêneros digitais nas práticas escolares. A discussão revela que os letramentos digitais ampliam as possibilidades de leitura e escrita no ambiente acadêmico, integrando diferentes formas de comunicação e recursos multimodais. Contudo, também impõem desafios, como a necessidade de desenvolver competências críticas para avaliar informações digitais e evitar sobrecarga cognitiva.

Conclui-se que os letramentos digitais desempenham um papel central na redefinição dos letramentos acadêmicos, promovendo novas práticas educacionais mais interativas e multimodais. Entretanto, para que essa integração, ou inter-relação ocorra e seja efetiva, é essencial fomentar a criticidade, a ética e a responsabilidade no uso das tecnologias digitais. A combinação de letramentos digital e acadêmico pode não apenas enriquecer a formação educacional, mas também preparar os sujeitos para atuar de forma consciente e reflexiva em um mundo digitalmente conectado. Portanto, cabe às diferentes esferas educacionais formativas implementar estratégias que valorizem a integração das tecnologias sem negligenciar o desenvolvimento de habilidades críticas e éticas.

Referências

- ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO ACADÊMICO: estratégias de navegação e leitura de graduandos em letras**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- ALVES, Janice Gonçalves. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. **Papeis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Línguas-UFMS**, [s.l.], v. 22, n. 43, p. 8-29, 2018.

- DA SILVA, Madalena Pereira; DE AGUIAR, Paula Alves; JURADO, Ramon Garrote. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.
- JACOBS, C. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. **Teaching in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 475-487, Oct 2005.
- LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, pp. 157-172, jun., 1998.
- LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014 [2006]. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Publicado originalmente em 2006.
- MARCON, Vanessa da Silva. **Leitura e escrita para multiletramentos: caindo na rede, saindo do papel**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.
- MONTEIRO, Edenar Souza; NANTES, Eliza Adriana Sheuer. O letramento digital como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior, durante o ensino remoto emergencial. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 10, p. 1-16, 4 ago. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18576>.
- PEREIRA, Eunice Braga. DO LETRAMENTO DIGITAL AO ACADÊMICO: DINÂMICA INTERACIONAL E PRÁTICAS DE ESCRITA NO FACEBOOK. **Linha D' Água**, Belém, v. 28, n. 1, p. 63-82, jun. 2015.
- RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autêntica, 2018.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- SBROGIO, Renata de Oliveira. **Letramento digital é massa!** Curitiba: Appris, 2020. 173 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Elisângela Pereira da; MAGALHÃES, Vanessa M. Franco; BUIN, Edilaine. **Desafios do Letramento Digital: o diálogo entre a universidade e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. 152 p.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.
- Enviado em 30/04/2025
- Avaliado em 15/06/2025

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA REVISÃO DA LITERATURA

Franciele Pinheiro Silva¹⁸
Claudete da Silva Lima Martins¹⁹

Resumo

A Literatura Infantil tem o poder de colaborar na transformação do meio em que os indivíduos estão inseridos discutindo diversas temáticas, das quais algumas, para as crianças pequenas podem ser complexas (Sousa, 2021). Este trabalho apresenta uma pesquisa de Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com objetivo de investigar trabalhos que analisem a Literatura Infantil como recurso didático de perspectiva inclusiva na Educação Infantil, abordando o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O levantamento bibliográfico elegido foi realizado nas bases de dados online Periódicos da CAPES e Osisbr, focando em trabalhos entre 2015 que data a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 ao ano de 2024. Após, com base nos critérios de inclusão (Literatura Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, ano de publicação (2015-2024), educação, Educação Inclusiva) e exclusão (pesquisas sobre saúde ou de outra natureza), foram encontrados 104 trabalhos e eleitos 6 com proposta de investigação de acordo com o objetivo. As pesquisas trouxeram resultados importantes como definições sobre o TEA, marcos teóricos sobre a educação infantil, livros infantis que abordam o TEA. As obras infantis servem como recurso de sala de aula para trabalhar temáticas que os alunos enquanto pequenos não conseguem compreender e aceitação das diferenças e quebras de barreiras. Também, conclui-se que o TEA apresenta-se nesta pesquisa de forma lúdica de modo a elucidar a deficiência, seja por meio do comportamento dos personagens, ilustrações que chamam a atenção do público infantil, valorização das potencialidades dos indivíduos com TEA, linguagem acessível, promovendo assim a inclusão por meio da Literatura Infantil.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Educação Infantil.

Abstract

Children's Literature has the power to collaborate in the transformation of the environment in which individuals are inserted, discussing various themes, some of which, for young children, can be complex (Sousa, 2021). This paper presents a Systematic Literature Review (SLR) research, with the objective of investigating works that analyze Children's Literature as a didactic resource from an inclusive perspective in Early Childhood Education, addressing Autism Spectrum Disorder (ASD). The bibliographic survey was carried out in the online databases Periódicos da CAPES and Osisbr, focusing on works between 2015 dating from the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities, No. 13.146/2015 to the year 2024. Then, based on the inclusion criteria (Children's Literature, Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Education, year of publication (2015-2024), education, Inclusive Education) and exclusion (research on health or of another nature), 104 studies were found and 6 were chosen with an investigation proposal according to the objective. The research brought important results such as definitions of ASD, theoretical frameworks on early childhood education, children's books that address ASD. Children's books serve as a classroom resource to work on themes that students cannot understand while they are young and accept differences and break barriers. Also, it is concluded that ASD is presented in this research in a playful way in order to elucidate disability, whether through the behavior of the characters, illustrations that draw the attention of children, appreciation of the potential of individuals with ASD, accessible language, thus promoting inclusion through Children's Literature.

Keywords: Children's Literature; Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Early Childhood Education.

¹⁸Mestranda do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé

¹⁹ Professora Dra. Orientadora do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé

Introdução

Conforme Culler (1999, p. 36) a “literatura é a linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa”. Nesse sentido, conforme Lopes (2021) a literatura exerce funções e não apenas contar histórias, mas com narrativas diversificadas como: função estética visa o belo e arte; função cognitiva desenvolve o social com aquisição de conhecimentos; função político-social auxilia na reflexão da organização da sociedade.

Desse modo a Literatura Infantil é um recurso inclusivo valioso para promover a inclusão e a compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Silva (2009) a literatura tem um olhar para cada faixa etária estimulando o imaginário e tem o poder de contribuir para a resolução de conflitos vivenciados. Na Educação Infantil os professores têm responsabilidades diversas, pois além de ensinar através dos campos de experiências, precisam organizar os ambientes com materiais criativos e lúdicos, trazendo representatividade nos livros com abordagem de várias temáticas.

A temática representa-se pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para Moreira (2023) é o transtorno do neurodesenvolvimento que caracteriza o cérebro em três áreas: linguagem, comportamento e interação social, acompanhando o indivíduo em toda a sua vida. O TEA deve ser diagnosticado desde cedo para que possa ser tratado por profissionais.

O objetivo dessa RSL é investigar trabalhos que analisem a Literatura Infantil como recurso didático de perspectiva inclusiva na Educação Infantil, abordando o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O DSM-5 –TR (2022) diferencia o TEA em 3 níveis de suporte, sendo eles: suporte 1 (interação e comunicação), suporte 2 (déficits na linguagem, hiperfoco, o TEA apresenta 3 níveis de suporte: suporte 1 (déficits na comunicação e interações), suporte 2 (déficits na linguagem verbal e não verbal, hiperfoco em algo, dificuldade em trocar de atividade) e suporte 3 (déficits na linguagem, rotina, comportamentos repetitivos).

Contudo o TEA passou a ser considerado legalmente deficiência a partir da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Com a Lei nº 13. 146/2015 ficou estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando acessibilidade em vários setores: educação, arquitetônicos, tecnológicos, comunicação, atendimento prioritário, direitos a saúde, habilitação e reabilitação, moradia, trabalho, assistência social e previdência social.

Dessa forma, a Literatura Infantil pode ser um meio de contribuir com a inclusão escolar, considerando quais são as que abordam o Transtorno do Espectro Autista, histórias e personagens.

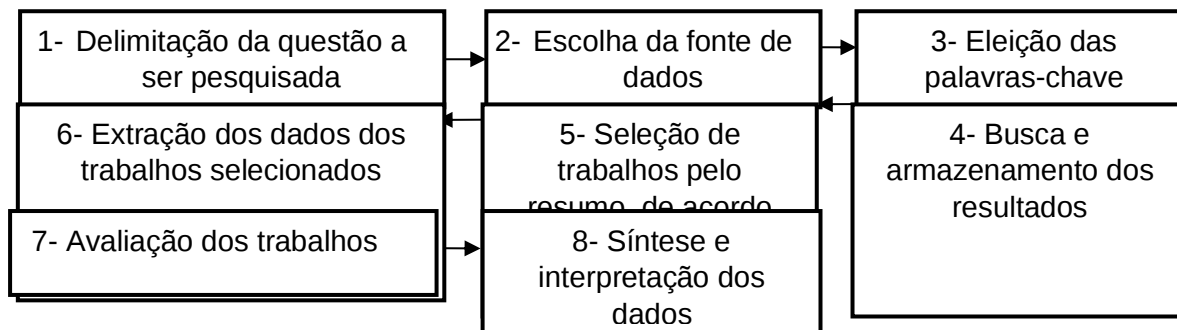
Considerando essas reflexões, foram analisadas publicações nacionais para obter resultados acerca da temática: Transtorno do Espectro Autista e a Literatura Infantil, fazendo uma análise na perspectiva de revisão da literatura. O próximo tópico mostra como foi realizada a Revisão Sistemática da Literatura.

Metodologia

A pesquisa de Revisão Sistemática (RSL), realizada neste trabalho, consiste em resultados buscados em duas bases de dados (Oasisbr e Portal de Periódicos – CAPES) selecionadas. Segundo Koller (2014) a Revisão Sistemática de Literatura é um meio de obter resultados com organização e reflexões, analisando criteriosamente os materiais encontrados.

De acordo com Akobeng (2005) *apud* Koller (2014, p.56) para realizar uma RSL são utilizados 8 passos.

Figura 1 – Fluxograma 8 passos da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Baseado em Akobeng (2005)

Dessa forma, a delimitação da questão a ser pesquisada surgiu em virtude de como a Literatura Infantil apresenta a inclusão na Educação Infantil e como TEA está representado nestas obras literárias.

Seleção de fonte de dados

Para selecionar as fontes de dados, foram escolhidos duas bases de dados (Oasisbr e Portal de Periódicos - CAPES), realizando buscas de pesquisas entre os anos de 2015 a 2024, fazendo um recorte temporal desde a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que data o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

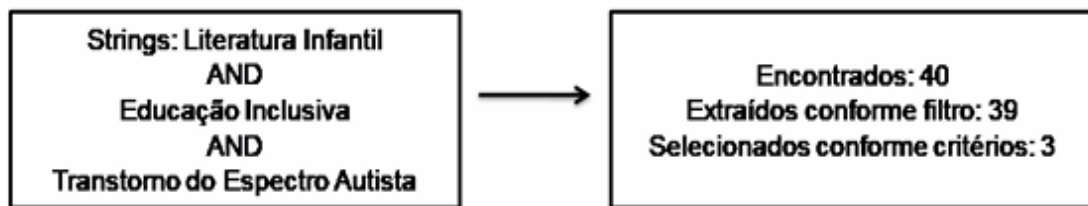
Conforme Costa e Zoltowski (2014) através das string é possível encontrar conceitos e autores a fim de facilitar a abordagem do tema pesquisado. Desse modo, para realizar a pesquisa com ampliação do maior número de trabalhos encontrados, foram selecionadas as seguintes string de busca: Literatura Infantil, Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista. Também para buscar os trabalhos com as palavras chave citadas, preferiu-se utilizar o operador booleano AND, pois as une em uma mesma pesquisa e não foram utilizados outros operadores como OR e NOT, pois seria um meio de reduzir as buscas. Diante da delimitação das string e escolha dos operadores booleanos para atingir os objetivos da RSL, foi estruturada a string de busca.

De acordo com Costa e Zoltowski (2014) a string de busca serve para fazer o mesmo procedimento em diversas bases de busca. Assim foram construídas 2 string para serem aplicadas em uma base de dados e 1 string para outro, realizando o quarto passo de busca e armazenamento dos resultados. A seguir serão apresentados os resultados encontrados nas bases de dados Oasisbr e Portal de Periódicos – CAPES.

Oasisbr

Na base de dados Oasisbr, optou-se pelo filtro ano de publicação (2015-2024) e escolhidos como critérios de inclusão (Literatura Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, ano de publicação (2015-2024), educação, Educação Inclusiva) e exclusão (pesquisas sobre saúde ou de outra natureza), realizando assim o quarto e quinto passo. Um trabalho aparece duplicado. A figura 1 representa os trabalhos encontrados.

Figura 2. Fluxograma Oasisbr



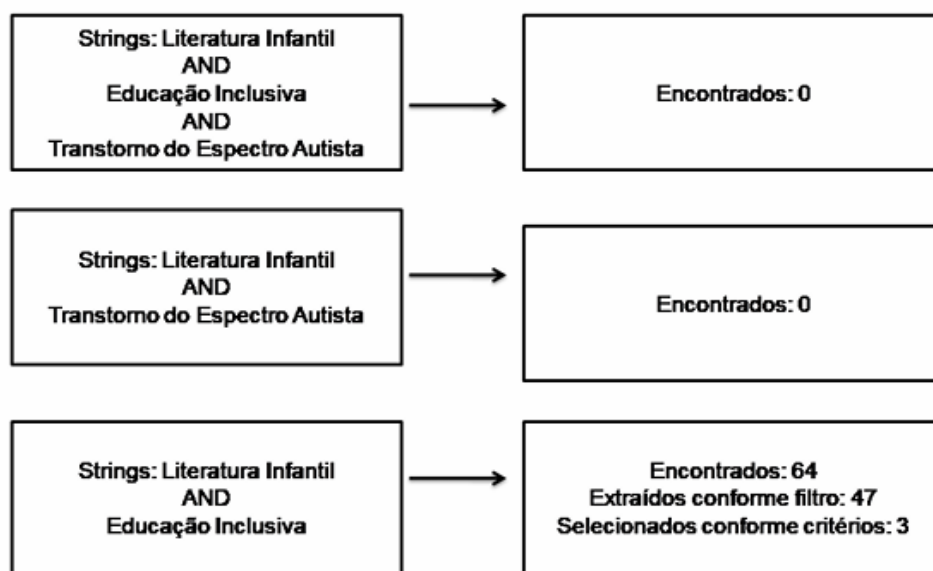
Fonte: Autora (2025)

Na base de dados Oasisbr foram encontrados 3 trabalhos significativos em uma mesma *string*, mostrando a existência de obras infantis que abordam o TEA com perspectiva inclusiva.

Portal de Periódicos CAPES

A string de busca aplicada na base de dados seguiu os mesmos critérios de inclusão e exclusão de Oasisbr e utilizou-se o ano de criação (2015-2024). O processo de seleção apresenta-se na figura 2.

Figura 3. Fluxograma Portal de Periódicos CAPES



Fonte: Autora (2025)

Na base de dados Portal de Periódicos CAPES foram construídas três *string*, mas conforme buscas não foram encontrados trabalhos relacionados ao TEA, demonstrando a importância desta RSL. A seguir mostra-se como foi realizada a extração dos dados destes trabalhos.

Extração dos dados de trabalhos selecionados

Para extrair os dados para esta RSL, foram lidos os títulos, resumos e os trabalhos descartados, foram utilizados os seguintes critérios: todas as pesquisas precisavam abordar a Literatura Infantil inicialmente e posteriormente foi realizada a união das palavras-chave, formando a string de busca. De acordo com os filtros e critérios de inclusão e exclusão mencionados anteriormente foi realizada a análise integralmente para serem agrupados em categorias, sendo os trabalhos salvos em download no computador e pasta no Drive para analisar e extrair dados.

Resultados e discussões

A partir da pesquisa realizada foram analisados 6 trabalhos através de um levantamento bibliográfico criterioso, promovendo idealizações sobre a Literatura Infantil como estratégia de abordar outras temáticas na Educação Infantil com a finalidade de uma prática de educação inclusiva.

Assim, foram lidos os títulos, resumos utilizados os seguintes critérios: todas as pesquisas precisavam abordar a Literatura Infantil inicialmente e posteriormente foi realizada a união das palavras-chave, formando a *string* de busca. O quadro 1 mostra os trabalhos selecionados nas bases de dados Oasisbr e Portal de Periódicos - CAPES.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Base de dados	Título/Autores	Gênero/ Instituição/Ano	Objetivo
Oasisbr	Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação infantil: a literatura infantil como um recurso educativo SANTANA, Suélen Cristina Vieira Santana	Trabalho de Conclusão de Curso Faculdade Anhanguera 2022	Analisar o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil, bem como mostrar como a literatura infantil pode ser um recurso lúdico e educativo no processo de ensino aprendizagem dos alunos especiais.
Oasisbr	Literatura Infantil como recurso para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) CARNEIRO, Nathalia Muniz	Monografia Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz 2020	Refletir sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.
Oasisbr	A visão inclusiva de Ziraldo nas obras flicts e autismo: uma realidade NASCIMENTO, Eduarda Abreu do, ALMEIDA, Lucas Pinto de, SALES, Maria da Luz Lima	Artigo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará 2024	Explicar a maneira como as obras Flicts e Autismo: uma realidade, escritas por Ziraldo, podem dialogar com a realidade das crianças com o transtorno do espectro autista.
Portal de Periódicos - CAPES	A Literatura Infantil como estratégia de inclusão na Educação Infantil SOUZA, Adriana Aparecida, SILVA, Iris.	Artigo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró Escola Estadual Belém Câmara 2022	Compreender as contribuições da literatura para a educação inclusiva na educação infantil.
Portal de Periódicos - CAPES	Tematização da Deficiência na Literatura Infantil – Olhares sobre os personagens SOUZA, Renata Junqueira, RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi	Artigo Faculdade de Ciências e Tecnologia Instituto de Ciências Humanas e Sociais 2021	Problematicar a representação de personagens com deficiência física em obras de literatura infantil.

Portal de Periódicos - CAPES	Representação de personagens com deficiência na Literatura Infantil: análise sobre asas de Joel CARVALHO, Martha Milene Fontenelle, PONTES, Verônica Maria de Araújo	Artigo Universidade Regional do Cariri Universidade do Estado do Rio Grande do Norte 2022	Analisar a representação do personagem Joel, com deficiência intelectual, do livro de literatura infantil Asas do Joel, publicado como sugestão de leitura no material do PNLD literário 2018.
------------------------------	---	--	--

Fonte: Autora (2025)

A primeira pesquisa selecionada é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de cunho bibliográfico, intitulado de “Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: a literatura infantil como um recurso educativo”, onde a autora Santana (2022), traz o histórico da infância, compreensão sobre o TEA e Educação Especial, além de colocar a Literatura Infantil como um recurso educativo, fazendo uma breve análise de livros que abordam o Transtorno do Espectro Autista. O TEA apresenta-se com foco educacional, mas com abordagens com perspectivas médica (discussão da concepção de TEA, sendo um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por desafios na comunicação social e comportamentos repetitivos e a importância do diagnóstico precoce), clínica (intervenções terapêuticas para estimular a comunicação, comportamentos e desenvolvimento cognitivo) e social (papel da Literatura Infantil com histórias que abordem o respeito as diferenças), para promover a inclusão no âmbito escolar.

Quanto ao TEA, Santana (2022) baseia-se nos estudos do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento (2019) exemplificando que os primeiros sinais de TEA (falta de expressão facial, quando chama não olha, não balbucia e outros) na infância podem se manifestar entre 6, 9 e 12 meses, porém as crianças são diferentes e também se há uma demonstração de carinho e elas retribuem, poderá ser uma ação mecanizada.

Em uma perspectiva inclusiva, o trabalho é significativo para a compreensão de que essas obras literárias foram escritas com base no TEA, auxiliando professores e pais para o entendimento da deficiência. O trabalho não apresenta um instrumento de coleta de dados com critérios, sendo apenas um resumo dos seis livros e sem indicação de idade, o que facilitaria a procura por outros pesquisadores.

O trabalho intitulado “Literatura Infantil como recurso para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ensaio teórico, autora Carneiro (2020) promove discussão sobre a inclusão através da arte de contar de histórias infantis, destacando alguns autores: Ziraldo, Monteiro Lobato, Maurício de Sousa, etc.

Este trabalho é relevante, porque apresenta o TEA com diferentes concepções, faz uma referência a inclusão de pessoas com TEA em sala de aula, mencionando o preparo de professores, funcionários e equipe pedagógica e a Literatura Infantil com linguagem apropriada ao público infantil.

Carneiro (2020) descreve como era a classificação de autismo como nível 1: leve (pouca dificuldade na linguagem), nível 2 moderado (dificuldade em mudanças de atividade) e severo (total dependência e déficits na rotina, comunicação e repetição de comportamentos). Conforme Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) (2022) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado recentemente em 3 níveis de suporte, mudando a nomenclatura: suporte 1 (déficits na comunicação e interação), suporte 2 (dificuldade na linguagem) e suporte 3 (déficit no comportamento, linguagem, mudança de rotina).

Acredita-se que o trabalho poderia citar livros sobre TEA especificamente, pois aborda apenas autores e estratégias para mediar a leitura em uma perspectiva inclusiva.

O artigo “A visão inclusiva de Ziraldo nas obras flicts e autismo: uma realidade”, autores Abreu do Nascimento et al. (2024) é relevante para o projeto, pois analisa a literatura infantil para o desenvolvimento da criança com sensibilidade de forma acessível de valores e temas vistos pela sociedade muitas vezes como delicados. A pesquisa poderia trazer a definição de TEA e quanto as obras literárias de Ziraldo são descritas com detalhes, mas poderiam serem mostradas mais narrativas extraídas dos livros.

O artigo intitulado “A Literatura Infantil como estratégia de inclusão na Educação Infantil”, das autoras Souza e Silva (2022) é uma pesquisa bibliográfica que agrega ao projeto, refletindo sobre as contribuições da Literatura Infantil para a Educação Inclusiva. Quanto às contribuições deste trabalho é mencionado que desde a Educação Infantil as diferenças devem ser valorizadas e os livros infantis tornam-se instrumentos para trabalhar a inclusão. O texto ainda traz propostas de aplicação de atividades na Educação Infantil com algumas obras infantis que retratam deficiências. Contudo, alguns autores importantes (Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros), poderiam ser citados para ampliar a discussão no tópico sobre a breve história da Educação Infantil.

Este trabalho não aborda o TEA, mas faz referência aos valores inclusivos, o desenvolvimento de habilidades sociais, a Literatura Infantil como ferramenta para trabalhar as deficiências, através das narrativas dos personagens e por fim contribuir na inclusão no contexto escolar.

O artigo intitulado “Tematização da deficiência na Literatura Infantil – Olhares sobre as personagens”, autoras Souza e Rodrigues (2021) problematizam a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (6.571/2008), trazendo o fato de que antes a pessoa com deficiência era vista nos livros como heróis em que venciam as barreiras e estereótipos para que os leitores tivessem piedade. Esse artigo é relevante para o projeto, porque amplia as discussões sobre narrativas inclusivas, enfatizando uma visão crítica e formação dos alunos da Educação Infantil.

Quanto ao artigo intitulado “Representação de personagens com deficiência na Literatura Infantil: análise sobre asas de Joel”, autoras Carvalho e Pontes (2022) analisando o livro Asas de Joel que foi incluído no acervo do PNLD Literário de 2018. A organização do artigo é relevante, pois apresenta no início os autores que embasam a pesquisa como Azevedo (2014), Carrasco (1998), Colomer (2003), Figueira (2017) e Piza (1991), contextualizando a Literatura Infantil de forma inclusiva. O artigo faz alusão a conceitos ultrapassados sobre deficiência e destaca a importância de personagens com deficiências, promovendo a formação social e facilitando o entendimento das crianças.

Quanto ao TEA, a pesquisa não o cita em seu texto, mas analisa os personagens com deficiência, compreensão sobre as estereotipias além de promover a empatia e respeito pelos indivíduos nessa condição.

Considerações finais

Acredita-se que trabalhar com crianças com deficiência vai além do diagnóstico, pois é necessário alinhar parcerias com a família, especialistas e professores. É importante considerar as possibilidades de intervenção precoce e interesses desses indivíduos nas atividades em sala de aula como o caso de alunos com TEA por meio da Literatura Infantil que pode colaborar no processo de inclusão.

Através da análise dos trabalhos na Revisão Sistemática da Literatura, observou-se que as pesquisas investigadas, enfatizam a importância de um trabalho científico de qualidade com a finalidade de dar credibilidade comprovar algo como: as leis que amparam a educação como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) fomentando um ensino igualitário e inclusão através das leis Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que promulga a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e Lei nº 13.146 (2015) que representa Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Quanto aos autores as pesquisas são encontradas referências ao histórico da infância descrita pelos autores Ariés (1981) e Badinter (1985) em que a criança era retratada como um miniadulto sem direitos; escritas de Paulo Freire que dialogam sobre a educação ser participativa e crítica; Abramovich (1997), Zilberman (2003) e Coelho (2000) que abordam a Literatura Infantil, a importância dessa temática como potencial de estímulo do vocabulário, imaginário das crianças e o trabalho com livros literários trazendo as diferenças.

Contudo, as pesquisas das autoras Santana (2022) e Carneiro (2020) assemelham-se em focar na Literatura Infantil como um recurso que aborda o TEA, trazem o conceito de TEA, acreditam na formação docente para a escolha criteriosa de livros que atendam esse público alvo, apresentam abordagens nas perspectivas médicas, clínicas e sociais.

Referências

- ABREU DO NASCIMENTO, Eduarda; PINTO DE ALMEIDA, Lucas; DA LUZ LIMA SALES, Maria. A visão inclusiva de Ziraldo nas obras *Flicts e Autismo: uma realidade*. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 01–13, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i3.1563. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1563>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. Manual **diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. Manual **diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5-TR)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. 30 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2024.
- CARNEIRO, Nathalia Muniz. **Literatura Infantil como recurso para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/49578>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- CARVALHO, M. M. F.; PONTES, V. M. de A. Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre Asas de Joel. **Migulim: Revista Eletrônica do Netli**. v. 11 n. 1. 2022. DOI: 10.47295/mgren.v11i1.223. Disponível em: revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/223. Acesso em: 12 fev. 2025.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução** / Jonathan Culler; tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- COSTA, A. B., Zoltowski, A. P. C. (2014). **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: S. H. Koller, M. C. P. Couto, J. V. Hohendorff, Manual de produção científica (pp.50-84). Porto Alegre: Penso.
- MOREIRA, Cristiane Gonçalves. **Autismo, família e inclusão: desafios e possibilidades**/Cristiane Gonçalves Moreira. Curitiba: Appris, 2023.

SANTANA, Suelen Cristina Vieira. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**: A literatura infantil como um recurso educativo. 2022. N°46. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera, Sumaré, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/49149>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUZA, R. J. de; RODRIGUES, S. de F. P. Tematização da Deficiência na Literatura Infantil — Olhares Sobre as Personagens. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 119–138, 2021. DOI: 10.21814/rlec.3477. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3477>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajetória da literatura infantil**: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter na atualidade. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984-7866, [S.l.], v. 2, n. 2, june 2010. ISSN 1984-7866. Disponível em: Acesso em: 30 set. 2024.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

ARTE E RECICLAGEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O MEIO-AMBIENTE

Janilson dos Santos Abreu²¹

Lecyanne Machado Mendonça²²

Jaiara Rayanne Corrêa Costa Pinheiro²³

Resumo

O objetivo é sensibilizar os educandos do Centro Educa Mais Raimundo Marcelino Campelo quanto à relevância do estudo da arte por meio da criação humana e sua contribuição quanto indivíduo em meio à comunidade escolar mantendo-a limpa, preservada e organizada. Demonstrar sua criatividade e habilidade de acordo com sua imaginação. Ajudar a construir para um meio ambiente equilibrado, sem poluição e com mais intervenção sobre o ensino de arte. Valorizar a escola se tornando protagonista de sua própria criação. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi à bibliográfica, que se referem a um estudo sistemático desenvolvido com base em materiais publicados em livros, revistas, etc.

Palavras-Chave: Arte Contemporânea. Educação. Reciclagem

Abstract

The objective is to raise awareness among students at the Raimundo Marcelino Campelo Educa Mais Center about the relevance of studying art through human creation and their contribution as individuals within the school community, keeping it clean, preserved and organized. Demonstrate their creativity and ability according to their imagination. Help build a balanced environment, free from pollution and with more intervention in the teaching of art. Value the school by becoming the protagonist of its own creation. The methodology used in this research was bibliographic, which refers to a systematic study developed based on materials published in books, magazines, etc. **Keywords:** Contemporary Art. Education. Recycling

Introdução

A arte está em cada um de nós, somos protagonistas no nosso interior e somos capazes de produzir, de criar e recriar por meio dos materiais descartados no nosso cotidiano. A arte de recriar através dos resíduos não é só uma forma de reinventar, mas também uma maneira de cuidar do meio ambiente.

Está claro que a preocupação maior de estar trabalhando o meio ambiente é de fazer a reciclagem, transformando em outros objetos, e também, percebe-se que há um interesse em estar utilizando de várias linguagens artísticas que a arte contemporânea propicia para trabalhar o meio ambiente.

²¹ Mestrando em Gestão e Administração Escolar pelo Instituto Lusófono de Educação Superior (ILUSES). Esp. Em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco (FAPAF). Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). Professor no Centro Educa Mais Raimundo Marcelino Campelo, Viana-MA.

²² Mestranda em Gestão e Administração Escolar pelo Instituto Lusófono de Educação Superior (ILUSES). Esp. Em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Gestora Geral no Centro Educa Mais Raimundo Marcelino Campelo, Viana-MA.

²³ Mestranda em Gestão e Administração Escolar pelo Instituto Lusófono de Educação Superior (ILUSES). Esp. Em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em História pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA). Coordenadora Pedagógica, SEMED, Pedro do Rosário-MA.

Diante da temática exposta, surgiram os seguintes questionamentos: O que é reciclar perante a arte? Em geral, o que visa com esta temática em sala de aula?

Reciclar é em parte uma maneira de ajudar o planeta e ao mesmo tempo criar e recriar. O homem por ser pensante tem imaginação fértil, sabe como fazer uso de sua inteligência de forma surpreendente, sabe como agir e como praticar suas habilidades tornando-se um artista. Moldar reutilizando é o mesmo que reinventar a arte de ser um profissional artístico de alma e coração.

Arte e Reciclagem: Um novo olhar sobre a transformação e o meio ambiente, visa objetivar de maneira sucinta e contribuinte para a criação da arte e ao mesmo tempo minimização o lixo da comunidade escolar do Centro Educa Mais Raimundo Marcellino Campelo na cidade de Viana-Ma.

Para tanto temos como objetivo geral: Sensibilizar os educandos da referida escola quanto à relevância do estudo da arte por meio da criação humana e sua contribuição quanto indivíduo em meio à comunidade escolar mantendo-a limpa, preservada e organizada. Nesta mesma perspectiva surgiram como específicos os seguintes: Demonstrar sua criatividade e habilidade de acordo com sua imaginação. Ajudar a construir para um meio ambiente equilibrado, sem poluição e com mais intervenção sobre o ensino de arte. Valorizar a escola se tornando protagonista de sua própria criação.

Portanto, justifica-se que o ensino de arte nas escolas deve sempre buscar formas de ser mais atrativo para os alunos, principalmente trabalhando no contexto dos alunos, para que o conteúdo esteja mais próximo da realidade.

O papel da escola no ensino e aprendizagem da arte é aguçar o olhar dos alunos através da linguagem visual que nos cerca todos os dias, construindo assim um ensino para além da pintura e formando leitores visuais competentes no ensino da arte. "Os alunos se expressam através da arte, expressam seus desejos, expressam seus sentimentos e, finalmente, revelam sua individualidade."

Após debatermos o tema em questão, esperamos que por meio do presente trabalho os educandos juntamente com a comunidade escolar conscientizem-se do quanto a arte pode está associada ao meio em que convivemos e que mesmos com os recursos mais simples que parece ser, podemos criar diversos tipos de artes usando a imaginação.

Por outro lado, a proposta inicial é reciclar e isso deve está associado ao meio ambiente. É de suma relevância que os educandos possam se tornar seres mais críticos e conscientes quanto aos materiais descartados ao longo da vida. Materiais estes que podem muito bem serem reutilizado criando novas formas.

Com o estudo mais aprofundado do ensino da arte, propunha-se que desta forma estes possam levar mais em consideração o que se pode aprender com o estudo desta disciplina e que possam usufruir do imaginário, do artista que há em cada indivíduo envolvido nesta temática.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi à bibliográfica, que se referem a um estudo sistemático desenvolvido com base em materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, materiais acessíveis ao público em geral.

A arte, o meio ambiente e a sociedade

A educação ambiental é um tema frequente de discussão nas escolas, mas será que estamos realmente preparando os indivíduos com consciência ambiental? Os projetos e ideias que emergem do plano são abordados para que os alunos compreendam como é realmente o ambiente? Hoje, a sociedade precisa de um estilo de vida de cidadãos responsáveis e engajados, mas a irresponsabilidade

do ser humano com o planeta que habita está causando grandes problemas. Os indivíduos são integrados ao seu ambiente por meio de relações sociais, econômicas e culturais. No entanto, como sublinha Guimarães (1995, p.12), o ser humano já não se preocupa com a natureza, mas fascina-se pelo bem-estar da modernidade e das novas tecnologias, provocando graves desequilíbrios no ambiente.

Com o tempo, a humanidade está afirmando a consciência do indivíduo. Ao mesmo tempo, deixa cada vez mais de se sentir um com o todo e assume a noção de ser parte da natureza. Na sociedade atual, o ser humano está longe da natureza. A individualização chegou ao extremo do individualismo. O ser humano está completamente desconectado do todo e não percebe mais o equilíbrio da natureza. Conscientizar os alunos sobre o meio ambiente é uma das funções sociais que a escola pode desempenhar para compreender a educação ambiental como um processo de construção de valores sociais, orientando-os para a resolução de problemas locais e construindo novos hábitos e conhecimentos para melhorar a qualidade de vida em todos os níveis.

De acordo com os PCN (1997), a principal função do trabalho temático ambiental é promover a formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões e atuar nas realidades socioambientais de forma comprometida com a vida e contribuir para o bem-estar das pessoas. Todos na sociedade, local e global. Para isso, além de informações e conceitos, a escola deve abordar atitudes, a formação de valores e o ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos. Este é um grande desafio para a educação.

Assim como nas escolas, a sociedade deve se responsabilizar por todo o processo, educando crianças e jovens a valorizar o chamado meio ambiente. A escola e a sociedade precisam estar em um único universo para que o conhecimento e o comportamento adequado ocorram. Segundo PCN Meio Ambiente e Saúde; É importante ressaltar que o trabalho dos professores visa desenvolver atitudes críticas dos alunos em relação à mídia e às realidades, mensagens e valores trazidos de casa. (PCN, 1997, p.30)

Pela sua versatilidade, a arte pode contribuir e muito para esta consciência, e é através da arte que podemos trabalhar de diferentes formas, tendo em conta as realidades dos diferentes lugares e áreas da vida estudantil.

A arte mostra diferentes formas e ideias para contextualizar o mundo e refletir sobre nosso cotidiano, experiências de vida e vida na terra.

Para prosseguir o trabalho artístico nas escolas, é necessário apresentar uma proposta com um posicionamento artístico e educativo claro. Os professores precisam de teoria e prática para desenvolver a consciência crítica e estética dos alunos.

É por isso que a atividade artística do aluno deve ser significativa e progressiva, permitindo-lhe uma compreensão clara da obra estudada e da forma como a sua é construída, o que permite compreender a sua constituição num contexto histórico e cultural, o que torna a oportunidade de vivenciar um envolvimento positivo com objetos artísticos proporciona uma oportunidade de pensar de forma inteligente sobre imagens visuais, som e música, favorecendo o desenvolvimento de sua mente artística. (DIAS, 2006).

Por isso, é preciso trabalhar a integração das pessoas e do meio ambiente, percebendo que estamos integrados à natureza, que não somos apenas parte da natureza, mas que somos natureza.

O uso da reciclagem perante a arte e a educação

As escolas podem ser uma fonte conjunta de trabalho de diferentes maneiras que podem despertar o interesse dos alunos, pois abordará temas relevantes para as realidades de suas vidas. Não apenas conscientizando, mas permitindo que os alunos construam conhecimento e critiquem os valores de sua sociedade.

A arte contemporânea caracteriza-se pela liberdade do artista no ato de criação, pela capacidade de utilizar diferentes materiais e suportes, que podem incluir também o corpo. Eles usam vários materiais do ambiente em que vivemos, como ferro, resíduos, alimentos e outros materiais.

Para que a arte contemporânea seja compreendida, alguns padrões precisam ser estabelecidos, uma atenção especial é necessária e seu campo é tratado de forma que a obra seja de interesse. Segundo o autor, a arte contemporânea estabelece "[...] uma nova concepção da relação entre arte e público, e uma resposta a essa perturbação". (ANTUNES, 2004).

É compreensível aqui que não há limites pré-estabelecidos, pois há uma grande variedade de formas e estilos, o público é convidado a refletir sobre novos, pois os artistas se expressam à sua maneira e muitas vezes fazem outras perguntas, provocam reflexão, causam estranhamento, ultrapassam fronteiras e perturbam o observador. (COCCHIARALE, 2007, p. 14)

Os artistas contemporâneos nos chamam para um jogo onde as regras não são lineares, mas se desdobram em uma rede de relações que podem ou não ser estabelecidas.

Falar de arte é algo natural, desde que houve o surgimento do ser humano na pré-história, surgiram vestígios artísticos e expressões de pinturas rupestres. Vale lembrar que bem antes do ato de escrever, os humanos só podiam se comunicar por meio da linguagem criada por gestos e sons, pois não conseguiam ter a habilidade de formar, construir palavras, mas o que era básico para estes eram pinturas, as chamadas rupestres, que mostravam humanos e animais na tentativa de recriar as manifestações da caça. Os materiais que utilizam para este tipo de arte, osso, pedra e cerâmica.

A princípio, ao falar sobre a relevância da arte, gostaria de destacar uma nota de Salgado, (2000): Desde o primórdio, o homem adequou em sua trajetória de vida formas sendo estes visuais, fazendo uso de símbolos de sua autoria constituídos em meio social na ideia de exprimir universos objetivos e subjetivos.

Portanto, embora a arte não tenha um conceito fechado, esta está bem além dos esboços, esculturas, pinturas e outras expressões artísticas de celebridades e santos no processo histórico, e expressam com sucesso o universo subjetivo e objetivo do homem. Dessa forma, a arte pode ser criada por adultos de diferentes formas e em diversos lugares, assim como por crianças. Nesse sentido, podemos notar que por meio da arte em salas de aulas, os alunos podem encontrar diversas formas de se expressar e de enfrentar as questões que compõem seu cotidiano de forma sensível, perceptível e criativa. A arte contemporânea pode representar o mundo e seus conflitos e questões ambientais.

Alguns artistas trazem questões ambientais para suas obras contemporâneas por meio da arte para que elas se apresentem diante dos olhos de todos.

O mundo contemporâneo é repleto de possibilidades e diversidades, podendo desempenhar diferentes papéis em diferentes lugares. Eles trazem uma infinidade de relações e trazem a realidade dos educandos para as salas de aulas, trabalham a liberdade de expressão para os alunos, proporcionam um novo olhar sobre o ambiente em que vivem, e uma dessas relações é a reciclagem como meio de ajudar o ambiente.

Dessa forma, pode-se compreender a relevância do ensino sobre a educação, a arte e o ambiente na formação, seja como um tema transversal ou em um currículo. Por intermédio da arte pode-se viabilizar os processos através das variações de linguagens expressas na arte-educação, mas também na educação ambiental envolvendo a produção e materiais recicláveis. Vale lembrar que, a arte de alguma maneira pode ser definida como uma linguagem, isso independe que seja ou não escrita e falada, pois bem antes da escrita e oralidade, havia apenas um modo de se expressar na comunicação, que se originalizava pela pintura, assim.

Para tanto, partindo da noção de que define a arte a uma linguagem que se manifesta no princípio da história humana e se estrutura de forma única em cada cultura e época, os conhecimentos dessas linguagens contribuíram para a compreensão da humanidade e do mundo. Assim, o propósito do ensino da arte na vida educacional é proporcionar relação humana mais consciente com o mundo, promovendo a formação de indivíduos que possam ser destaque na sociedade por serem criativos e críticos que desempenharão um papel na mudança social futura (BARBOSA 1999).

Fica assim evidente que a arte na educação como linguagem contribui muito para a formação, tornando mais consciente o elo entre a disciplina e o mundo através de processos artísticos e criativos. De certa forma, a primeira imagem que os humanos desenhavam é considerada uma forma de linguagem na qual eles podem expressar seu desejo de se comunicar com os outros, e com isso, tudo vai se modificando evolutivamente até o instante que podemos chegar ao oral e escrito. Dado o contexto, destacamos os seguintes pontos:

Quando dizemos que a Arte não é uma linguagem estamos, então, querendo diferenciá-la de nossa linguagem conceitual, discursiva. Estamos querendo demonstrar que sua forma de exprimir sentidos é diferente da maneira de transmitir significados da linguagem. Pode, contudo, restar uma dúvida, com relação às artes que empregam a palavra como material expressivo. (DUARTE JR, 1996, p.47)

Os termos "expressões e performances" coexistem, e o autor citado anteriormente lhes dá sentido nos contextos da educação e arte. Para tanto, essa representação tenta representar o que essas definições não tem como vê-las e acabam sendo ignoradas, essa representação em momento algum tem significado exato e pode estar transmitindo várias respostas na obra.

Enfim, os diversos materiais cujos envolvidos nos processos de educação artística devem ser sempre diversos, não retirando nada, mas principalmente coletando materiais artísticos através do uso de recicláveis para a preservação da natureza.

A educação e a arte

Os espaços educativos são os locais mais adequados para crianças e adolescentes ensinarem arte. Considerando que a escola é o ponto de partida para o desenvolvimento de todo cidadão, conclui-se que a escola é o espaço onde todos são expostos ao mundo da arte e todas as suas formas.

Embora haja lugar certo, planejamento e educadores qualificados para desenvolver essa proposta, a realidade do ensino das artes é outra. Algumas escolas limitam-se a oferecer atividades recreativas e de lazer. O ensino fundamental é um momento importante na vida escolar dos alunos, pois é nessa fase de seu desenvolvimento que eles buscam se aproximar do mundo dos adultos e tentam compreendê-lo à sua maneira. Nesse período, desenvolveu-se a curiosidade sobre a dinâmica das relações sociais e de trabalho, como as coisas se desenvolveram e quem as desenvolveu. O ensino da arte tem ferramentas, os alunos observam, avaliam, inventam, expressam e se comunicam com a natureza, usam diferentes tipos de imagens, compreendem seus próprios sentimentos físicos, emocionais e espirituais, formam uma conexão harmoniosa entre conhecimento e ação, sentimento e pensamento, usam a imaginação para construir seu próprio mundo. Como ressalta Matos (2005), as artes são necessárias e obrigatórias na educação escolar. Sendo a arte parte integrante da cultura, seu uso se apresenta de forma relevante e com amplas possibilidades de integração, disseminação e desenvolvimento.

“Embora a arte seja produto da fantasia e da imaginação, ela não está divorciada das normas econômicas, políticas e sociais que operam na sociedade. Pensamentos, emoções, linguagens variam de lugar para lugar, não há visão intocada e isolada. Construimos histórias a partir de cada obra que as crianças examinam, criando conexões e relações entre outras obras e outras expressões culturais.” (BARBOSA, 1999, p. 19)

Muitas discussões têm sido levantadas em prol da consolidação do ensino de artes em sala de aula de forma mais efetiva, mas podemos perceber que há um amplo espaço entre a prática e a teoria. Essa necessidade corresponde ao processo emergente de reforma educacional, afetando não apenas as artes, mas todo o sistema educacional. O desenvolvimento e crescimento das artes nas instituições escolares devem ir ao encontro da busca de um ensino que tenha como foco a reflexão estética e histórica, ao mesmo tempo em que busque o desenvolvimento da expressão pessoal criativa e crítica. Os professores precisam fazer recomendações que permitam que os alunos sejam expostos a novas experiências, pessoas, sentimentos, valores, enfim, os alunos precisam ser despertados a qualquer momento em todas as aulas em que participam. Um processo emergente de reforma educacional que afeta não apenas as artes, mas todo o sistema educacional.

Conclusão

O objetivo deste trabalho é estudar a relação existente entre educação, arte e meio ambiente no intuito de destacar a relevância da arte na vida educacional dos educandos e formação humana, dando ênfase principalmente ao elo que se faz presente entre a arte e a educação ambiental em sua primordial importância para a ampliação no cotidiano da consciência destes. Optou-se por temas no sentido de proteger o meio ambiente. Além disso, o estudo em questão busca destacar questões de reciclagem, o uso de materiais recicláveis no ensino de artes nas instituições escolares e a relevância de professores incentivarem estudos como oficinas nesse processo.

A pesquisa fornece conhecimento, produz conhecimento e pode descobrir que artistas e professores podem caminhar lado a lado, e/ou podem ser a mesma pessoa, buscando uma educação consciente nas aulas de arte para alunos do ensino fundamental e/ou médio. Reciclagem e pessoas na sociedade, em todas as culturas. Enfatiza as questões contemporâneas do descarte irregular ou regular de resíduos recicláveis.

O trabalho apresentado desenvolve um tema atual, as questões ambientais, porém, aborda a arte e a educação na perspectiva do reaproveitamento de resíduos sólidos no meio rural, beneficiando esse tipo de ambiente em que vivemos, esse local não é assim nas escolas. Observação, e principalmente descartada, sem qualquer preocupação ou atenção necessária. É importante trabalhar com artes interdisciplinares com múltiplas áreas do conhecimento, especialmente a educação acerca do meio-ambiente. Este trabalho mostra como o que seria descartado se transforma do ponto de

vista artístico, ou seja, questionando a prática artística e despertando a reflexão das pessoas sobre o impacto nocivo do lixo no meio ambiente.

A arte é capaz de transformar, e o maior desafio é mudar a forma como lidamos com estes objetos. Portanto, acredita-se que a educação ambiental deve se desenvolver a partir de um processo educativo que estabeleça conexões com as relações existentes entre sociedade, cultura, natureza e política nas realidades da vida e nas realidades a serem transformadas. O resultado será um aluno artisticamente ativo, capaz de reduzir a poluição ambiental por meio de ações de reutilização, propícias à formação de um novo pensamento ambiental.

Referências

- ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar**. Páginas abertas, ano 29, n. 21 p.34- s, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 2. ed. SP: Cortez, 1999.
- BRASIL Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **PCN's :Meio Ambiente**. 2ª Ed. Brasília: DP&A, 1997.
- DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidades sociais e sustentabilidades**. SP: Atlas, 2006.
- BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz e ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan **As Perspectivas Sócio Construtivistas na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola** Maringá, v.6, n. 1, p. 51-58, janeiro/junho 01 Disp. em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>. Aces: 09/01/2025.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- DUARTE JUNIOR, J.F. **Por que Arte-Educação?** SP: Cortez, 1981. p.85
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 5.ed Campinas: Ed. Papiru.
- DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidades sociais e sustentabilidades**. SP: Atlas, 2006.
- SALGADO, R. **Reflexo do nosso Tempo**. Rio Arte nº31 – setembro 2002, Ano 11 – Pref. do RJ – Secretaria, da Cultura – p.04.

Enviado em 30/04/2025

Enviado em 15/06/2025

O ÚLTIMO APAGA A LUZ! UM PENSAR SOBRE O ABANDONO DOCENTE A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Karine de Freitas Mattes²⁴
Cristhianny Bento Barreiro²⁵
Livian Lino Netto²⁶

Resumo

Um possível apagão de professores tem sido noticiado, justificando a construção de políticas específicas, organizadas no Programa Mais Professores. Agravando a situação, todos os dias, professores já formados decidem mudar de carreira, afastando-se das salas de aula. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar que elementos estão envolvidos no processo de desistência de professores de sua atuação na escola, por meio de produções acadêmicas, realizadas entre 2013 a 2024. Com base, no banco de teses e dissertações da CAPES, a pesquisa identificou um número reduzido de trabalhos que abordam o abandono docente no Brasil, especialmente a partir da perspectiva dos próprios professores, o que evidencia a importância dessa pesquisa.

Palavras-chave: abandono docente; professores; escola.

Abstract

A possible teacher shortage has been reported, justifying the creation of specific policies, organized in the Mais Professores Program. To make the situation worse, every day, teachers who have already graduated decide to change careers, leaving the classroom. Thus, this study aims to analyze what elements are involved in teachers abandoning their work in schools, through academic productions carried out between 2013 and 2024. Based on the CAPES database of theses and dissertations, the research identified a small number of works that address teacher abandonment in Brazil, especially from the teachers' perspective, which highlights this research's importance.

Keywords: teacher abandonment; teachers; school.

Introdução

O abandono docente, entendido como a opção de professores de não mais trabalhar em escolas, tem se tornado um problema globalmente reconhecido. Esse fenômeno impõe desafios significativos aos sistemas educacionais, como a escassez de profissionais qualificados, o aumento de custos com recrutamento e formação e a desestabilização da comunidade escolar (Carlotto; Câmara, Taube, 2019).

²⁴ Mestranda em Educação e Tecnologia no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. e Pós-Graduada em Educação inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual pela Universidade Anhanguera - Uniderp.

²⁵ Licenciatura Plena para Professores de Disc. Esp. pela UTFPR, especialização em Metodologia de Ensino pela UCPEL, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-RS e Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa/Portugal. Professora de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense desde 1994. Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia. Atuou como Coordenadora Acadêmica Nacional no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional.

²⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestra em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. Licenciada e bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas.

Dentre as causas atribuídas ao abandono profissional de professores, destacadas pela literatura, pode-se ressaltar o baixo salário, o crescente número de encargos escolares, a baixa valorização social da profissão, as dificuldades de gestão da sala de aula, além da violência que adentra a escola (Carlotto; Câmara, Taube, 2019).

Pesquisa realizada pelo Instituto Semesp, divulgada em maio de 2024, que entrevistou 444 professores da educação básica de todo o Brasil, revelou que 79,4% dos entrevistados já pensaram em desistir da carreira docente. O estudo também aponta como principais motivos para essa insatisfação o baixo retorno financeiro, a falta de reconhecimento profissional, a carga horária excessiva e a falta de interesse dos alunos (SEMESP, 2024).

O futuro da educação básica está ameaçado pela falta de professores. Ao menos 58% dos alunos de cursos de licenciatura, destinados à formação docente, abandonaram a universidade antes de receber o diploma, revela o Censo da Educação Superior, o mais recente levantamento sobre o tema divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, vinculado ao Ministério da Educação. Esta é a maior taxa de desistência da década. Se a tendência persistir, em apenas 15 anos o País não terá profissionais suficientes para lecionar na educação básica.” (Carta Capital, 2024, s.p.).

Pode-se perceber a importância e atualidade do tema e entende-se que compreender as razões que levam os professores a se afastarem da escola, ou mesmo, de que forma, mesmo diante de pensamentos de desistência, os ressignificam para nela permanecer, pode contribuir para que a profissão docente seja assegurada no futuro.

Assim, o presente trabalho busca analisar, junto às pesquisas publicadas entre os anos de 2019 e 2024, que elementos estão envolvidos no processo de desistência de professores até que cheguem a uma decisão final, o apagar de luzes de sua atuação na escola, identificando as tentativas feitas para manter essas luzes acesa até o grande ou pequeno, triste ou alegre, final: apagá-las.

Desta maneira, configura-se o estudo como um estado do conhecimento, produzindo uma síntese analítica das pesquisas já realizadas. Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, no livro *Estado do Conhecimento: teoria e prática* (2021), é preciso identificar quais estudos, autores, instituições, periódicos e eventos científicos vêm produzindo conhecimento sobre determinado tema. Isso pode incluir dissertações, teses, artigos, livros, anais de eventos, entre outros, com o objetivo de compreender como o conhecimento sobre um tema foi se constituindo ao longo do tempo, quais são os enfoques predominantes, lacunas, tendências emergentes e dessa forma construir uma visão panorâmica e crítica da produção existente.

O estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levam a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Ao iniciar a definição de descritores que pudessem subsidiar a pesquisa sobre o abandono docente na educação básica, nível em que está focada a pesquisa, foi possível perceber o quanto o tema, embora atual, é pouco tangido, pois verifica-se um número reduzido de estudos que investiguem o abandono docente, no contexto brasileiro, a partir da perspectiva dos próprios professores sobre quais os fatores que identificam como aqueles que os levaram a deixar a profissão.

Para tanto, elegeu-se o banco de teses e dissertações da CAPES, com os descritores abandono docente, por um período de cinco anos, de 2019 a 2024. Desta forma, obteve-se como retorno 151 trabalhos. Ao refinar os resultados, incluindo apenas a área de avaliação Educação, restaram 83 trabalhos.

Estes 83 trabalhos tiveram seus títulos lidos e a partir dos critérios de inclusão de tratarem de abandono ou permanência na profissão na educação básica, foco de interesse aqui presente, restaram quatro trabalhos que compõem o corpus de análise da pesquisa aqui apresentada.

Compreendendo que o número estava bastante reduzido, foi retirado o critério temporal, sendo possível identificar mais quatro trabalhos. Aqueles que eram anteriores à plataforma e, portanto, não passíveis de leitura completa não foram selecionados.

Em busca de luzes: apresentação e descrição do corpus

O corpus de pesquisa aqui tratada foi composto por oito trabalhos, divididos entre duas teses e seis dissertações, identificados na sequência:

Tabela 1 - Corpus da pesquisa

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
PAZ, Mônica Lana da	A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática	2013	Tese	UFMG
SILVA, Roniel Sampaio	Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012)	2015	Dissertação	UNIR
PINHEIRO, Mônica Baldiotti Campolina Ferreira	Exoneração voluntária de professoras de unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) de Belo Horizonte	2019	Dissertação	UNA
SANTOS, Daniele Rodrigues dos	Entre descobertas e sobrevivências: desisti da profissão – Retratos do abandono do magistério	2020	Dissertação	UFF
ALMEIDA, Julia Brazil de	Trabalho e mal-estar docente: uma análise de dissertações e teses da área de educação da última década	2022	Dissertação	UNIFAL
OLIVEIRA, Marcella Ottoni Guedes	A inserção profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG e o abandono da carreira docente	2023	Dissertação	UFMG
ALVES, Adilson	Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais: processos	2023	Dissertação	UFMG

	de organização e reorganização pedagógica			
LIMA, Tamara de	Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência	2023	Tese	UNESP

Fonte: a própria autora

A pesquisa de Adilson Alves (2023), intitulada Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica, teve como objetivo abordar o fenômeno da rotatividade docente nas escolas públicas de Minas Gerais, especialmente no contexto da Rede Estadual de Educação, e suas implicações para a organização e o planejamento pedagógico. O estudo destaca as causas mais comuns da rotatividade, como as condições precárias de trabalho, baixa remuneração, desvalorização dos docentes, perdas salariais progressivas, ausência de planos de carreira e o aumento dos contratos temporários. A rotatividade, como fenômeno, é vista como um fator que compromete a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e afeta negativamente a qualidade do ensino nas escolas.

O autor escolhe a temática devido à sua experiência pessoal como professor não efetivo, observando como as mudanças frequentes de escola interferem na relação pedagógica e afetiva com os alunos. Para a pesquisa, foi realizada uma análise qualitativa com duas escolas estaduais no município de Betim/MG, usando como instrumentos a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com diretores e pedagogos.

Os resultados evidenciam que a alta rotatividade docente gera dificuldades significativas para manter a continuidade pedagógica, impactando diretamente a qualidade do ensino, o aprendizado dos alunos, a gestão das escolas e o desempenho dos próprios docentes. Em suma, a pesquisa reforça a importância de se considerar a rotatividade como um problema sério que afeta a educação básica em nível nacional.

O estudo de Oliveira (2023), intitulado A inserção profissional de egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG e o abandono da carreira docente, investigou a trajetória profissional de egressos da Licenciatura em Educação Física da UFMG, revelando que fatores socioeconômicos, as condições de trabalho e a relação com a gestão escolar influenciam significativamente a decisão de permanecer ou abandonar a docência. O estudo destaca que 39% dos egressos abandonaram voluntariamente a carreira docente, enquanto 15% saíram involuntariamente, reforçando a importância de melhores condições de trabalho para a retenção dos professores.

Almeida (2022), na sua pesquisa Trabalho e mal-estar docente: uma análise de dissertações e teses da área de educação da última década, aborda o mal-estar docente, a partir da análise de dissertações e teses da última década, destacando que a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e a pressão por eficiência são fatores que contribuem para o sofrimento dos professores. O estudo sugere que a criação de espaços de debate e suporte emocional dentro das escolas pode minimizar esses problemas, melhorando a permanência dos docentes na carreira.

A dissertação de Pinheiro (2019), Exoneração voluntária de professoras de unidades municipais de educação infantil (UMEIS) de Belo Horizonte, consiste de um relatório técnico-científico sobre os motivos dos pedidos de exoneração acompanhados da indicação de medidas e estratégias de prevenção do problema, que incentivem a adoção de inovações sociais na gestão das EMEIs de BH. A pesquisa revela que, além dos desafios estruturais, há uma desarticulação entre as exigências da carreira e os sentidos pessoais atribuídos ao trabalho docente. Os resultados indicam a

necessidade de políticas de gestão que promovam melhores condições de trabalho e valorização dos professores da Educação Infantil.

Santos (2020), em seu estudo *Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério*, investigou as razões que levaram professores iniciantes a abandonar o magistério. A pesquisa, baseada em entrevistas com docentes que atuaram por até cinco anos, revelou que a precarização do trabalho docente é um dos principais fatores de evasão. O estudo destaca a necessidade de intervenções institucionais para melhorar as condições de trabalho e reduzir as taxas de abandono, evitando impactos negativos para o sistema educacional.

Paz (2013), na tese *A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática*, investigou a permanência e o abandono da docência em Matemática, a partir da perspectiva da construção identitária. O estudo revela que a identidade profissional dos docentes é influenciada por sua relação com a instituição de ensino, a estabilidade empregatícia e o significado atribuído à profissão. A tensão entre a identidade institucional e a identidade pessoal foi um fator determinante para o abandono da carreira por parte dos professores entrevistados.

A pesquisa de Silva (2015), quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012), teve como objetivo investigar a evasão docente na Rede Estadual de Rondônia e relacioná-la com a Lei do Piso Nacional de Professores (Lei 11.738/2008). O estudo apontou que a evasão tem sido mantida sob controle, mas não reduzida significativamente, devido à precarização do trabalho docente. A pesquisa também discute o impacto das políticas educacionais na valorização dos professores e a influência do capital no sistema educacional, que fomenta uma rotatividade docente constante.

Na tese realizada por Tamara de Amaral, *Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência*, são investigados os sentidos atribuídos por professores à sua permanência na docência em escolas públicas estaduais paulistas, mesmo diante de precariedade, baixos salários e desvalorização profissional. A pesquisa, de base (auto)biográfica, utiliza entrevistas narrativas com docentes reconhecidos por seus pares como comprometidos e realizados. Analisa aspectos históricos e sociais da profissão, políticas educacionais e trajetórias de vida.

Acendendo as luzes: a análise

A análise de diferentes pesquisas sobre a permanência e o abandono na carreira docente revela um cenário complexo, permeado por desafios estruturais, institucionais e subjetivos que afetam os professores em diferentes contextos educacionais no Brasil. Os estudos selecionados destacam a influência das condições de trabalho, das políticas públicas e dos fatores individuais na decisão de permanecer ou abandonar a profissão docente. Ressalta-se sete temas que se destacaram, em um ou mais estudos:

- Rotatividade Docente e Qualidade Educacional
- Inserção Profissional e Abandono da Carreira Docente
- Mal-estar Docente e Sobrecarga de Trabalho
- Exoneração Voluntária na Educação Infantil
- Abandono do Magistério e Condições de Trabalho
- Permanência e Abandono da Docência em Matemática
- Evasão Docente e Políticas Pública

Os estudos analisados demonstram que o abandono da docência está relacionado a um conjunto de fatores interligados, que vão desde as condições materiais e estruturais de trabalho até questões subjetivas, ligadas à identidade profissional e ao mal-estar docente. As soluções apontadas requerem, assim, ações integradas, envolvendo gestão escolar, formação inicial e continuada, suporte emocional e melhores condições salariais. Deste modo, a permanência na docência poderia ser fortalecida, garantindo maior estabilidade ao sistema educacional e melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Os fatores estruturais identificados, baixa remuneração, falta de políticas públicas eficazes, os fatores institucionais, falta de suporte na inserção profissional, sobrecarga de trabalho, e subjetivos - identidade profissional, mal-estar docente, atuam em conjunto, resultando no abandono da docência. Os estudos apontam que para reverter esse quadro, é necessário um esforço integrado que atue na valorização do professor, melhores condições de trabalho e suporte emocional.

As pesquisas de Alves (2023), Santos (2020) e Silva (2015) destacaram as condições precárias de trabalho, a baixa remuneração e a ausência de políticas públicas eficazes como causas principais da evasão docente. Já os estudos de Paz (2013) e Pinheiro (2019) enfatizaram a construção da identidade profissional e os significados pessoais atribuídos à docência como elemento central para a permanência na profissão. Entende-se que o abandono da docência deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional, no qual fatores estruturais e subjetivos se influenciam mutuamente.

Enquanto algumas pesquisas enfatizam as condições de trabalho como principal fator para o abandono da docência, outras exploram aspectos subjetivos, como identidade profissional e realização pessoal. Como aponta o estudo de Lima (2023) que mesmo não investigando a desistência e sim a permanência docente, elos que se unem, conclui que a continuidade da docência é um fenômeno multifacetado, sustentado por motivações subjetivas, relações interpessoais e resistências individuais, mesmo diante de desafios e insatisfações.

Alves (2023) e Santos (2020) destacaram que a precarização do trabalho docente – caracterizada por baixos salários, instabilidade contratual e ausência de planos de carreira – está diretamente ligada à evasão dos professores. Esse argumento é reforçado pelo estudo de Silva (2015), que aponta que a Lei do Piso Nacional de Professores não foi suficiente para reduzir significativamente a rotatividade docente.

A Lei federal nº 11.738/2008 foi criada com a intenção de valorizar a profissão docente criando um salário mínimo nacional para os professores da educação básica pública do Brasil, com reajustes anuais baseados no crescimento do valor mínimo por aluno do Fundeb. As discussões acerca da relação entre o piso salarial dos professores e a qualidade da educação no Brasil, envolvem aspectos econômicos, políticos e sociais, conforme apontado por Motta e Sicca (2023).

Como afirma a professora Francisca Rocha à Revista Carta Capital (2024, s.p.):

As más condições de trabalho, a instabilidade profissional e a falta de um plano de carreira têm afetado diretamente a saúde mental dos profissionais da área. Por mais que tenham acontecido alguns avanços nos últimos tempos, como a aprovação do piso nacional para a categoria, não há atrativos na profissão.

Segundo a especialista, as principais causas de afastamento de professores atualmente estão ligadas à estafa, burnout, síndrome do pânico, depressão e ansiedade: “As condições desfavoráveis que nós vivemos, principalmente pela desvalorização profissional, têm levado a essa desistência enorme. As pessoas simplesmente não aguentam” (Rocha, 2024, s.p.).

No entanto, Paz (2013) apresenta um contraponto ao sugerir que, além das questões materiais, a construção da identidade profissional tem um peso significativo na decisão de permanecer ou abandonar a docência. Ela argumenta que há uma tensão entre a identidade institucional e a identidade pessoal, o que pode levar à desmotivação e à evasão, mesmo em condições estruturais relativamente favoráveis.

Embora as condições de trabalho sejam fundamentais, a pesquisa de Paz (2013) sugere que não é o único fator determinante. Se a identidade profissional não estiver alinhada com as demandas institucionais, a evasão pode ocorrer mesmo em contextos em que há estabilidade contratual. Isso sugere que políticas públicas voltadas para a valorização do professor devem considerar tanto aspectos materiais quanto fatores que contribuem para o bem estar e pertencimento desse docente.

Nesse sentido, a alta rotatividade docente prejudica a qualidade educacional. Alves (2023) aponta que a rotatividade docente em Minas Gerais está diretamente ligada à falta de incentivos institucionais e à predominância de contratos temporários. Esse fator também é identificado por Santos (2020), que destaca que professores iniciantes, ao se depararem com a precarização da carreira, optam por abandoná-la nos primeiros cinco anos.

Almeida (2022), por outro lado, sugere que o mal-estar docente, causado pela sobrecarga de trabalho e pela falta de reconhecimento, pode ser um fator subjacente à rotatividade. Seu estudo propõe a criação de espaços de debate e suporte emocional dentro das escolas, o que poderia melhorar a permanência dos docentes.

A sobrecarga de trabalho e a precarização da carreira são fenômenos interligados, mas a pesquisa da autora aponta um aspecto que vai além dos estudos de Alves (2023) e Santos (2020): a importância do suporte emocional e da valorização simbólica da profissão. Isso sugere que estratégias para reduzir a rotatividade docente devem ir além da melhoria das condições de trabalho e abordar também o bem-estar psicológico dos professores.

Oliveira (2023) evidencia a importância do papel da gestão escolar e das políticas públicas ao analisar egressos da Licenciatura em Educação Física da UFMG, identificando que essas relações influenciam diretamente na permanência docente. Seu estudo indica que um ambiente escolar hostil ou desorganizado pode ser um fator de desistência, independentemente das condições salariais.

Assim como Silva (2015) que ao investigar a evasão docente em Rondônia, sugere que a valorização da profissão depende de políticas públicas mais eficazes. No entanto, a pesquisa não explora com profundidade o papel da gestão escolar no enfrentamento da evasão.

Pinheiro (2019), ao estudar as exonerações voluntárias na Educação Infantil de Belo Horizonte, reforça o argumento de Oliveira ao apontar que a desarticulação entre as exigências da carreira e os sentidos pessoais do trabalho contribuem para o abandono da profissão.

Também, a relação entre gestão escolar e permanência docente é um fato a ser considerado quando se trata de permanência ou evasão docente, mesmo que algumas pesquisas foquem mais nos fatores estruturais. Os estudos sugerem que a retenção docente não depende apenas de políticas macroeconômicas, mas também da maneira como cada escola organiza suas relações de trabalho e oferece suporte aos professores.

Buscando que as luzes não se apaguem: considerações finais

Os estudos apresentam convergências na identificação da precarização do trabalho como um fator de abandono da docência, mas diferem quanto ao peso de elementos subjetivos, como identidade profissional e suporte emocional. Além disso, algumas pesquisas enfatizam a importância da gestão escolar, enquanto outras focam nas políticas públicas de forma mais ampla, ambos processos que determinam o “ficar ou fugir” dos professores inseridos nesse universo complexo que é a escola.

A permanência e o abandono na docência são fios entrelaçados em uma trama complexa, na qual se cruzam desafios estruturais, subjetividades e políticas educacionais. Como em um terreno frágil, a profissão docente é constantemente tensionada por fatores como a precarização do trabalho, a falta de reconhecimento e a sobrecarga emocional, elementos que, quando combinados, muitas vezes rompem o vínculo entre o professor e sua profissão.

Os estudos analisados revelam que não há uma única razão que leve um docente a permanecer ou desistir. Alguns se agarram à profissão pela paixão pelo ensino, pela construção de uma identidade profissional ou pelo impacto que desejam gerar na vida de seus alunos. No entanto, encontram-se encurralados por condições adversas: contratos temporários, ausência de planos de carreira, esgotamento físico e mental, além de uma gestão escolar que, por vezes, distancia mais do que acolhe.

As pesquisas dialogam entre si como vozes de socorro, ecoando uma mesma preocupação: a docência precisa ser valorizada em sua totalidade. Não basta ajustar salários ou promulgar novas leis, se o professor continuar a sentir-se invisível dentro da própria sala de aula, seguindo um plano de puro interesse econômico. A permanência docente exige mais do que reformas burocráticas; demanda reconhecimento, escuta, valorização, estudo e respeito à complexidade do ser professor.

Se quisermos fortalecer a educação e preservar aqueles que a constroem diariamente, é necessário ir além das estatísticas e enxergar a docência como uma jornada humana, carregada de desafios, mas também de sonhos e esperanças. Afinal, ensinar é um ato de resistência – mas nenhum educador deve carregar essa luta sozinho.

Para um enfrentamento mais eficaz da evasão docente, é necessário integrar diferentes abordagens, considerando tanto a valorização salarial e institucional quanto a criação de ambientes escolares mais saudáveis, libertários e potentes que considerem todo o entorno e demandas sociais, essas cada vez mais intensas, transformações tecnológicas, culturais e econômicas que exigem da escola — e, por consequência, dos educadores — um papel cada vez mais amplo e multifacetado que não compatibiliza com a valorização do ser professor.

Referências:

- ALMEIDA, J. B. de. **Trabalho e mal-estar docente**: uma análise de dissertações e teses da área de educação da última década. 2022. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2022. Biblioteca Depositária: UNIFAL-MG.
- ALVES, A. **Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais**: processos de organização e reorganização pedagógica. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFGM.
- BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G.; TAUBE, M. E. Intenção de abandono profissional entre professores: o papel dos estressores ocupacionais. **Revista Brasileira De Educação**, V. 24, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240028>
- SEMESP. **Pesquisa Perfil e Desafios dos Professores da Educação Básica no Brasil**. São Paulo, maio de 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- LIMA, Tamara de. **Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência**. 2023. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2023.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- MOTTA, F.; SICCA, G. Qualidade da educação e controvérsias sobre o piso do magistério. **Consultor Jurídico**, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-mar-09/interesse-publico-qualidade-educacao-controversias-piso-magisterio/>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- OLIVEIRA, M. O. G. **A inserção profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG e o abandono da carreira docente**. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
- PAZ, M. L. da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação.
- PINHEIRO, M. B. C. F. **Exoneração voluntária de professoras de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) de Belo Horizonte**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2019. Biblioteca Depositária: Centro Universitário UNA.
- SANTOS, D. R. dos. **Entre descobertas e sobrevivências: desisti da profissão: retratos do abandono do magistério**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
- SERAFINI, M. Apagão de professores: A maioria dos estudantes de licenciatura desiste da carreira docente antes da formatura. **Carta Capital**, São Paulo, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>. Acesso em: 06 abr. 2025.
- SILVA, R. S. **Quando a docência abandona os professores: a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012)**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Roberto Duarte Pires.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliação em 15/06/2025

O PERCURSO HISTÓRICO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

Kathy Souza Xavier de Araújo²⁷
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra²⁸

Resumo

Trata-se de um artigo conceitual, tendo como objetivo contribuir com o conhecimento acerca da avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Onde vem tecendo um percurso histórico sobre a estrutura da pós-graduação e mostrando como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) consolida esse processo avaliativo. Onde na primeira parte traça uma linha do tempo desde o início na década de 80 até os dias atuais. Em seguida traz a relação entre a pós-graduação stricto sensu no Brasil e a CAPES, e por último mostra algumas informações sobre a Quadrienal 2021.

Palavras-chave: CAPES, pós-graduação stricto sensu, avaliação da educação.

Abstract

This is a conceptual article that aims to contribute to knowledge about the evaluation of stricto sensu postgraduate programs in Brazil. It provides a historical overview of the structure of postgraduate programs and shows how the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) consolidates this evaluation process. The first part traces a timeline from the beginning in the 1980s to the present day. It then presents the relationship between stricto sensu postgraduate programs in Brazil and CAPES, and finally provides some information about the 2021 Quadrennial.

Keywords: CAPES, stricto sensu postgraduate programs, education evaluation.

Dos primórdios aos dias atuais

A avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc. Sendo atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil.

De acordo com a CAPES essa avaliação tem como objetivos: certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Os referenciais para o processo de avaliação são os documentos de área, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação quadrienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 49 áreas de avaliação (CAPES, 2021).

²⁷ Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

²⁸ Pós-Doutora pela Universidade do Porto - Portugal, sob supervisão da Professora Catedrática Carlinda Leite (2019), Doutora em Educação. Professora Catedrática (Titular) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior- GAES-CNPq

O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no sistema nacional de pós-graduação. Conforme detalhado no fluxograma 1:

Fluxograma 1 – Principais definições da pós-graduação brasileira



Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme detalhado pela CAPES os resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação são expressos em notas, numa escala de 1 a 7, que são atribuídas ao Programa após análise dos indicadores referentes ao período avaliado. Esta análise é conduzida nas comissões de área de avaliação e, posteriormente, no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), que homologa os resultados finais. São estes resultados que fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente.

O acompanhamento e adequação das instituições de ensino superior às exigências da CAPES é condição necessária para o seu bom desempenho nas avaliações, assim como também para a permanência de seus cursos. Nesse sentido, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil.

A avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu, instituída e coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teve seu início na década de 1980. A consolidação do atual modelo, todavia, deu-se alguns anos mais tarde, no final da década de 1990, quando se estabeleceram sete níveis de classificação dos programas, utilizados como parâmetros principais de “certificação” de qualidade em substituição ao modelo anterior, gerando forte impacto nos programas devido à ruptura com uma tradição avaliativa mais autônoma que vinha sendo realizada e que, a partir de então, passou a ser substituída por um sistema padronizado e discriminatório (CAPES, 2021).

Os Centros Regionais de Pós-Graduação chegaram em 1970 e a sede da CAPES passou do Rio de Janeiro para Brasília. Quatro anos depois, o Decreto 74.299/74 alterou sua estrutura e a Coordenação passou a ser um “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. O novo regimento incentivou a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na Política Nacional de Pós-Graduação, a promoção de atividades

de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, além da análise de compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

Reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu* (Decreto nº 86.79/81), a CAPES tornou-se, ainda em 1981, uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. O surgimento do Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

Entre 1982 e 1989, a CAPES viveu um período de estabilidade. A transição para a Nova República, em 1985, não trouxe mudanças. A continuidade administrativa consolidou-se e deu à Instituição um reconhecimento público na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação. Em 15 março de 1990, a Medida Provisória nº 150 extinguiu a CAPES.

Uma intensa mobilização foi organizada nas universidades e alcançou as opiniões pública, acadêmica e científica. Com o apoio do Ministério da Educação, a medida foi revertida e, em menos de um mês, em 12 de abril, a Instituição foi recriada pela Lei nº 8.028/90. Dois anos depois, a Lei nº 8.405/92 autorizou o poder público a tornar a Coordenação uma Fundação Pública, o que lhe conferiu novo vigor.

Uma nova reestruturação chegou à CAPES em 1995. Isso a fortaleceu como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de mestrado e mais de 600 de doutorado, com 60 mil alunos.

Mas o início desta história viaja ainda mais no tempo: vai a 1965, quando a CAPES passou a ser uma coordenação do então Ministério da Educação e Cultura. Foi aí que o Conselho de Ensino Superior da instituição se reuniu para definir e regulamentar os primeiros cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Composto por figuras emblemáticas da educação brasileira, como Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira e Newton Sucupira, o Conselho da CAPES regulamentou os 38 cursos de mestrado e doutorado que inauguraram o Sistema Nacional de Pós-Graduação. A título de curiosidade, hoje eles são mais de 4.500. Sucupira é o autor do Parecer CFE 977/1965, aprovado em 3/12/1965, o documento ficou conhecido como Parecer Sucupira. Nele estão as principais definições da pós-graduação brasileira que vigoram até hoje.

Em 1998, a Diretoria de Avaliação teve sua primeira grande mudança: passaram a ser avaliados os programas de pós-graduação em vez dos cursos. Também nesse ano o sistema de conceitos (com letras de “A” a “E”) foi substituído pelo de notas, que vão de 1 a 7, para a classificação e recomendação dos cursos.

Em 2021, mais uma novidade aparece no sistema: depois de receber um grande número de pedidos de equivalência, a CAPES criou um grupo de trabalho para firmar a correspondência entre os conceitos e as notas utilizados nos processos avaliativos da Fundação. O resultado veio na Portaria nº 68/2021. Nela, os conceitos utilizados de 1977 a 1997 foram ajustados às notas que vigoram até hoje.

A pós-graduação stricto sensu no Brasil e a CAPES

A trajetória da pós-graduação brasileira não se dissocia da criação da CAPES e da condução de seus Coordenadores, de maneira especial Anísio Teixeira, seu fundador. Anísio Teixeira foi uma figura central para a estruturação da educação superior e da pós-graduação no país, com uma visão inovadora e comprometida com o desenvolvimento do país por meio da educação. De acordo com Faria (2022), Anísio Teixeira foi fundamental na contribuição para a CAPES, pois acreditava que a criação de um sistema de pós-graduação potente e qualificado seria crucial para a formação de professores e pesquisadores que, por sua vez, seriam os responsáveis pela transformação social e econômica do Brasil.

Ao criar a CAPES, teve a missão de dar a base necessária para a produção e difusão do conhecimento científico no Brasil. Sob sua liderança, a CAPES se materializou como um órgão fundamental para a organização da pós-graduação, promovendo a qualificação de docentes e pesquisadores e impulsionando a formação de quadros acadêmicos em diversas áreas do conhecimento. Além disso, se dedicou a implementar políticas de inclusão acadêmica e à descentralização da educação, promovendo o ensino superior em várias regiões do país, embora essa expansão tenha ocorrido de forma assimétrica, com maior concentração de recursos e investimentos nas regiões Sudeste e Sul (Renzcherchen; Vieira, 2024).

A relevância de Anísio Teixeira na CAPES pode ser considerada também pelo impacto das suas políticas educacionais, que objetivavam a qualificação do ensino superior e a integração da educação brasileira ao contexto internacional. Em sua visão, a pós-graduação deveria ser um canal para a criação de novos saberes, não apenas dentro das universidades, mas também com forte interação com as necessidades sociais e as demandas do mercado de trabalho. Outro aspecto interessante é que acreditava que a educação deveria ser um motor para o desenvolvimento do país, e a criação de uma pós-graduação estruturada e de qualidade seria um dos principais meios para essa transformação (Nunes, 2000).

Na perspectiva de Nunes (2000), o crescimento do número de cursos oferecidos e do quantitativo de matrículas e titulações na pós-graduação brasileira, embora com um processo desigual em termos regionais, reflete um dos desdobramentos significativos das políticas implementadas por Anísio Teixeira na CAPES. Um crescimento que está diretamente relacionado ao esforço de consolidar a pesquisa científica no Brasil, promovendo a formação de novos acadêmicos, e a geração de conhecimento que pudesse ser utilizado para resolver os problemas sociais e econômicos do país.

A criação da CAPES e a liderança de Anísio Teixeira também marcaram uma transformação no campo da avaliação dos PPGs no Brasil. A implementação de um sistema de avaliação mais rigoroso e estruturado, com a participação ativa da comunidade acadêmica, foi um marco na história da educação superior brasileira. Anísio Teixeira, ao colocar a avaliação como uma prática fundamental, estimulou a melhoria contínua dos PPGs e assegurou que a qualidade do ensino superior fosse uma preocupação constante (Bianchetti; Sguissardi, 2024). Podemos ver algumas datas e referências importantes da Pós-Graduação no Brasil:

- ❖ 1951 - Criação da CAPES e sistema de bolsas para PG;
- ❖ 1965 - Definição legal da pós-graduação;
- ❖ 1968 - Exigência de PG para a docência universitária;
- ❖ 1974 - 1º. Plano Nacional de Pós-Graduação;
- ❖ 1980 - Criação de sistema nacional de avaliação da PG;
- ❖ 1995 - Introdução do Mestrado Profissional;
- ❖ 1998 - Avaliação da qualidade da produção intelectual;
- ❖ 1999 - Introdução do Curso Multidisciplinar;
- ❖ 2001 - Criação do Portal de Periódicos da CAPES;

- ❖ 2007 - Inclusão do quesito “Inserção Social”;
- ❖ 2011 - Introdução de cursos semipresenciais e a distância;
- ❖ 2017 - Introdução do Doutorado Profissional;
- ❖ 2018 - Mudanças no modelo de avaliação;
- ❖ 2020 - Proposta para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.

A pós-graduação tem como cerne a pesquisa, que está fortemente vinculada às instituições acadêmicas e aos institutos. As aplicações desses estudos permitem transpor tecnologias e conhecimentos para todos os setores da sociedade, fortalecendo os mecanismos para o desenvolvimento econômico e social (CAPES, 2010).

Dentro deste contexto histórico não podemos deixar de falar do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e suas ênfases. O Plano Nacional de Pós-Graduação é a política de governo que direciona as atividades do conjunto de instituições de ensino superior que compõem o sistema nacional de pós-graduação (SNPG), como as instituições públicas e privadas, confessionais e comunitárias. O PNPG integra o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional.

A elaboração do plano é realizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por meio de uma comissão nacional formada por membros da comunidade acadêmica. Ao longo de quase 50 anos foram criados seis planos que ajudaram a pavimentar a institucionalização do sistema de pós-graduação existente no país.

Quadro 1 - Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e suas ênfases

Plano	Período	Ênfase
I PNPG	1975 a 1979	Formar especialistas para o sistema universitário, público e industrial. A sua principal contribuição, portanto, foi formar os primeiros quadros de pesquisadores do país.
II PNPG	1982 a 1985	Aperfeiçoamento da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela própria comunidade científica.
III PNPG	1986 a 1989	Desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia.
IV PNPG	1994 a 2002 Não promulgado	Aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação e a inserção internacional do SNPG.
V PNPG	2005 a 2010	Fortalecimento da base científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino, principalmente da educação básica e a formação de quadros para mercados não acadêmicos.
VI PNPG	2011 a 2020	Reforçar a importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino para expansão do número de mestres e doutores, bem como a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da CAPES, 2021.

Cada plano reflete as necessidades e os desafios de sua época, nos oportunizando visualizar os avanços e limitações do sistema de pós-graduação brasileiro.

O primeiro PNPG (1975-1979) focou principalmente na formação de especialistas para o sistema universitário, público e industrial. Esse plano foi essencial para estruturar a pós-graduação no Brasil, formando os primeiros quadros de pesquisadores e cientistas. Contudo, ao considerar o contexto político da época, é possível perceber que a ênfase na formação de especialistas voltados para as demandas do mercado e da indústria refletiu uma abordagem utilitarista, em vez de uma formação mais crítica e reflexiva que deveria ser característica da academia. A centralização da pesquisa em áreas específicas, como as de desenvolvimento industrial e tecnológico, embora importante para o crescimento econômico, limitou, em certa medida, a produção de conhecimento voltado para outras áreas, como as ciências humanas e sociais.

No segundo PNPG (1982-1985), o foco foi o aperfeiçoamento da avaliação dos PPGs, que passou a ser realizada pela própria comunidade científica. Essa mudança foi um avanço importante para a democratização da avaliação e para a criação de uma maior autonomia dos PPGs. No entanto, esse modelo de avaliação, embora inovador, também apresentou limitações. Ao ser conduzido internamente pela comunidade acadêmica, muitas vezes essa avaliação reforçou práticas tradicionais e conservadoras, sem uma análise crítica mais profunda dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação e pela sociedade brasileira.

O terceiro PNPG (1986-1989) propôs uma integração da pós-graduação com o sistema de ciência e tecnologia do país, buscando desenvolver uma pesquisa mais conectada com as necessidades nacionais e globais. A vinculação da pesquisa universitária a áreas tecnológicas e científicas específicas, como engenharia e biotecnologia, foi uma tentativa de inserir a universidade no processo de inovação e desenvolvimento. No entanto, essa aproximação com as necessidades do mercado também gerou um conflito em relação à missão da universidade, que deve ser não apenas produtora de conhecimento técnico e científico, mas também um espaço para a reflexão crítica e a produção de conhecimento voltado para as questões sociais, políticas e culturais.

Embora o IV PNPG (1994-2002) não tenha sido formalmente promulgado, ele já indicava uma busca pela flexibilização dos PPGs e pela inserção internacional do SNPG. A proposta de flexibilizar os modelos acadêmicos e de inserir a pós-graduação no cenário global estava alinhada com as tendências da época, mas sua implementação prática se mostrou difícil. A resistência à mudança, presente nas universidades e nos PPGs, foi um dos obstáculos mais significativos para o avanço dessa proposta.

O V PNPG (2005-2010) se concentrou no fortalecimento da base científica, tecnológica e de inovação do Brasil, promovendo a formação de docentes para todos os níveis de ensino e buscando a inserção de quadros para mercados não acadêmicos. Essa proposta se alinha com as demandas de modernização e de adaptação das universidades brasileiras às exigências do mercado de trabalho. Contudo, a formação voltada para o mercado de trabalho, sem uma reflexão crítica mais profunda, pode acabar negligenciando a importância da autonomia acadêmica e da formação de pesquisadores críticos, que devem ser capazes de questionar e transformar a realidade social e política.

O VI PNPG (2011-2020) enfatizou a criação de PPGs inovadores e a necessidade de maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Esse plano refletiu uma tentativa de adaptação da pós-graduação às novas demandas educacionais, buscando maior integração entre áreas do conhecimento e maior conexão com as realidades sociais e culturais. A proposta de maior flexibilidade e interdisciplinaridade é um passo importante para a construção de uma formação acadêmica mais diversificada, capaz de responder de maneira mais eficaz às questões complexas que o Brasil enfrenta.

Considerando esses aspectos sobre a trajetória dos PNPGs, é possível perceber que, embora cada plano tenha contribuído para o fortalecimento da pós-graduação no Brasil, as tensões entre a formação acadêmica crítica e as exigências do mercado de trabalho continuam sendo um desafio central. A busca por um equilíbrio entre a formação técnica e científica, a inovação e a reflexão crítica é um processo contínuo que exige uma constante adaptação das políticas educacionais às mudanças rápidas do mundo contemporâneo. A pós-graduação brasileira deve continuar a promover a formação de pesquisadores que, além de atenderem às demandas do mercado e da indústria, sejam capazes de refletir criticamente sobre os problemas sociais e políticos do país.

Outras mudanças ocorreram ao longo dos anos no SNPG, as quais alteraram indicadores e a forma de coleta de dados. A periodicidade da avaliação também mudou, passando a ser quadrienal em 2014 com a Resolução nº 5, de 11 de dezembro de 2014. No cenário contemporâneo brasileiro, o SNPG tem como objetivo a formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico e o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação.

O VI PNPG 2011-2020 traz novas diretrizes e estratégias para a política de pós-graduação e pesquisa do país. Um dos pontos relevantes apontados é o estímulo às experiências interdisciplinares com a criação de programas e áreas de concentração.

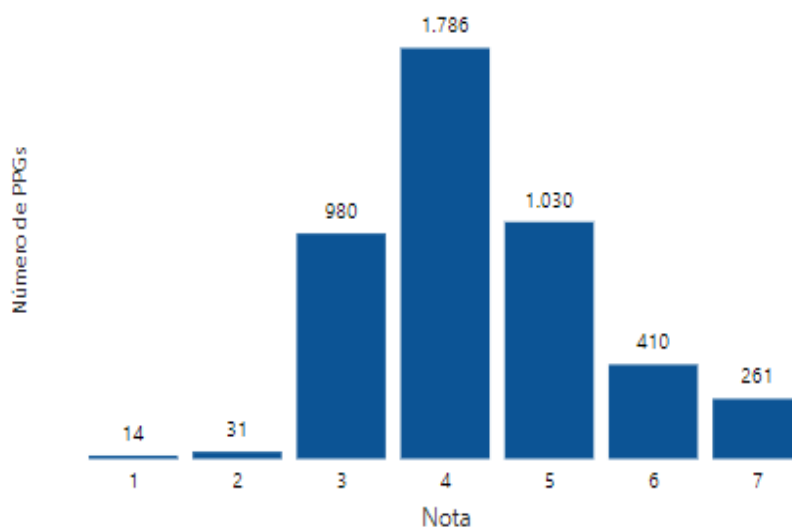
Algumas informações da última avaliação (2017-2020)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divulgou os resultados da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Após a etapa de análise pelas comissões de área de avaliação, que ocorreu entre 9 de maio e 10 de junho de 2022, os programas de pós-graduação foram analisados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) durante as 215ª, 216ª e 217ª Reuniões realizadas nos períodos de 1º a 5 de agosto, de 8 a 12 de agosto e de 15 a 19 de agosto de 2022, respectivamente (CAPES, 2021).

Esta sessão considerou a avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020) e, embora algumas regiões tenham apresentado conceitos expressivos, os resultados posteriores não foram analisados. Nesse sentido, programas de pós-graduação da região Nordeste, como o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), não foram incluídos na análise, uma vez que sua elevação para o conceito 6 ocorreu apenas em 2022. O Programa de Pós-Graduação Educação da UFBA (Código - 28001010001P9) teve início em 1972 e está em funcionamento.

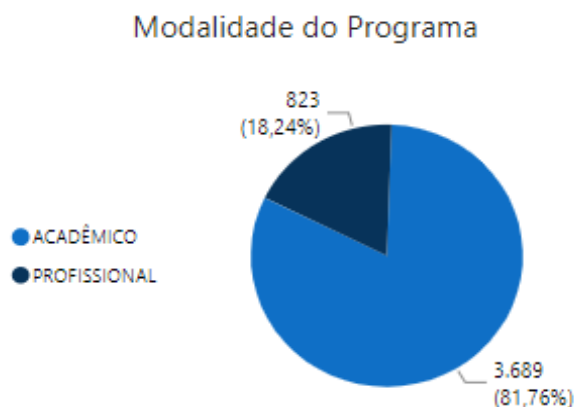
No Gráfico 1 podemos observar o total de programas de pós-graduação avaliados na última quadrienal da CAPES. Sendo um total de 4.512 programas de Mestrado e Doutorado. Onde a maioria, 1.786 programas de pós-graduação alcançaram a nota 4. E apenas 261 programas conseguiram a nota máxima da avaliação.

Gráfico 1 – Avaliação Quadrienal 2021
Distribuição e notas da Avaliação Quadrienal 2021



Fonte: CAPES, 2021.

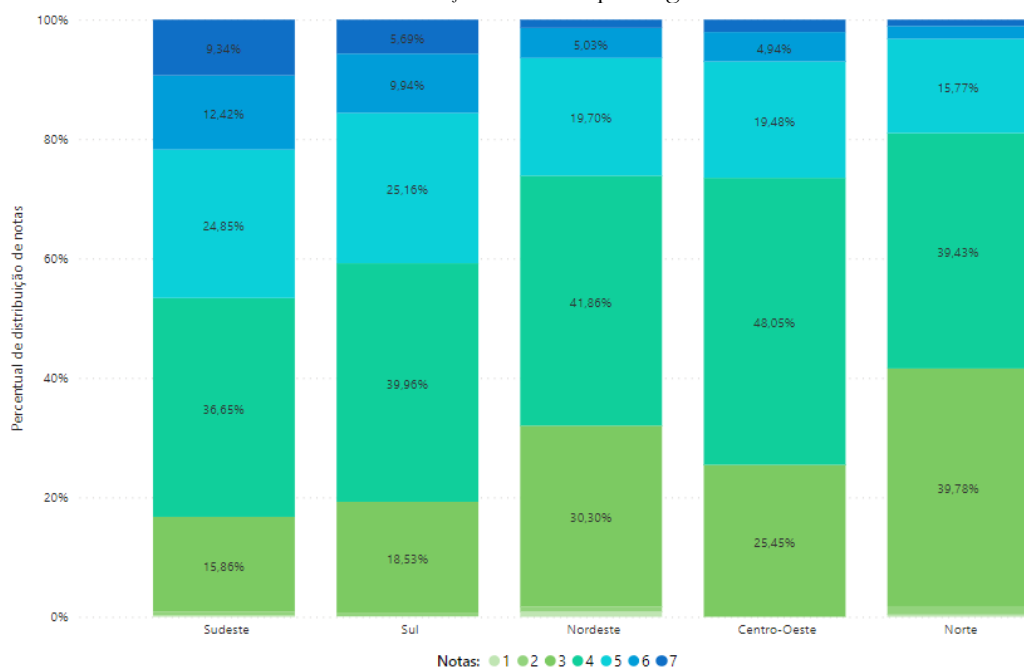
Gráfico 2 – Percentual de programas por modalidade



Fonte: CAPES, 2021.

No Gráfico 2 é informado os percentuais dos programas de pós-graduação stricto sensu avaliados na quadrienal de 2021. Onde 81,76% são programas com a modalidade acadêmica e apenas 18,24% são mestrados e doutorados na modalidade profissional. Todos os programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil passam por uma avaliação periódica coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A quadrienal 2021 corresponde ao período de 2017 a 2020.

Gráfico 3 - Distribuição de notas por região no Brasil



Fonte: CAPES, 2022.

Através do Gráfico 3 entendemos que de um modo geral existe uma maior concentração de nota 4 nos conceitos dos programas de mestrado e doutorado no Brasil. Assim como também a maior concentração de notas 5 está nas regiões Sul e Sudeste. Com exceção da região Norte, as demais quatro regiões apresentaram menos programas nota 3 do que nota 4. As regiões sul e sudeste concentram os programas com notas 6 e 7.

Considerações finais

As informações contidas neste trabalho tiveram o propósito de oferecer, de forma sucinta, o percurso histórico da Pós-graduação Stricto Sensu no Brasil. Assim como também, algumas características da sua trajetória nos últimos anos. Cada programa é responsável por conceituar e planejar sua política de avaliação de acordo com sua missão e objetivos, indicando sua inserção no planejamento estratégico do programa e que seja elemento também do seu processo de autoavaliação. O processo de avaliação dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) está consolidado no Brasil. A cada quadriênio é notório uma melhoria neste processo avaliativo, onde as reformulações de estratégias e as mudanças ocorridas nas ferramentas de avaliação e toda a metodologia de análise retratam estes interesses.

As informações trazidas retratam as diferenças no nível de desenvolvimento dos programas de mestrado e doutorado no país e a dinamicidade de cada um no que diz respeito à sua capacidade de acompanhar o ritmo de evolução do conhecimento em seu campo. Algumas informações que foram expostas neste trabalho revelam uma assimetria entre as regiões brasileiras, onde a região norte do país merece uma maior atenção, pois os seus resultados são bem inferiores às demais regiões.

Percebe-se um forte avanço nas regiões Sul e Sudeste, seguida da região Centro-Oeste. Em contrapartida as regiões Norte e Nordeste precisam avançar mais na elevação de suas notas, tendo um elevado percentual de notas 3 comparado com as demais regiões do país. Sendo necessário uma busca de melhorias nesse sentido da simetria entre as regiões, desta forma vindo a contribuir para a qualidade dos programas e consequentemente para a formação desses pós-graduandos.

Esperamos que este breve estudo, promova uma melhor compreensão, assim como promova novos questionamentos do que se propõe a Avaliação Quadrienal da CAPES, sendo possível afirmar que estudos a respeito desse tema contribuirão para um avanço relevante em nossa Educação. Sugerimos um maior aprofundamento neste sentido, a fim de detalhar essa assimetria regional e encontrar as lacunas a serem trabalhadas para a reversão deste cenário. Fortalecer o sistema de pós-graduação brasileiro é impulsionar o desenvolvimento da pesquisa, sendo tão importante para o avanço de qualquer nação.

Referências

- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Ed.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Autores Associados, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2008, junho 17). **História e missão**. capes.gov.br. Acesso em julho de 2023, em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (1965). **Parecer CFE 977/1965, de 03 de dezembro de 1965**: Definição dos cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2017). **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017**: Aprova o regulamento da Avaliação Quadrienal. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2023). **Portaria nº 50, de 22 de março de 2023**: Altera a Portaria Capes nº 312, de 28 de dezembro de 2022. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. (2018). **Portaria nº 321, de 05 de abril de 2018**: Dispõe sobre a avaliação da pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2021). **Portaria nº 95/2021, de 14 de junho de 2021**: Altera o artigo 11 da Portaria Capes nº 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2021). **Portaria nº 68, de 3 de maio de 2021**: Dispõe sobre a equivalência entre conceitos e notas utilizados nos processos avaliativos realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, para avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2022). **Portaria nº 69, de 29 de março de 2022**: Altera a Portaria CAPES nº 122, de 05 de agosto de 2021, que consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2023). **Portaria nº 120, de 26 de junho de 2023**: Regulamenta a apresentação, avaliação e acompanhamento dos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI).
- BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Define os cursos de pós-graduação. 3 dez. 1965. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965/pdf/@download/file/parecer_cesu_977_1965.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. (2010). **Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG 2011-2020** (Vol. 1). Brasília: CAPES.
- BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação–2016-2022**: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Econômico e Social. Brasília: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://portal.insa.gov.br/images/documentos-oficiais/ENCTI-MCTIC-2016-2022.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 9-40, 2000.
- RENZCHERCHEN, A. T.; VIEIRA, A. M. D. P. Trajetória histórica do ensino superior no Brasil: a reformulação político-administrativa e a influência da CAPES (1909-1965). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 17, n. 51, p. 84-105, 2024.
- Enviado em 30/04/2025
- Avaliado em 15/06/2025