

ARCO
EDITORES ● ● ●

Adonias Nelson da Luz
Márcia Denise de Lima Dias
Bruna Karla Zapotoczny
Jaqueline Garcia Cavaleiro Almeida
Org.

DA CRÍTICA À PRÁXIS

DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS EM **EDUCAÇÃO**



ARCO
EDITORES ● ● ●

Adonias Nelson da Luz
Márcia Denise de Lima Dias
Bruna Karla Zapotoczny
Jaqueline Garcia Cavaleiro Almeida
Org.

DA CRÍTICA À PRÁXIS

DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS EM **EDUCAÇÃO**



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Da Crítica à Práxis[livro eletrônico] : Desafios e Perspectivas Contemporâneas em Educação / [organização] Adonias Nelson da Luz, Márcia Denise de Lima Dias, Bruna Karla Zapotoczny, Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-620-0

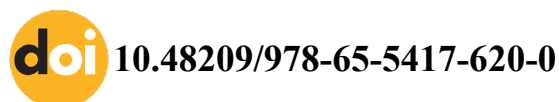
1. Educação crítica. 2. Práxis pedagógica.
3. Formação docente. 4. Políticas educacionais.
5. Educação contemporânea. I. Luz, Adonias Nelson da. II. Dias, Márcia Denise de Lima. III. Zapotoczny, Bruna Karla. IV. Almeida, Jaqueline Garcia Cavalheiro.

CDD 370 - Educação

Índices para catálogo sistemático:

370.1 – Filosofia e teoria da educação

370.71 – Formação de professores



Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que entregamos à comunidade acadêmica e à sociedade a coletânea *Da crítica à práxis: desafios e perspectivas contemporâneas em Educação*. Esta obra nasce da urgência em compreender a Educação não apenas como um processo de transmissão de saberes, mas como um terreno fértil e indispensável para a transformação social.

Nesses tempos de complexidade ímpar, em que a contemporaneidade nos impõe desafios educacionais que nos exigem mais do que diagnósticos superficiais, mas coragem intelectual e compromisso ético. Partindo dessa premissa, este volume reúne trabalhos que aceitaram o desafio de articular a reflexão teórica crítica com práticas pedagógicas transformadoras. Não se trata aqui de separar a teoria da prática, mas de reafirmar a *práxis* como unidade indissociável, onde o pensar crítico alimenta o agir pedagógico, e a ação concreta, por sua vez, ressignifica a teoria.

O objetivo central desta chamada, agora materializada em capítulos, reside em mapear e debater os dilemas atuais da educação. Contudo, as páginas que se seguem não se limitam a apontar as fissuras do sistema educacional. Elas buscam, sobretudo, o fortalecimento de propostas que visem construir uma educação efetivamente emancipatória.

Para compor este mosaico de perspectivas, contamos com a pluralidade de vozes de pesquisadores, docentes e discentes da pós-graduação, bem como profissionais da Educação Básica. Essa diversidade é intencional e necessária. Ela reflete a percepção de que a construção do conhecimento não é privilégio de uma única categoria, mas fruto de um diálogo horizontal e democrático.

Ao longo desta obra, o leitor encontrará investigações que transitam pelos aspectos sociais, culturais, políticos e filosóficos da Educação. São textos que dão visibilidade a problemas latentes, mas que, invariavelmente, apontam caminhos e horizontes de esperança. Cada artigo aqui presente é um convite à reflexão sobre o papel da escola e da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esperamos que esta leitura não seja um ponto de chegada, mas um catalisador para novas inquietações. Que as discussões aqui explicitadas inspirem salas de aula, grupos de pesquisa e espaços de gestão a reafirmarem o compromisso com os ideais de transformação.

Convidamos a todos a adentrarem nestas páginas com o espírito crítico e a disposição para o diálogo, fundamentais para quem acredita que a educação é, e sempre será, um ato político e de liberdade.

Boa leitura.

Guarapuava, dezembro de 2025.

Adonias Nelson da Luz

Marcia Denise de Lima Dias

Bruna Karla Zapotoczny

Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CONSERVADORISMO: INTERSECÇÕES ENTRE REFORMA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO.....9

Adonias Nelson da Luz; Bruna Karla Zapotoczny; Márcia Denise de Lima Dias;
Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-1

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....25

Karina Regalio Campagnoli; Karine Ferreira Monteiro; Ana Keli Moletta
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-2

CAPÍTULO 3

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E SEMIFORMAÇÃO 41

Adonias Nelson da Luz
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-3

CAPÍTULO 4

DESATENÇÃO E A CRISE FORMATIVA NA CULTURA DIGITAL 52

Bruna Karla Zapotoczny
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-4

CAPÍTULO 5

DESENHOS COMENTADOS: UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA COM CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....66

Maristela Aparecida Nunes; Aliandra Cristina Mesomo Lira; Leandra Souza Machado
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-5

CAPÍTULO 6

OBSERVAÇÕES QUE SUPERAM O CAMPO DA VISÃO: CONGREGANDO A ESCUTA ATIVA PARA REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....82

Fernanda Seidel Bortolotti; Cibebe Krause-Lemke
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-6

CAPÍTULO 7

UNIVERSIDADE PARA TODOS OS CÉREBROS: CONSTRUINDO PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS.....79

Lidiane Soares

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-7

CAPÍTULO 8

DIFERENÇA, DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....99

Fernanda Wisniewski; Angélica Wisniewski

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-8

CAPÍTULO 9

O REIZINHO AINDA É MENINO, MAS SUA COROA VEM DE LONGE: ANÁLISE DO POEMA REIZINHO DO CONGO COMO POSSIBILIDADE PARA LUTA ANTIRRACISTA.....115

Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida; Ester Aparecida Pereira Fuzari; Jéssica dos Santos Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-9

CAPÍTULO 10

MATRICENTRALIDADE E DECOLONIZAÇÃO: APRENDIZAGENS COMUNITÁRIAS E PEDAGOGIAS DE LUTA NA ESCOLA 134

Marcia Denise de Lima Dias

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-A

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE O ESPORTE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....145

Tauana Aparecida de Oliveira; Jefferson Olivatto da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-B

SOBRE OS ORGANIZADORES.....160

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....162

CAPÍTULO 1

INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CONSERVADORISMO: INTERSECÇÕES ENTRE REFORMA EDUCACIONAL E NEOLIBERALISMO

Adonias Nelson da Luz
Bruna Karla Zapotoczny
Márcia Denise de Lima Dias
Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-1

INTRODUÇÃO

A constante disputa pelo direito à educação se faz presente no ambiente escolar, as reformas educacionais que deveriam melhorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso, por vezes, acabam atuando de modo contrário: reduzindo o currículo em práticas esvaziadas de conteúdo, minimizando disciplinas essenciais para o pensamento crítico, terceirizando funções e setores cruciais como a gestão administrativa e financeira das escolas.

Estas transformações fragilizam o processo democrático e dificultam a transparência dos processos educativos. É necessário refletir sobre o sentido da educação, os processos de disputa e as influências que determinam o caráter das reformas educacionais. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a influência da ideologia neoliberal nas reformas educacionais do Brasil sob o prisma da Teoria Crítica, a fim de contribuir para uma educação mais crítica e consciente de sua existência.

Os autores Theodor Adorno e Max Horkheimer fundamentam a ideia de educação desta pesquisa, que indaga, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica: como o neoliberalismo hodierno potencializa a inserção das reformas educacionais que ameaçam a relação entre democracia e educação?

Esta pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica tem como referência teórica-metodológica a Teoria Crítica da Sociedade, elaborada por autores da

Escola de Frankfurt e interpretes. Inicialmente, discute-se sobre a relação sociedade e indivíduo, retomando as bases teóricas desta vertente filosófica. A partir deste entendimento é possível articular a ideia de conservadorismo que somado a certas condições viabiliza maior integração social às ideias autoritárias. E por último, na observação do cenário contemporâneo, são abordadas as reformas educacionais e suas implicações advindas da tendência neoliberal.

INDIVÍDUO E SOCIEDADE

A Teoria Crítica da Sociedade possui como herança a teoria marxiana, enfocando de modo especial nas questões relacionadas a cultura. Os filósofos e sociólogos da Escola de Frankfurt discutem com profundidade questões que assolam sociedades capitalistas. Para discutir reformas educacionais, um assunto que se faz crucial na contemporaneidade, é necessário ter como ponto de partida as concepções de indivíduo e sociedade para autores como Adorno e Horkheimer, para que deste modo haja maior compreensão da sociedade atual e dos mecanismos herdados da sociedade burguesa.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1978, p. 47), a convivência é um aspecto fundamental e não accidental da vida humana. Tal premissa implica que o indivíduo se forma a partir de processos de diálogo e diferenciação, ou seja, sua constituição depende da interação com os outros.

O indivíduo, portanto, é uma categoria relacional, definida em sua relação com a sociedade e a natureza (Horkheimer; Adorno, 1978). Contudo, no contexto do esclarecimento burguês, a natureza é transformada em objeto para a exploração capitalista. Ao mesmo tempo, na esfera social, a crítica cultural é neutralizada por uma integração social massiva e pela padronização das necessidades, visando impulsionar o consumo (Adorno; Horkheimer, 2006; Marcuse, 1973).

Nesse cenário, Adorno (1993) argumenta que a sociedade contemporânea promove a liquidação do indivíduo. Embora o indivíduo não deixe de existir, seu processo de individuação é comprometido, dando origem a um modelo historicamente defasado, caracterizado por um abismo entre o desenvolvimento técnico e o espiritual. Essa análise é aprofundada por Adorno

(1993, p. 131) no aforismo *Mônada*, onde ele explica que:

O indivíduo reflete, precisamente em sua individuação, a lei social preestabelecida da exploração, por mais que esta seja mediatizada. Isso significa também que sua decadência na presente fase não é algo a ser derivado de um ponto de vista individual, mas sim a partir da tendência da sociedade.

A decadência, nesse sentido, corresponde à tendência social de integração que valoriza a identificação total entre o indivíduo e a sociedade. Este processo de identificação com a totalidade é também um processo de autorrealização e não ocorre necessariamente por coerções externas, pois, os indivíduos tornam-se naturalmente adaptados à este modo de organização social, como explica Moraes (2006, p. 132): “[...] pode-se perceber que a anulação do indivíduo não se dá de fora para dentro, mas como uma meta de realização individual engendrada socialmente.”

De acordo com a *Teoria da Semiformação* de Adorno (2010), o declínio do indivíduo ocorre quando as condições sociais o forçam a focar apenas na autoconservação. Esse processo resulta no desenvolvimento de uma subjetividade sem sujeito, caracterizada pela ausência de características que o diferenciem dos demais. Entretanto, conforme argumenta Moraes (2006), não se trata de imputar a culpa pela decadência do indivíduo aos próprios indivíduos, pois:

[...] os processos de individuação e socialização não podem ser separados, ambos estão imbricados desde o início. Portanto, dizer que o indivíduo deve a forma como exerce, ou não, sua individualidade à determinação social não é apenas dizer que o indivíduo é pressionado a ser de tal ou qual forma. Mais do que isso, é afirmar que ele já é constituído de maneira a não haver mais necessidade de uma pressão para que ele se comporte de uma forma específica (Moraes, 2006, p. 130).

O indivíduo adere à tendência social massificando-se, perdendo assim a sua autenticidade e autonomia sem a percepção desta perda. Ao discutir a dinâmica social, Adorno (2008) utiliza a teoria freudiana e a concepção dialética entre indivíduo e sociedade para argumentar que, paradoxalmente, quanto mais se investiga a individuação humana, mais se encontram no indivíduo elementos que não são individuais. Isso se torna possível a partir de disposições psicológicas que internalizam este modo de ser e viver.

A sociedade, portanto, se manifesta no sujeito por meio do superego, que atua como consciência moral e como uma agência social internalizada. O superego, para Adorno (2008, p. 272):

não é algo de exterior, mas uma instância psíquica. Portanto, a universalidade social incorporada pelo superego, as normas e as obrigações – não roubarás, serás diligente, não serás infiel – todas essas normas efetivamente sociais são interiorizadas no indivíduo mediante mecanismos psicológicos.

Dessa forma, a pressão social pela conformidade não é apenas uma força externa, ela é internalizada pelo indivíduo, moldando sua identidade e seu conjunto de valores. É crucial, no entanto, analisar essa dinâmica para questionar quais valores são especificamente legitimados como corretos no contexto da sociedade capitalista. Um sistema econômico pautado na produção de mercadorias e na troca para acumulação de riqueza, possui seus valores arraigados desde sua origem de modo indissociável.

Adorno (1993, p. 38) explicita que: “é na persecução dos interesses absolutamente particulares de cada indivíduo que se pode estudar com a maior exatidão possível a essência do coletivo na sociedade falsa”. Ou seja, a individualidade esgoísta presente nesta organização social revela a verdadeira essência das relações nesta sociedade qualificada como falsa.

Desse modo, é necessário compreender a engrenagem social que exerce uma pressão no indivíduo para a incorporação dos valores capitalistas, levando-os a (re)produzir os pressupostos de uma vida prejudicada. Para compreender o processo de individuação em Adorno (1993), é crucial considerar que o desenvolvimento da sociedade burguesa impôs aos indivíduos uma forma específica de constituição, moldando-os como mônadas.

Em duas passagens da obra adorniana é possível identificar a elucidação desta questão: “a sujeição da vida ao processo produtivo impõe de maneira humilhante a cada um algo do isolamento e da solidão que somos tentados a considerar como o objeto de nossa superior escolha” (Adorno, 1993, p. 21) e “o indivíduo deve sua cristalização às formas da economia política, em particular ao mercado urbano” (Adorno, 1993, p. 130). Ou seja, não há espontaneidade, mas, há um processo de modelação oculto e a ilusão de livre adesão à tais valores.

A vida humana, que se constitui essencialmente pelo diálogo e pela convivência, é falsificada quando o indivíduo se torna uma mônada isolada. Esse processo ocorre pela corrupção da interação dialógica, na qual a indústria cultural atua como mediadora das relações sociais, funcionando como um filtro que impede a comunicação autêntica.

Nessa mesma linha, Maia (2018) defende que a predominância da mediação técnica na comunicação enfraquece o potencial de diálogo entre as pessoas. Desse modo, a maior amplitude do alcance comunicacional não significa, por si só, uma ruptura com o processo de isolamento. Marcuse (1999) complementa ao afirmar que a lógica da tecnologia se tornou um logos político, sendo a tecnologia utilizada para coordenar e controlar as relações sociais.

Adorno (1993), em seu aforismo *Le nouvel avare*, apresenta um aspecto complementar dessa realidade. Ele descreve como a sociedade contemporânea passa a valorizar o avarento, que aplica um pensamento de equivalências a todas as esferas da vida privada. Esse indivíduo internaliza a lógica do valor da mercadoria em suas relações sociais, transportando para sua intimidade os princípios do cálculo e do lucro, tratando as interações humanas como transações comerciais, pois: “sua vida privada está submetida à lei de dar sempre menos que o recebido, porém sempre o suficiente para que se receba algo em retorno” (Adorno, 1993, p. 28).

A vida privada no âmbito do capitalismo acaba por sucumbir, em todos os seus aspectos, às exigências da produção. No aforismo da *Minima Moralia*, intitulado *Peixe na água*, Adorno (1993) analisa o entrelaçamento dessa dimensão econômica e a subsunção do indivíduo a um meio de circulação de mercadorias, de modo que o indivíduo se torna uma forma utilitária, como um acessório da maquinaria de produção, que não apenas reproduz o sistema econômico, mas torna-se dotado de uma “psicologia parasitária” (Adorno, 1993, p. 17). Nessa concepção, Adorno explicita o estranhamento, na sociedade burguesa, de não se ter uma contrapartida nas relações, haja vista que tudo é reduzido a meio e utilidade, e a ideia de lucro é radicalizada nas relações sociais.

Desse modo, é difícil conceber o indivíduo somente em sua dimensão isolada e que o onera pela compreensão total das relações sociais em que está

imerso. A sociedade burguesa possui uma tendência à liquidação do indivíduo e o processo de individuação se constitui na formação de mônadas, isoladas na coletividade e com a coordenação heterônoma das relações sociais.

Nesses termos, exploramos a dimensão do conservadorismo presente na sociedade, a partir da ótica dos autores frankfurtianos e seus intérpretes, de modo a explicitar as dimensões autoritárias que são intrínsecas a essa formação social prejudicada.

CONSERVADORISMO E SOCIEDADE

De acordo com Adorno e Horkheimer (2006), o desenvolvimento do modo de produção burguês gerou uma assimetria fundamental entre o indivíduo e a sociedade. Enquanto esta última avança por meio de técnicas de produção e dominação cada vez mais complexas e racionalizadas, o sujeito permanece em um estado de imaturidade espiritual.

Contudo, Adorno (2008) recusa uma simples dicotomia entre essas duas esferas, preferindo analisar como a universalidade social se manifesta no particular. Dessa forma, uma sociedade patológica que busca aniquilar o indivíduo através da integração autoritária acaba por forjar sujeitos com mecanismos psíquicos igualmente disfuncionais, exemplificados pelo indivíduo fascista.

Ao abordarem o antissemitismo, Adorno e Horkheimer (2006) esclarecem que o fenômeno não se restringe ao povo judeu. Na Alemanha nazista, os judeus foram o alvo “eleito” em função das condições históricas, mas o processo de nomeação do inimigo pelo fascismo é arbitrário. Isso significa que, em outras conjunturas, diferentes grupos sociais ou etnias poderiam ser escolhidos como inimigos.

Nesses termos, há uma importante distinção entre o fascismo histórico, isto é, do modo como ocorreu naquelas condições sociais concretas e do fascismo como fenômeno psicossocial. Enquanto o primeiro não poderia ocorrer novamente, o segundo denota que há a possibilidade, em outros moldes, de uma eclosão de barbárie, concebida como uma regressão à violência primitiva (Neuvald; Luz; Mayer, 2023).

No plano individual, essa disfunção se manifesta em mecanismos como a mimese patológica e a identificação projetiva. Salgado e Vaz (2020), com base em Adorno e Horkheimer (2006), contrastam esse aspecto com a mimese genuína dos mitos, na qual o indivíduo buscava se igualar à natureza para controlá-la — como os xamãs que, em seus rituais, usavam máscaras para se assemelhar ao mal que pretendiam extirpar.

Com o progresso da razão esclarecida, essa forma de imitação, como meio de defesa, é substituída pelo mito de onipotência da razão e, pela falta de vínculo entre razão e sensibilidade na sociedade burguesa, essa mimese é recalcada é aliada à falsa projeção. Para Adorno e Horkheimer (2006, p. 154):

O antissemitismo baseia-se numa falsa projeção. Ele é o reverso da mimese genuína, profundamente aparentada à mimese que foi recalcada, talvez o traço caracterial patológico em que se sedimenta. Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ela. Se o exterior se torna para a primeira o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se familiar, a segunda transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil.

A fraqueza egoica do indivíduo semiformado, marcada pela incapacidade de resistir às pressões sociais, intensifica processos psíquicos disfuncionais como a identificação e a projeção. Por um lado, a mimese recalcada leva o sujeito a reproduzir os comportamentos de seu agressor, manifestando o que julga odiar através de “cifras miméticas” (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 151) — representações estereotipadas do que a sociedade condena. Por outro, a projeção patológica faz com que ele atribua a outros as suas próprias características negativas, como a fraqueza.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006), esse ato de projetar se confunde com o próprio ato de perceber, mas essa percepção é distorcida, pois é mediada pela indústria cultural. Essa estrutura psíquica danificada é a base para o fascismo, que não é visto como um fenômeno histórico isolado. Adorno (1994) alertava para o risco de *Auschwitz* se repetir, justamente porque os indivíduos internalizam essas formas disfuncionais de percepção.

Suas pesquisas nos Estados Unidos, consolidadas nos *Estudos sobre a personalidade autoritária* (Adorno, 2019), revelaram que mesmo em socieda-

des democráticas podem surgir indivíduos com traços fascistas, como o pensamento paranoico e estereotipado. Assim, o fascismo se apresenta como tendências individuais latentes, prontas para emergir em determinados momentos históricos. Diante disso, Adorno (1994) defendia que a função mais importante da educação é a desbarbarização dos sujeitos, como forma de impedir a reincidência dessa eclisão de violência.

A análise de Zamora (2020) sobre a relação entre o populismo autoritário e o neoliberalismo recente corrobora a ideia de que as estruturas da economia política podem gerar momentos de ruptura social. O autor propõe que o neoliberalismo se desenvolveu em três fases: a primeira chamada de erosão, foi marcada pela desregulação destrutiva dos mercados, políticas de austeridade e perda de direitos sociais; Em seguida, a segunda fase chamada de *deep neoliberalism*, que se caracterizou pela intervenção regulatória do Estado para fomentar a concorrência e a globalização.

A segunda etapa, segundo Zamora (2020), aprofundou a precarização do trabalho ao expandir a terceirização, a produção *just-in-time* e os cortes de direitos e salários. Além disso, promoveu a privatização de direitos sociais e o endividamento das famílias para custear necessidades básicas como alimentação e educação.

Contudo, essas estratégias de desenvolvimento do neoliberalismo falharam em estabilizar a acumulação capitalista, e essa falha impulsionou uma terceira fase: a ascensão de Estados autoritários e coercivos. Para Zamora (2020), esta última etapa é definida pelo crescimento de posicionamentos racistas e fascistas e pela intensificação da violência.

O populismo autoritário é uma forma de cooptar o descontentamento crescente na segunda fase do neoliberalismo, utilizando a energia para reforçar o “giro disciplinar” (Zamora, 2020, p. 20) da terceira fase. A frustração se torna ressentimento e é projetada para grupos apontados pela mídia e pelo discurso político como responsáveis pelas dificuldades da crise.

Conforme Zamora (2020, p. 20), as estratégias midiáticas se concentram em propagar: “ameaças contra a nação, contra a prosperidade duramente con-

quistada, contra o povo etc., enquanto são reforçadas as estratégias de dessolidarização e estigmatização dos mais vulneráveis”. Os dirigentes políticos assumem uma imagem de dureza contra os inimigos do povo e paternalismo com os subordinados, incorrendo no que Marcuse (1973) qualifica como aspecto de personalização na política.

A intersecção entre democracia e autoritarismo aparece na necessidade de garantir a acumulação capitalista. Neste contexto, qualquer crítica ao projeto de educação contemporâneo exige uma reflexão sobre como as atuais condições econômicas e sociais promovem uma paranoia social que, por sua vez, potencializa o pensamento estereotipado e uma integração autoritária à sociedade.

A fase mais recente do neoliberalismo, com seu viés disciplinar, agrava a reprodução dessa individualidade fragilizada. Trata-se de um esforço socialmente organizado para moldar e conquistar os indivíduos, adequando-os às demandas sociais. Contudo, essa integração total não resolve os conflitos ideológicos latentes, apenas os cristaliza, perpetuando assim as estruturas autoritárias em vez de rompê-las.

Nesse cenário, como aponta a tese de Zamora (2020), emerge uma rebelião conformista. Este fenômeno combina o prazer de obedecer com a agressão direcionada aos indefesos, resultado de um processo que vulnerabiliza o indivíduo, tornando-o mais propenso a aceitar formas de dominação autoritária.

A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais são marcadas por rupturas e descontinuidades, diversos pesquisadores investigam de modo comprometido as reformas educacionais, seus enraizamentos ideológicos e modos de resistência ao desmonte da educação no Brasil. As ideias abordadas nesta seção apresentam alguns tópicos importantes para compreensão desta realidade contemporânea, refletindo sobre a tendência ideológica que influencia e ameaça a integridade da educação e as contradições que permeiam este cenário.

Para Santos (et al., 2023), as reformas educacionais promovidas pelo governo brasileiro se configuram como reformas neoliberais que introduzem

mecanismos semelhantes aos de gestão empresarial no ambiente escolar e enfraquecem o seu caráter público democrático. Para compreensão deste contexto, numa retomada histórica, os autores analisam e afirmam que as reformas iniciadas em 1990 geram impactos até a contemporaneidade, na época, o intuito era incorporar mecanismos de controle sobre os recursos destinados à educação e impulsionar a modernização educacional, pois consideravam que os recursos não eram devidamente utilizados. Este tipo de iniciativa é fortalecido e justificado com o discurso de ineficiência do Estado para enfrentamento dos problemas econômico-sociais.

Esta mentalidade que resiste até a contemporaneidade, intensifica-se com o neoliberalismo e abre espaço para novas reformas que consideram a administração de empresas privadas mais eficientes do que a gestão pública.

“[...] Estados assumem um novo papel que não mais é de enfrentar de maneira direta as questões de ordem econômica e social, repassando parte de suas responsabilidades para a iniciativa privada e entidades da sociedade civil organizada, cabendo ao Estado o papel de mediar tal relação a partir da regulação de políticas públicas.” (Santos et al., 2023, p.104)

As consequências destas mudanças são o afrouxamento de burocracias, o enfraquecimento da força estatal e a desresponsabilização do Estado por certas decisões. A partir da análise da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) e do projeto “Escola sem Partido”, Boutin e Flach (2023), afirmam que há uma fragilidade no exercício democrático no Brasil, pois, estas propostas limitam a formação e são implementadas de forma antidemocrática. Conforme as autoras, a democracia fica fragilizada em sociedades capitalistas, pois não há acesso igualitário aos direitos e questões sociais importantes como a educação, acabam ficando subordinadas a interesses dominantes. A desigualdade inerente às sociedades capitalistas é incompatível com liberdade e igualdade necessárias para a efetivação da democracia.

Para o modelo de organização política denominado democracia, entende-se que se trata de um arranjo que requer ampla participação dos sujeitos que são tratados como iguais, garantindo acesso aos processos de tomada de decisão em todas as esferas da sociedade de modo coletivo. No liberalismo

- origem do neoliberalismo - os indivíduos são entendidos como livres e são regidos por leis gerais, não havendo compromisso com o ideal de igualdade, mas, permitindo e reforçando diferenças no reconhecimento de indivíduos aptos a exercer certas posições e outros inaptos, isso se configura como uma democracia representativa e liberal, que fornece poder de decisão sobre os rumos da sociedade a alguns indivíduos, dando equivocada percepção de participação popular (Santos et al., 2023).

Na contemporaneidade, a louvação por modos de gerenciamento inspirados em empresas privadas toma uma nova proporção com propostas como “Parceiro da Escola” no estado do Paraná, que terceiriza toda a gestão administrativa da escola e implementa o projeto de forma antidemocrática conforme é explicitado pela Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato, 2025).

De acordo com a investigação de Santos (et al., 2023), a abertura para propostas de privatização na educação se viabiliza devido à instauração de reformas educacionais ao longo dos anos e à construção de uma tendência de pensamento favorável às políticas neoliberais.

Para Adorno (1994, p.142), “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”, ou seja, abolindo a mentalidade estereotipada e irrefletida que o autor chama de pensamento ticket. Trata-se de uma denominação que exemplifica a semiformação e a tendência a alienação. Como abordado anteriormente, este estado de imaturidade espiritual coloca em pauta a relação entre democracia e autoritarismo.

Compreendemos, então, que devido à tendência neoliberal e outros fatores econômicos surgem movimentos nacionalistas que ameaçam a integridade de instituições da república e a própria democracia, como ocorreu ao longo do governo de Jair Messias Bolsonaro, reforçando o neoliberalismo econômico e o fundamentalismo religioso (Santos et al., 2023).

A construção e acumulação de saberes interfere diretamente nos processos de sobrevivência, dominação e emancipação, isso representa a conexão dialética entre educação e trabalho. Historicamente, a educação das elites se difere daquela ofertada aos subalternos, garantindo assim a manutenção das relações de poder, influenciando na construção de autonomia dos sujeitos. A educação formalizada

em escolas em um sistema nacional é a materialização de um mecanismo de reprodução social capitalista (Katuta, 2020). A educação é direito de todo cidadão, mas o enquadramento educacional em padrões pré-estabelecidos despotencializa as instituições ao retirar sua autonomia.

CONCLUSÃO

A partir dos tópicos abordados nota-se que o direito à educação não é negado explicitamente, porém, diversos obstáculos dificultam a efetivação deste direito. As desigualdades socioeducacionais se originam da própria condição social radicalizada no estágio neoliberal capitalista e não devem ser entendidas unicamente como ineficiência do Estado, mas um conjunto complexo de uma dinâmica que parte da sociedade, se entrelaça ao campo econômico e cultural.

A Teoria Crítica da Sociedade possibilita maior entendimento dessa dinâmica social contemporânea, dispondo de conceitos e ideias que se fazem atuais neste contexto socioeconômico. A racionalidade burguesa no cenário contemporâneo, é nutrida pelos ideais neoliberais. Inserida no âmago da sociedade, é uma integração entre autoritarismo e democracia de massas. Estas condições extremadas são partes de um conjunto que integra a barbárie humana.

Ademais, há uma intersecção entre as formas de cristalização do indivíduo nessas condições, de modo que a fragilidade egoica o conduz ao aceite e desejo pelos ideais autoritários, característicos da terceira fase do neoliberalismo.

O exercício da autocrítica e da autorreflexão, tornam-se fundamentais para o rompimento da lógica de dominação e da racionalidade instrumental utilitarista que coisifica a vida humana. Este processo não poupa o indivíduo do sofrimento e do conflito, mas propõe o enfrentamento da realidade mantendo viva a memória de atrocidades como *Auschwitz*. Conforme Adorno (1994), o reconhecimento das contradições da realidade é indispensável para uma concepção de educação capaz de curar o egoísmo e a indiferença humana.

Dentre as intersecções entre a lógica neoliberal e a escola, notamos o enfraquecimento do caráter democrático da educação, uma vez que as refor-

mas promovem mecanismos de controle que reduzem o acesso equitativo aos direitos sociais, incluindo a educação, e marginalizam os aspectos de formação crítica e participativa. Todavia, isso é um reflexo mais amplo de uma organização social que contém a escola, refletindo no âmbito do giro disciplinar dos indivíduos, de forma autoritária.

Em sequência, a redução do currículo e desvalorização do pensamento crítico, por meio das reestruturações curriculares, de modo que há uma diminuição das disciplinas essenciais ao desenvolvimento do pensamento crítico devido à priorização de práticas e conteúdos esvaziados, tendentes a formar sujeitos mais conformistas e menos autônomos.

Há uma tendência de transferir funções administrativas e financeiras para particulares, o que fragiliza o controle público e favorece interesses privados, enfraquecendo a gestão democrática das escolas, por meio da terceirização e privatização da gestão escolar, bem como a fragmentação do processo educativo, pois as reformas promovem uma descontinuidade e rupturas na legislação educacional, dificultando a manutenção de uma política educacional consistente e democrática.

A este ponto se une controle ideológico e despolitização, por meio das propostas de reformas, como a Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, que tendem a limitar a formação dos sujeitos e restringir o acesso às questões sociais relevantes, promovendo uma visão conservadora e autoritária.

Por fim, apontamos o enfraquecimento da escola pública e do papel do Estado, uma vez que a introdução de gestão privada e regimes de mercado na educação diminui o papel do Estado na garantia do direito à educação, transferindo responsabilidades e enfraquecendo o caráter público das instituições educativas.

Esses impactos reafirmam uma educação voltada mais para a eficiência econômica do que para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, compatível com os princípios do neoliberalismo e suas estratégias de desregulação e privatização.

No Brasil, diferentes correntes pedagógicas se cruzam combinando aspectos técnicos, críticos e históricos conforme o contexto educacional e

social de cada escola, de modo que esta diversidade orienta as formas de administração e gestão. É necessário que cada escola tenha liberdade e autonomia para construção de uma educação coerente e fiel às especificidades da comunidade, e são estas qualidades disputadas nos processos de reformas. É necessário reconhecer a importância da autonomia educacional para os processos democráticos mais amplos da sociedade, analisando as reformas com criticidade e obstinação.

Para Adorno (1994), o objetivo primeiro da Educação deve ser a produção de uma consciência verdadeira e autônoma na direção contrária à tendência social, orientada como resistência à massificação. Esse processo requer o reconhecimento dos mecanismos de controle social que se apoiam nas disposições psicológicas da existência humana.

Resistir a reformas padronizadoras que subsumam a gestão autêntica da comunidade escolar é essencial para a construção de uma educação democrática e humanizadora, rejeitando modos de gestão autoritários impostos verticalmente. Somente a partir da autorreflexão crítica sobre a própria barbárie, que se faz possível a construção de uma educação mais humanizadora que nutre a diferença, a empatia e o respeito às múltiplas formas de aprender, ensinar e existir.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In COHN, Gabriel (Org.) **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1996.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Prefácio de Wolfgang Leo Maar.

ADORNO, T. W. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

BOUTIN, A. C. B. D; FLACH, S. de F. Educação e democracia no Brasil: do avanço conservador às propostas educacionais. **Perspectiva: revista do centro de ciências da educação**. Florianópolis, Volume 41, n. 4 – p. 01 – 21, out./dez. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e85485>. Acesso em: 22 de novembro de 2025.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

KATUTA, Â. M. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. Universidade Federal do Paraná (UFPR), **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Dossiê “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência, n. 42, v. 4, p. 14-44, mês dez, 2020.

MAIA, A. **Tecnoimagens: sobre a ideologia e memória na cultura digital**. In. LASTÓRIA, L. A. C. N, CABOT, M, ZUIN, A. S. (Orgs.). **Teoria Crítica: Tecnologia, violência, memória: diagnósticos críticos da cultura contemporânea**. São Paulo: Nankin, 2018.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.

MARCUSE, H. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: MARCUSE, Herbert; KELLNER, D. (Org.), **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999, p. 71-104.

MORAES, A. L. Sobre a negatividade do conceito de indivíduo em Adorno: a resistência possível. In: **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 127-144, set. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 nov 2025.

NEUVALD, L.; LUZ, A. N. da.; MAYER, R. C. O arcaico na civilização: como a propaganda fascista continua a funcionar – Ainda hoje? In: I CONLAPE - Congresso Latino-Americano de Ensino, Pesquisa e Extensão & V SECISA - Seminário dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas da Unespar. **Anais**, evento on-line: 25 a 27 de abril de 2023. Campo Mourão/PR: UNESPAR, 2023. p. 1332-1335. Disponível em: <http://conlape.unespar.edu.br>. Acesso em: 29 de novembro de 2025.

SALGADO, M.; VAZ, F. A. As faculdades da mimese, imaginação e memória na infância: o entrelaçar do amor e do pensamento. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38057>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTOS, L. M. dos. LIMA M. C. PEREIRA R. da S. A reforma gerencial e suas implicações na gestão democrática da escola pública. **Revista de políticas e Gestão Educacional: POLIGES**. UESB-Itapetinga, vol. 4, n.1 , jan. – jun. de 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/poliges.v4i1.12246>. Acesso em: 22 de novembro de 2025.

ZAMORA, J. A. Neoliberalismo, nacional-populismo e a personalidade autoritária. In: **Revista Cult**. Ano 23, edição 259, julho 2020.

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Karina Regalio Campagnoli

Karine Ferreira Monteiro

Ana Keli Moletta

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-2

INTRODUÇÃO

A temática que norteia a elaboração deste artigo relaciona-se com a concepção que defende o estágio enquanto campo de conhecimento, como pesquisa, estratégia de resistência e como possibilidade de aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura, ou seja, aos cursos de formação de professores.

O enfoque desta produção textual remete a uma disciplina de estágio obrigatório, componente da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. A disciplina em questão faz parte do 4^a ano do referido curso e conta com uma carga horária de 102 horas, de periodicidade anual, conforme será explicado com mais detalhes na sequência.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir a possibilidade de resistência da referida disciplina frente aos retrocessos neoliberais e neoconservadores enfrentados pelo Brasil e pelo mundo. A metodologia de pesquisa pauta-se em um relato de caso, de base qualitativa e de natureza interpretativa.

Para atender a esse intento, esta produção está dividida em três partes principais, sendo a primeira dedicada a discutir os principais conceitos sobre o estágio em geral e especificamente sobre o estágio nas licenciaturas. A segunda parte problematiza as questões relacionadas ao neoliberalismo e, por fim, a

terceira e última parte tem o propósito de socializar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina já mencionada, analisando as experiências do estágio como possibilidade de resistência frente à agenda neoliberal e neoconservadora, especialmente no que concerne à educação.

REVISÃO DE LITERATURA

Problematizar e discutir o Estágio Curricular em Gestão Educacional na formação de professores frente aos atuais acontecimentos no âmbito educacional torna-se imprescindível, principalmente os que se referem ao retrocesso do diálogo e a ausência da percepção do protagonismo humano diante da transformação do mundo, influenciado pelas políticas neoliberais. Partindo desse pressuposto, traremos alguns conceitos e características inerentes ao estágio, bem como discussões a respeito do neoliberalismo, com o intuito de fortalecer a visão do estágio como resistência.

De acordo com Pimenta (2012), o exercício profissional de professores no Brasil requer o cumprimento apenas do estágio curricular obrigatório, sendo que, por este, entendem-se as atividades que os acadêmicos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho (Pimenta; Lima, 2017). Dessa forma, o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Sendo assim, enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Nesse contexto, o Estágio Curricular em Gestão Educacional pode ser entendido como uma atividade teórica de conhecimento da práxis (unidade teoria e prática) dos gestores escolares que estão atuando como profissionais na escola. Atividade esta que, para possibilitar que os acadêmicos desenvolvam uma atitude reflexiva e investigativa frente ao cotidiano, deve ser desenvolvida em uma perspectiva de pesquisa.

De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), a pesquisa no estágio pode ser entendida como a mobilização de saberes que permite a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam, o que implica posturas

diferenciadas frente ao conhecimento, supondo que se busquem novos saberes na relação entre as explicações existentes e os dados que a realidade apresenta.

Portanto, Pimenta (2012) define como atividade teórica as dimensões de conhecimento e de intencionalidade e, como atividade prática, a intervenção e transformação da realidade. Dessa forma, estas dimensões constituem-se como uma atividade teórico-prática, ou práxis. Nessa concepção, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos para a investigação e análise das práticas institucionalizadas e das ações dos sujeitos envolvidos. Por sua vez, a prática educativa é um traço cultural compartilhado que possui relações com os âmbitos sociais e institucionais (Pimenta; Lima, 2017).

Partindo desse pressuposto, o Estágio Curricular em Gestão Educacional, tomando a prática e a teoria como indissociáveis, numa perspectiva de pesquisa, torna-se capaz de possibilitar aos acadêmicos vivenciarem a realidade e desenvolverem uma postura investigativa frente ao cotidiano das ações da gestão escolar. Assim, o estágio fundamentado na pesquisa permite transformar em teoria o que foi vivenciado como prática, ao mesmo tempo em que a investigação da realidade pode gerar mudanças na constituição da identidade profissional (Lima, 2018).

Ainda nesta concepção, a formação do pedagogo por meio do Estágio em Gestão permite a identificação do cotidiano da escola por meio de um olhar crítico e reflexivo, tendo como foco a compreensão ampliada do real e, possibilitando uma maior clareza nos posicionamentos políticos, pedagógicos e administrativos que a função requer. Isso só se torna possível porque o estágio, enquanto momento de articulação teoria-prática, é também formador das dimensões: científica, técnica, política, ética e estética (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015) do futuro pedagogo, que pode ser elaborada em conjunto com a universidade. Isso significa que os docentes da instituição, os acadêmicos e a equipe de gestão da escola precisam ser parceiros no processo, o que implica visões teóricas e epistemológicas que o coletivo deve buscar compreender.

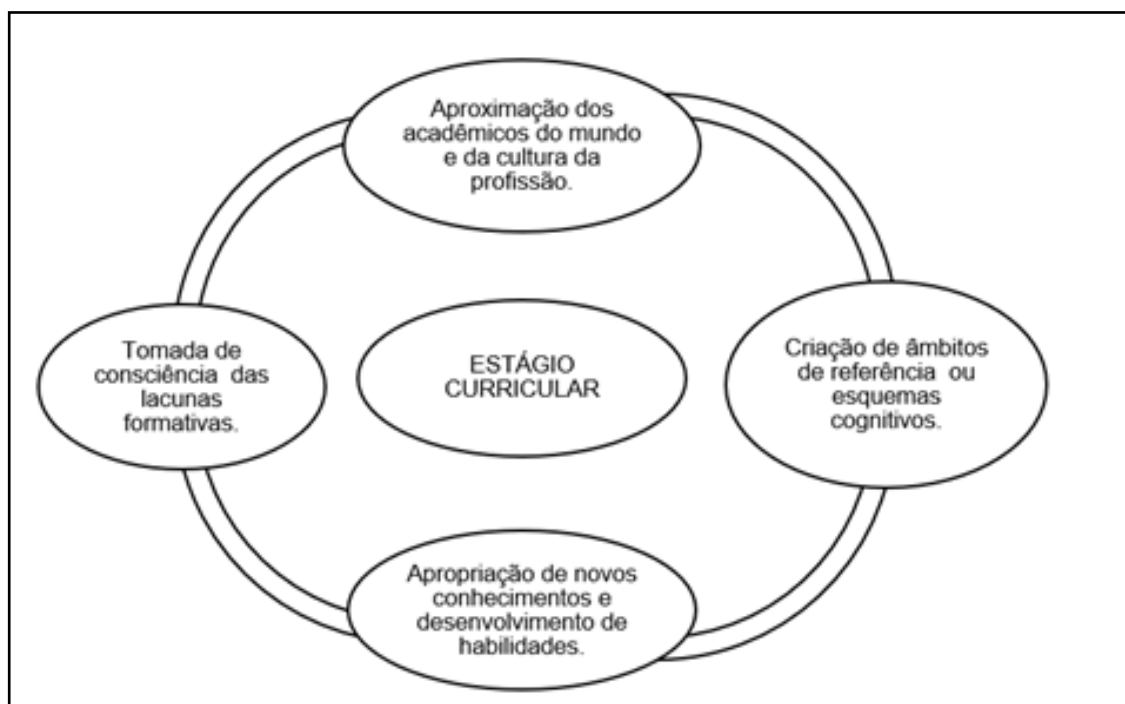
Importante ressaltar que a indissociabilidade entre teoria e prática, numa concepção de estágio com pesquisa em busca da práxis, pode ser desenvolvida por meio de reflexões e ações, tanto no âmbito da universidade, quanto em

campo de estágio, uma vez que os acadêmicos trazem para o estudo as investigações desenvolvidas na realidade e, no coletivo, as problematizam à luz de teorias. Por sua vez, as problematizações realizadas se convertem em ações no campo de estágio, capazes de contribuir com a realidade e com a própria formação. De acordo com Freire (2014), a aproximação da universidade com a escola pública permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade, que a fará refletir o seu ensino e a sua pesquisa.

Diante disso, para Zabalza (2014), a indissociabilidade entre teoria e prática no estágio requer que o acadêmico coloque em prática todos os seus recursos (mentais, conceituais e procedimentais), ou seja, tanto o que ele sabe, quanto o que ele realmente é.

Dessa forma, baseado no autor supracitado, na figura abaixo, elencamos quatro pontos ligados ao estágio que ressaltam o seu potencial formativo.

Figura 1 – Potencial formativo do estágio



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Zabalza (2014).

Detalhando a figura explicitada, elencamos quatro pontos, abordados por Zabalza (2014), para destacar o potencial formativo do estágio, ao mesmo tempo que estabelecemos algumas relações com a especificidade do Estágio Curricular em Gestão Educacional. O primeiro ponto se refere à “aproximação

dos acadêmicos do mundo e da cultura da profissão”, ou seja, por meio do estágio “(...) se vivencia (porque se trata de algo que transcende a simples decodificação intelectual)” (Zabalza, 2014, p. 108) a cultura e as especificidades da gestão escolar. O segundo aspecto, “criação de âmbitos de referência ou esquemas cognitivos”, diz respeito à criação de aprendizagens que realmente façam sentido para o que o acadêmico estuda no contexto universitário sobre a gestão educacional, seus conceitos e características, colocando realmente em ação a indissociabilidade entre teoria e prática. Como terceiro ponto, destacamos a “apropriação de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades”, visto que o estágio, ao mobilizar diferentes saberes por parte do acadêmico, o faz perceber e criar situações e habilidades próprias, contribuindo para a formação da sua identidade profissional. E por fim, o último ponto, “tomada de consciência das lacunas formativas”, se torna um recurso de autoavaliação e motivação em busca de novos conhecimentos. Segundo Zabalza (2014, p. 112):

Esta dimensão possui uma potência formativa de uma importância fundamental tanto na ordem das competências metacognitivas (a forma como nós, sujeitos, somos conscientes de nossos próprios recursos intelectuais: quais são e como lidamos com eles) como na ordem das atitudes e outros componentes mais ligados à personalidade de cada um (de que modo tendemos a resolver as situações inesperadas ou conflituosas que devemos enfrentar.

Partindo dessas problematizações iniciais, destacamos e concordamos com Pimenta (2012), no sentido de que, que para colocar em ação tais características e potenciais formativos do estágio, tornam-se necessárias algumas condições como: equipe pedagógica articulada ao projeto de formação, integração universidade-escola, supervisão da formação e participação efetiva dos docentes na construção e na prática do projeto pedagógico.

Essas condições, no momento atual, ainda se mostram mais difíceis, visto a agenda global de retrocessos neoliberais e conservadores, com destaque para as recentes políticas e reformas educacionais brasileiras, como a BNCC, o Novo Ensino Médio, a BNC/Formação, a privatização da escola pública (Parceiros da Escola), a formação de professores por conglomerados financeiros, a prática voltando a prevalecer individualmente e dissociada da teoria e o esvaziamento do trabalho pedagógico inerente à gestão escolar.

Nesse sentido, o Estágio Curricular em Gestão Educacional precisa continuar assumindo o seu campo, por meio da práxis (unidade teoria e prática), sendo, neste momento, uma forma de resistência às políticas neoliberais, por meio da formação do pedagogo e da atuação deste na gestão escolar, em busca de uma educação humanizadora, democrática e consciente.

ESTABLISHMENT ATUAL E A EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE REAL

A história do Brasil e de sua educação são marcadas por lutas e resiliências, das quais são expressões concretas nos últimos cem anos os movimentos populistas de 1930, a ditadura civil-militar de 1964, os arranjos/políticos econômicos de final da década de 1980 e início de 1990, pautados pelo neoliberalismo e, recentemente, o avanço de uma extrema direita orientada por um *establishment* político, que resultou recentemente em uma tentativa frustrada de “Golpe de Estado”, com a invasão¹ das sedes dos três Poderes em Brasília, capital federal, e que teve como resultado a depredação e o vandalismo do bem público e de parte da cultura do nosso país.

Esse recente ataque à democracia brasileira e aos seus principais símbolos, por certo, denotam uma realidade distorcida, seres humanos exauridos, resultantes de uma sociedade que vem ao longo dos anos sobrevivendo ao *ethos* neoliberal presente na economia, nas relações sociais, mas também em nossos corpos e mentes, projeto que vem sendo levado a efeito, desde o final da década de 1980, mas que nos últimos anos tem atingindo sua máxima potência, inclusive no âmago da escola pública e da formação de professores.

Para Marques, Cabral e Maranhão (2020), o século XXI tem sido marcado por desafios e demandas, dentre eles, o “fenômeno da individualização”, marcado pela Nova Gestão Pública (NGP) em detrimento das normas, valores e laços de solidariedade e de democracia. Pois, enquanto o empresariado domina os espaços públicos com a sua lógica de mercado e mantém garantidos os seus capitais, a sociedade trabalhadora vem perdendo seu espaço de reivin-

¹ A equipe de segurança do Supremo Tribunal Federal e a tropa de choque conseguiram retomar os prédios dos três Poderes após três horas de vandalismo. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em anúncio à imprensa no início da noite do dia 08 de janeiro de 2023, decretou a intervenção federal no Distrito Federal até a data de 31 de janeiro de 2023.

dicação, de direitos básicos e de ampliação do bem-estar social, acarretando mal-estar e padecimento².

Nessa estrutura, a função atribuída à sociedade fica sob os auspícios de uma revolução que é apresentada como uma resposta às aspirações dessa mesma sociedade por mais liberdade (Dardot; Laval, 2016, 2017; Laval, 2019). Todavia, não é a iniciativa de base que é incentivada, pois esse é um conceito estranho à essa “nova” racionalidade. Trata-se de mudanças que fortalecem o domínio de controle e das injunções sobre corpos e subjetividades. Essa falsa “liberdade” de uma sociedade do desempenho, o imperativo da realização, do “eu posso”, da mobilidade, da velocidade e da superação, projeta para si uma forma ideal e irreal de existência.

Sobre o assunto, Marques, Cabral e Maranhão (2020) esclarecem que, no que concerne à educação, a ênfase recai na gestão por resultados, meritocracia e, como consequência, na adoção de práticas pedagógicas homogeneizadas e performáticas, alterando significativamente os currículos, o financiamento, o trabalho e a profissionalização dos docentes, consolidando um modelo de avaliação da educação pública que tem por base o controle e os resultados, buscados sob a égide da precariedade, das performances, da responsabilização, dos cortes nos investimentos, da contratação temporária dos professores, entre outros. Dito de outra forma, a NGP reorganiza o relacionamento entre o Estado e a sociedade, avalia a gestão eficiente e a qualidade e entende que o mercado é a instituição privilegiada para estabelecer as coordenadas da gestão pública e, dessa forma, resolver as “falhas” da intervenção estatal.

Como exemplo, temos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atribui o papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo mercado na sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital.

2 Repudiamos veementemente esses atos antidemocráticos. Consideramos que o ocorrido foi um crime e que as pessoas envolvidas devem sofrer o rigor da lei.

No final do ano de 2019, na fase de implementação das Diretrizes de 2015, a proposta enfatizou a incorporação da formação inicial à formação continuada dos professores, incluindo os cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura. Apesar de inúmeras contradições, essa implementação registrou importantes conquistas ao processo de valorização da formação dos profissionais da educação, ao incorporar ao texto demandas dos movimentos em defesa da escola pública de qualidade. A partir dessas prerrogativas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Essa aprovação se deu sob inúmeras críticas das instituições de Ensino Superior e das entidades da área de educação, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e parte das produções do XX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado no ano de 2020. Essas instituições discorriam sobre as inconsistências, formação pragmática e padronizada, pautadas na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas. Além disso, solicitavam o seu arquivamento por considerar uma desconfiguração dos cursos de formação de professores (Belletati; Pimenta; Lima, 2021).

As autoras Dias e Lopes (2003), ao analisarem as reformas educacionais no Brasil na década de 1990, já afirmavam que o conceito de competências é um conceito recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil. Observa-se que o mesmo fenômeno que as autoras apontavam no ano de 2003, no contexto da Resolução de 2002, acerca da formação docente, é retomado na Resolução nº 2/2019.

A ideia de formação ampla e cidadã, afirmada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi substituída pela formação básica, apontada como um grande risco de desintelectualização dos professores. Ao supervalorizar a dimensão prática em

detrimento da dimensão teórica, se reduz os professores a técnicos e executores de currículos produzidos por empresários do ensino. Ademais, fere preceitos da Constituição Federal de 1988, ao impor a pedagogia das competências como prescrição às escolas e à formação de professores. Isso contraria a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, assim como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantidos pelo Art. 206, e viola a autonomia didático-científica das universidades, assegurada no Art. 207, ambos componentes da Constituição Federal de 1988.

Sendo assim, discutir e entender as questões relativas ao Estado, seu papel em meio ao conturbado e complexo cenário atual e suas principais repercussões no âmbito educacional, as novas parcerias entre público-privado como, também, as terceirizações e privatizações nas instituições públicas, é fundamental, principalmente quando se considera o estágio supervisionado enquanto componente curricular.

A partir do exposto, assume-se nesse texto a indissociabilidade entre teoria e prática, enaltecendo o caráter político da profissão docente, a necessidade de identificar os condicionantes micro e macro do fazer do professor para buscar possibilidades, a partir de uma postura investigativa, que possibilite tanto ao acadêmico, quanto ao professor, construir conhecimentos.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa que sustenta este artigo é de cunho qualitativo, de natureza interpretativa e baseada em um relato de caso, caracterizado por uma disciplina vinculada à área de estágio, especificamente relacionada ao campo da Gestão Educacional.

Essa disciplina compõe a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná e é ofertada na modalidade presencial. A análise aqui apresentada diz respeito ao conjunto de três turmas do turno noturno, com cerca de 50 acadêmicas³ no total.

3 Neste artigo, será utilizada a designação de gênero feminino – estagiária ou acadêmica – pelo fato de que o Curso de Licenciatura em Pedagogia, aqui em foco, ser formado majoritariamente por mulheres.

Esse curso é composto por quatro anos e os estágios fazem parte da matriz curricular dos terceiros e quartos anos, divididos em quatro disciplinas diferentes, sendo duas referentes aos estágios em docência, sendo um deles dedicado à Educação Infantil e o outro aos Anos Iniciais; e as outras duas disciplinas relacionam-se à gestão educacional, sendo uma delas direcionada para as especificidades da rede municipal e a outra especialmente voltada para a rede estadual.

O recorte deste artigo se atém à última disciplina mencionada, que é a relacionada ao Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, direcionado para as especificidades da rede estadual de ensino do Paraná, compondo o conjunto de disciplinas do 4^a ano do referido curso. Essa disciplina se estrutura em uma carga horária anual de 102 horas, sendo 51 horas destinadas para as atividades realizadas diretamente no campo de estágio, no caso, as escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, e as outras 51 horas são destinadas para as atividades coletivas realizadas na sala de aula da universidade. Busca-se, com isso, a articulação teoria-prática, na expectativa de superar a tradicional visão de fragmentação do estágio em atividades teóricas e práticas, conforme discutido por Pimenta (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: ESTÁGIO EM GESTÃO COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

A partir do que foi exposto até aqui, ao se compreender o estágio enquanto campo de conhecimento com a perspectiva de alicerçar o processo formativo, tanto discente quanto docente, conforme apontado por Pimenta (2012, 2019), pode-se avançar na defesa da proposta que norteia a elaboração deste artigo, que é a da possibilidade de o estágio ser compreendido como forma de resistência frente à agenda global de retrocessos neoliberais e neoconservadores no Brasil e no mundo.

Os campos de estágio aqui enfatizados – escolas públicas estaduais – são contatados com antecedência para verificar a possibilidade de receber as estagiárias, as quais são acompanhadas e supervisionadas pelos coordenadores pedagógicos dessas escolas. Para oficializar as atividades de estágio, um termo de compromisso individual é firmado entre a universidade e a instituição edu-

cacional onde o estágio será desenvolvido. Todos os membros envolvidos no processo de estágio assinam esse termo, incluindo os pró-reitores de graduação da universidade em questão, as professoras orientadoras do estágio, o coordenador pedagógico da escola e cada acadêmica.

Essas acadêmicas são divididas, geralmente, em grupos de três integrantes e definem com os coordenadores pedagógicos os períodos em que podem desenvolver as atividades de estágio nas escolas, procurando articular os momentos de estudo e trabalho com os compromissos do estágio. Com isso, procura-se não atrapalhar o bom andamento da escola e das funções do coordenador pedagógico, que é quem fará a supervisão do estágio.

Inicialmente, as estagiárias observam a equipe gestora em ação, acompanhando os profissionais em suas diferentes atribuições, como o atendimento às famílias, o trabalho junto aos docentes, a organização das questões pedagógicas da escola, entre outras tantas funções e responsabilidades (Pinto, 2011).

Importante reiterar que essa observação que as estagiárias realizam não se dá de forma passiva, pelo contrário, a orientação é de que esse processo de acompanhamento do trabalho do coordenador pedagógico no campo de estágio seja participativo, compreendendo-o como oportunidade de aprendizagem. As acadêmicas também são orientadas a registrar suas observações para, posteriormente, analisar e refletir sobre suas anotações, tanto individualmente quanto em conjunto com o restante da turma. Essa dinâmica é desenvolvida como forma de aprofundar as discussões, tendo, portanto, como subsídio, suas experiências de estágio e, assim, possibilitar que essas vivências possam realmente se configurar como eixo articulador de todo o curso, como defende Pimenta (2012, 2019).

Sobre os registros das observações e atividades desenvolvidas no campo de estágio, Welfort (1996) sustenta que esses apontamentos favorecem o aprofundamento das reflexões, servindo como estratégia para que essas experiências adquiram significado e que não permaneçam apenas na superficialidade, pois, segundo a autora, o ato de registrar possibilita um exercício cognitivo mais profundo, auxiliando na construção do processo formativo.

Além das observações, as acadêmicas também participam de intervenções nas escolas, junto a diferentes grupos, como: professores, estudantes, equipe gestora e funcionários. Essas intervenções são planejadas em conjunto com a coordenação pedagógica das escolas e com as professoras da disciplina em questão, incluindo a escolha da temática a ser aprofundada, a metodologia a ser utilizada no desenvolvimento da atividade, as dinâmicas propostas, os materiais de apoio, entre outros itens necessários.

As ações de estágio realizadas nas escolas estão articuladas com as atividades desenvolvidas no ambiente da universidade, aproveitando o espaço e o tempo das aulas para a discussão das questões que emergem das experiências vivenciadas pelos diferentes trios, compostos por acadêmicas que circulam pelas diversas escolas que fazem parte dos campos de estágio.

A organização da disciplina em questão, que tem como escopo a área da Gestão Educacional, além dos já citados registros das observações, da elaboração dos planos de intervenção e das discussões travadas nos encontros em que toda a turma encontra-se presente, conta também com a realização de um seminário final. Essa atividade, na qual todos os trios apresentam suas impressões sobre as experiências vivenciadas durante o período de estágio nas escolas, subsidia-se por uma proposta formativa pautada na horizontalidade das relações, conforme defendido por Paulo Freire (2014), em que os sujeitos, no caso as acadêmicas, podem expor seus anseios, suas dúvidas, seus aprendizados, refletindo sobre os pontos fortes e aqueles que precisam ser revistos acerca das atividades de estágio, conforme também preconizado por Pimenta e Lima (2017).

Todas as ações até aqui apresentadas podem ser compreendidas pelo viés da perspectiva de resistência que o estágio pode proporcionar. Duarte (2020) auxilia na defesa dessa proposta, ao asseverar que os professores, em especial, precisam desenvolver um senso crítico apurado, que lhes possibilite compreender os acontecimentos que permeiam a sociedade. O autor ainda esclarece que os docentes precisam compreender os desafios impostos e as perdas e retrocessos que, em muitas situações, acompanham determinadas

políticas públicas que são, inúmeras vezes, implementadas sem discussão ou consulta às comunidades envolvidas.

Nesse sentido, a proposta de estágio aqui relatada se inspira nas pesquisas de Pimenta (2012, 2019), pautadas na defesa de que o estágio deve ser compreendido como uma possibilidade de aprendizagem e de tomada de posição para professores que se encontram no período da formação inicial. Nessa perspectiva, o estágio pode representar uma possibilidade de resistência frente às políticas neoliberais, reducionistas e neoconservadoras que insistem na tentativa de se implantarem no campo educacional.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) colaboram com esse debate ao defenderem o estágio enquanto oportunidade de pesquisa, partindo da observação da realidade, subsidiando um movimento permanente de reflexão, propiciando que o desenvolvimento do estágio se constitua, genuinamente, em um processo de aquisição de conhecimentos com uma perspectiva formativa baseada na discussão entre pares, na escuta atenta e no aprofundamento da criticidade.

Aqui é importante ressaltar que os autores não se referem especificamente à pesquisa acadêmica, mas sim, à pesquisa que o próprio professor em formação deve desenvolver como parte de seu processo de constituição enquanto profissional e também no que diz respeito à sua formação humana (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Sobre isso, é fundamental problematizar esse ideário em relação às possibilidades que o estágio pode oferecer, uma vez que, segundo Paro (1986), a função social da escola refere-se à apropriação de todos os conhecimentos historicamente desenvolvidos e acumulados pelo homem, compreendido enquanto gênero humano. Em outras palavras: o sucesso do processo ensino-aprendizagem perpassa pela aquisição de conhecimentos que possam ser compartilhados por todas e todos, no sentido de facilitar a vida, diminuir os sofrimentos e proporcionar bem-estar.

Para que tudo isso seja viável, especialmente no que diz respeito à gestão educacional, é necessário considerar que, de acordo com Franco (2008, p. 120), “[...] qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético

co, o que demanda trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos [...]”.

Seguindo essa ótica, sugere-se que a ideia de estágio enquanto estratégia de resistência pode favorecer a aprendizagem, facilitar a compreensão sobre a complexidade da profissão docente, auxiliar na reflexão sobre as especificidades que compõem o ambiente escolar e propiciar condições para que o respeito às relações entre os sujeitos seja um valor compartilhado por todos os atores educacionais.

CONCLUSÃO

Este artigo, cuja metodologia de pesquisa pautou-se em um relato de caso, de base qualitativa e de natureza interpretativa, teve como objetivo discutir a possibilidade de resistência de uma disciplina de estágio obrigatório, componente da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná, frente aos retrocessos neoliberais e neoconservadores enfrentados pelo Brasil e pelo mundo.

Para isso, problematizaram-se alguns conceitos sobre o estágio e o neoliberalismo, como forma de alicerçar as discussões, apresentando, por fim, o relato e as análises sobre a organização da disciplina aqui elencada para defender o estágio enquanto estratégia de resistência frente à agenda neoliberal e neoconservadora que atinge, sensivelmente, a educação, além de outros setores da sociedade.

Longe de esgotar as perspectivas de discussão e tendo consciência de que o caminho é árduo e repleto de desafios que requerem um movimento contínuo de análise e reflexão, conclui-se que o estágio pode se configurar em uma possibilidade de resistência frente aos retrocessos enfrentados diariamente no campo educacional.

Para isso, mostra-se essencial o entendimento de que o estágio pode se configurar em uma oportunidade para a formação docente, especialmente a inicial, mas também a continuada. Além de poder se constituir no eixo articulador dos cursos de licenciatura, favorecendo espaços de discussão, reflexão e apropriação crítica dos conhecimentos.

Por fim, é fundamental que se considerem os aspectos humanos presentes no processo de estágio, como a complexidade de todos os atores envolvidos e suas relações, além das especificidades dos campos de estágio, os quais são constituídos por sujeitos que possuem valores e pontos de vista diferentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrina obscurantista neoliberal. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020. p. 23-44.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, M. S. L. Prefácio. *In*: LOSS, A. S. **O estágio supervisionado na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

MARQUES, L. R.; CABRAL, C. C. de M.; MARANHÃO, I. L. PNE, nova gestão pública e regulação da educação básica. *In*: DOURADO, L. F. (org). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020.

PARO, V. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. P. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In*: CUNHA, C. da; FRANÇA, C. C. de. (org.). **Formação docente**: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

WELFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 3

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E SEMIFORMAÇÃO

Adonias Nelson da Luz
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-3

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA), em especial a variante generativa, cada vez mais aparece no léxico educacional, ora como uma panaceia, que pode reduzir consideravelmente o tempo necessário à produção dos trabalhos textuais, ora como ameaça, que pode destituir os indivíduos da capacidade reflexiva e crítica, por retirar deste a necessidade de elaboração dos conceitos.

Aruda (2024) rememora a euforia e o assombro causado pelo lançamento da IA intitulada *ChatGPT*, em meados de 2022, capaz de gerar conteúdos a partir de uma base de dados local ou em rede. A referida tecnologia se ampara em uma modelagem de linguagem capaz de se autoatualizar, isto é, que aprende a melhorar suas respostas quanto mais a utiliza.

Entretanto, as respostas de IA generativa podem conter erros substanciais nas respostas, principalmente com relação aos conceitos, bem como criar e credibilizar as *fake news*. É o caso relatado por Paiva (c2025, s.p.):

uma foto do Papa Francisco usando um casaco de grife viralizou no *Facebook*, a imagem foi reproduzida até mesmo pela *Vogue* e chegou a ser capa da *Globo.com*. Porém, a foto não é real e foi criada por um programa de IA, o *Midjourney*. É extremamente fácil e acessível criar uma imagem que se assemelha ao real por meio de IA. É preciso treinar o olhar para ser capaz de identificar o que é fake e o que não é.

A partir dessa concepção aparentemente dual acerca das IA generativas, tecemos este compuscrito de modo a responder o seguinte questionamento: de que maneira a crescente utilização de inteligências artificiais generativas (como

ChatGPT, Gemini, Midjourney etc.) como principal ferramenta para a obtenção de informação e produção de conteúdo pode estar intensificando o fenômeno da semiformação, em detrimento do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico?

Para elucidar esse questionamento, elaboramos dois objetivos específicos: a) explorar a definição de semiformação na Teoria Crítica da Sociedade; b) analisar o lugar das IA generativas nesse íterim, uma vez que satisfazem uma necessidade do sistema econômico, em detrimento de uma necessidade imanente dos indivíduos.

A pesquisa é organizada a partir da análise filosófica, de natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória, em autores da Teoria Crítica da Sociedade, de modo a compreender que a acelerada e massiva adoção de IAs generativas representam uma mudança de paradigma na forma como a sociedade interage com a informação.

Por um lado, essas ferramentas prometem democratizar o acesso ao conhecimento e otimizar tarefas. Todavia, há o risco iminente de promoverem uma relação superficial com os conceitos. A semiformação, conceito cunhado por Adorno (2010) para criticar um estágio de consciência que se fixa no acúmulo de informações isoladas, desconectadas e prontas para o consumo é oposta à Formação, que implica um processo de apropriação da cultura de forma subjetiva, com desenvolvimento crítico.

Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade oferece um arcabouço teórico valioso para analisar este fenômeno. A pesquisa se justifica pela urgência em compreender que, ao oferecer respostas instantâneas e bem estruturadas, as IAs estariam, paradoxalmente, atrofiando as habilidades de questionamento, pesquisa aprofundada, síntese autônoma e reflexão crítica, consideradas como lastro da verdadeira formação intelectual e espiritual, dotada de autocrítica e autodeterminação individual.

FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO NA TEORIA CRÍTICA ADORNIANA

Segundo Adorno (2010), abordar o conceito de formação exige que se discuta seu antônimo: a semiformação. Esta se tornou uma característica generalizada da vida contemporânea, sinalizando uma crise no processo de desenvolvimento humano, visto que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segunda sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (Adorno, 2010, p. 9).

Trata-se, assim, de um modo particular de retrocesso do pensamento e das percepções, condicionado pelos métodos de construção da subjetividade impostos pelo meio técnico e pelo sistema capitalista. O espírito alienado, ou semiformado, passa a ocupar o lugar do espírito que deteria uma formação genuína, intrínseca a uma racionalidade anterior à técnica, ainda que já delineada em suas formas iniciais nas epopeias gregas (Adorno; Horkheimer, 2005).

Soma-se a essa marginalização a constatação de que a submissão a essa heteronomia é uma condição essencial para sobreviver, uma vez que “o semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo” (Adorno, 2010, p.33). O indivíduo se torna um espelho da coerção da sociedade, a concretização de um sujeito numa subjetividade assimilada por meio da indústria cultural.

Consequentemente, a semiformação constitui o “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (Adorno, 2010, p. 9). Esse aprisionamento a itens já validados e legitimados socialmente não significa formação; é, na verdade, uma entrega à sedução e ao substituto do prazer oferecido pela cultura de massas. A formação nem mesmo se baseia nos bens culturais, em sua acepção mercadológica, porque “apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (Adorno, 2010, p.9).

Além disso, “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (Adorno, 2010, p. 25). Os processos sociais que reificam tudo, convertendo o mundo em objetos de uso, afetam igualmente a razão,

transformando-a em um espaço da determinação de conferir serventia prática e rentável ao capital. A razão semiformada “poda como convém às suas necessidades” (Adorno, 2010, p. 26) e se dissemina por todas as facetas do indivíduo, dado que “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (Adorno, 2010, p. 25).

Desse modo, o pensamento semiformado não apenas consegue ocultar as relações sociais próprias da sociabilidade capitalista que o gera e o propaga, mas também provoca o retrocesso do pensamento a um estágio que se opõe ao estágio de desenvolvimento técnico e científico da humanidade. A consciência social que emerge desse estado exaltado na semiformação é, invariavelmente, uma celebração da violência original.

Da mesma forma que a simples existência social não garante, por si só, a consciência social (Adorno, 1996), o mero consumo de produtos culturais não assegura uma formação genuína. Isso fica evidente pois até mesmo intelectuais, detentores de vasto conhecimento sobre as formas mais sofisticadas de Arte (visuais, musicais ou literárias), demonstraram-se capazes de cometer atrocidades durante o período do nacional-socialismo alemão, alinhando-se ao pensamento da barbárie. Tal fato ocorre porque a racionalidade técnica não se revela inteiramente antagônica à regressão à violência primeva (Duarte, 2003).

O conceito enganoso de formação, disseminado na sociedade, é frequentemente equiparado aos bens culturais disponibilizados por diferentes meios, especialmente pela mídia de massa. Contudo, essa suposta cultura se vê petrificada e neutralizada, visando unicamente integrar os indivíduos na lógica do consumo, operando como um simulacro indispensável para a evolução e a aceitação da organização social do sistema econômico. Como Adorno (2010, p. 17) esclarece, “(...) tudo o que estimula a formação acaba por lhe contrair os nervos vitais”. Pior que a cisão entre forma e conteúdo, típica do espírito alienado, a semiformação é a própria repulsa àquilo que poderia superá-la.

A integração, sob essa ótica, expõe-se como um mito, uma falsa reconciliação, um disfarce que oculta a contradição material, carregando um conteúdo

ideológico e instável. A mídia de massa, ilustrativamente, funciona como terreno fértil para disseminar essas ideologias, oferecendo caminhos para a continuidade da dominação dos indivíduos por meio da racionalidade técnica. Além disso, “o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou com tal desproporção que tem que reproduzir esse vazio de forma” (Adorno, 2010, p. 20). A ausência de forma, por conseguinte, torna-se condição indispensável para o avanço e a preservação das relações falseadas pelo valor-mercadoria.

Contudo, “o semiformado transforma, como que por encanto, tudo o que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é” (Adorno, 2010, p. 36). Isso se expressa na propensão a irracionalismos, promovendo uma reconciliação espúria entre as contradições intrínsecas da vida social e da realidade, sendo fruto de uma consciência distanciada da experiência genuína. Quer dizer, o indivíduo semiformado não carece de informações, ele apenas é inábil para empregá-las na análise da realidade, mesmo estando distorcida pelo fetichismo da indústria cultural. Aquilo que é apenas um meio converte-se em um fim em si, facilitando a aceitação de explicações teleológicas, que podem ser difundidas com verniz acadêmico, visto que o esclarecimento totalitário, berço do desenvolvimento técnico, não é incompatível com a barbárie. Consequentemente, “a semiformação é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito” (Adorno, 2010, p. 35). O indivíduo semiformado, logo, recusa as oportunidades de formação verdadeira, ou de ultrapassar os elementos culturais já estabelecidos, porque

na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda cultura *sui generis*, não oficial, que, por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural (Adorno, 2010, p.37).

Em consequência, se “os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia” (Adorno; Horkheimer, 2005, p. 114), na atualidade, é possível acrescentar os *smartphones*, *tablets* e computadores. Estes dispositivos carregam uma fachada de liberdade, embora sejam rigorosamente controlados por centrais de difusão de informação, e operam, si-

miilarmente, como elementos niveladores dos indivíduos. Contudo, a cultura enganadora, que se articula presentemente sob a forma da técnica de dominação voltada à formação da classe trabalhadora, utiliza-se de materiais digitais e estruturados com base em uma cultura digital. Essa cultura digital, que se alega mais libertadora em sua retórica, está, na verdade, sempre inclinada a unificar o todo, mantendo-se restrita às fronteiras da indústria cultural.

INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS E SEMIFORMAÇÃO

A relação entre o conceito de semiformação (*Halbbildung*) de Adorno (2010) e o uso de inteligências artificiais generativas é direta, uma vez que a IA generativa pode ser vista como uma ferramenta tecnológica que acelera, massifica e aprofunda os mesmos processos de superficialidade intelectual e conformidade cultural que o referido autor criticou.

Para Adorno (2010), a semiformação não é a ausência de formação, mas seu sucedâneo, uma vez que a crise da formação cultural a torna parcial e deformada. Impulsionada pela Indústria Cultural cujo oxímoro representa o que a cultura e indústria não podem ser, consiste na aquisição de informações fragmentadas, desconexas e consumidas como mercadoria, sem levar à verdadeira compreensão crítica ou à autonomia do pensamento.

Nessa percepção, a semiformação não é a ausência de formação, mas uma consciência deformada e tomada pelo fetiche da mercadoria. É a aquisição de informações fragmentadas, desconexas e superficiais — com caráter de efemeridade — que não se integra à consciência do indivíduo nem o torna mais crítico.

Elencamos, então, alguns pontos em que a IA generativa pode potencializar essa dinâmica, uma vez que compreendemos que o progresso técnico, representado pela massificação e ubiquidade dessa tecnologia, podem ter impactos ainda não mensurados nas dinâmicas sociais e culturais.

O indivíduo semiformado, segundo Adorno (2010), acumula bens culturais de modo superficial, para exibição ou adaptação social. Do ponto de vista da referida tecnologia, pode ocorrer devido às IAs generativas serem

capazes de entregar respostas instantâneas, coesas e aparentemente credíveis, mas que podem ser superficiais, factualmente incorretas ou carentes de profundidade analítica.

O usuário pode, então, consumir essas informações de forma passiva, obtendo uma resposta pronta, a partir de um resumo, código, ou texto multimodal, sem passar pelo processo de esforço, pesquisa e reflexão crítica necessário para a autêntica Formação. Ademais, essas tecnologias se amparam em complexos algoritmos que esquematizam a informação em lugar do indivíduo. Adorno e Horkheimer (2005) se referem a esse processo como o esquematismo da indústria, em referência a Kant, segundo o qual define que o indivíduo é responsável pela categorização da realidade a partir da experiência sensível.

O esquematismo industrial, a partir do desenvolvimento do capitalismo, retira essa capacidade de categorização e a transfere para setores midiáticos, que veiculam a experimentação *a priori* na forma de propaganda.

A Indústria Cultural, para Adorno e Horkheimer (2005), produz uma cultura padronizada que gera conformidade e elimina o pensamento divergente. Essa assertiva é encontrada de modo similar em Marcuse (1973), por meio do conceito de cultura afirmativa, cujo objetivo é criar indivíduos adaptados ao sistema econômico.

Arão (2024) percebe nas IAs generativas um processo de algebrização da realidade, a partir do seu funcionamento, amparado na lógica indutiva e processos estatísticos para conferir acuidade nas respostas. O processo indutivo se dá na capacidade da máquina em analisar e repetir padrões, conhecidos como algoritmos. Já os processos estatísticos criam inferências de probabilidade a partir do treinamento com vastos conjuntos de dados.

Nesse sentido, é possível que as IAs, a partir desse treinamento, tendam a reproduzir e reforçar o consenso e os padrões dominantes. O uso massivo dessas ferramentas, de forma acrítica, arriscam disseminar uma cultura homogeneizada, destituída de imanência, onde a originalidade e a subjetividade — essenciais para Adorno — sejam substituídas por um lastro da eficiência.

Adorno (2010), ao explicitar o caráter defensivo da semiformação, conclui que o objetivo desta é impedir a autonomia do sujeito, tornando-o inca-

paz de acolher as experiências. A verdadeira formação, ao contrário, seria um processo de desenvolvimento da capacidade de julgar e resistir à pressão social, o que coloca em contradição aos processos indutivos e probabilísticos da maquinaria.

Nesses termos, a confiança excessiva nas IAs pode levar à atrofia do pensamento crítico, pois em vez de questionar, analisar e sintetizar, o usuário terceiriza seu processo cognitivo para a máquina. O sujeito deixa de ser o autor do seu pensamento para se tornar um gerente de *prompts*, adaptando a sua capacidade linguística e vocabular para suprir uma necessidade da maquinaria, engendrada mediante sua afinidade às forças produtivas e relações de produção.

De acordo com Ramos (2004, p. 58):

A racionalidade tecnológica, expressão mental da lógica industrial que se expandiu e reduziu a riqueza da vida social concreta ao dinamismo formalizado e “administrável” do sistema, necessitou desencantar as energias vitais para transformá-las em forças motrizes.

A IA generativa é a manifestação máxima dessa lógica. Ela oferece uma eficiência técnica que mascara a ideologia, com o conteúdo produzido moldado pelos seus dados de treino e filtros corporativos. Ela administra a criatividade, o conhecimento e a linguagem, tornando-se um poderoso agente da Indústria Cultural, digital e interativa.

Em suma, para Adorno (2010), a semiformação era o resultado da cultura transformada em mercadoria pela mídia de massa. As IAs generativas representam uma evolução dessa mesma lógica: elas não apenas distribuem a mercadoria cultural, mas a produzem sob demanda, personalizando a superficialidade e tornando a conformidade algorítmica mais eficiente e sedutora do que nunca.

A IA generativa opera em perfeita sintonia com a lógica da Indústria Cultural que Adorno e Horkheimer (2005) criticaram: ela massifica, padroniza e entrega bens culturais de forma superficial, minando o esforço e a reflexão autônoma que definem a educação emancipatória.

Nesse sentido, a IA reforça o predomínio da Razão Instrumental e da frieza burguesa nas relações sociais. Adorno (1995) argumentava que a barbárie, cuja grande expressão foi *Auschwitz*, não ocorreu por falta de conhecimento,

mas pela compatibilidade do pensamento científico com a semiformação.

A Razão instrumental — um pensamento frio, calculista, focado em meios e eficiência, mas indiferente a fins éticos ou humanos, encontra na IA generativa uma nova forma cristalizada: organizada por meio da otimização estatística, desprovida de ética, empatia ou compreensão. Uma educação que depende dessa ferramenta corre o risco de reforçar essa frieza, ensinando o aluno a otimizar resultados em vez de refletir moralmente sobre eles.

Desse modo, a adaptação ao mundo administrado, por parte do indivíduo, fica reforçada, uma vez que o objetivo da emancipação deveria ser o de criar sujeitos que resistam às tendências totalizantes sociais. A IA generativa, no entanto, é a ferramenta ideal de administração. Ao usá-la sem crítica, a educação deixa de ser um espaço de resistência e passa a ser um treinamento para a adaptação a esse mundo, produzindo pessoas bem-ajustadas ao sistema, em vez de sujeitos autônomos e autodeterminados.

Na conferência *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) define o objetivo máximo da educação como impedir que *Auschwitz* se repita. Isso só seria possível por meio da autonomia e do pensamento crítico, isto é, a capacidade de refletir, questionar e resistir à pressão do conformismo social.

Nesses termos, caso a IA generativa promova uma atrofia do pensamento crítico, ela incorre no reforço da menoridade intelectual. A emancipação exige que o indivíduo saia dessa menoridade, ou seja, pense por si mesmo. A IA generativa incentiva o oposto: uma nova forma de tutela algorítmica, criando uma dependência da máquina para formular, organizar e revisar as ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas breves constatações acerca do uso da IA generativa, nos deparamos com algumas impertinências, tais como a substituição da experiência pelo estado informativo pontual e desconexo, característico da semiformação. A verdadeira Formação (*Bildung*) exige tempo, esforço e aptidão às experiências, de tensionar as contradições, incluindo o pensamento e realidade. Há na IA generativa uma possibilidade de eliminar isso, transformando a educação em

uma fixação no realismo, onde o aluno não precisa mais experienciar o processo de pesquisa e síntese, apenas consumir o produto final.

Concebendo a referida tecnologia como força produtiva e relação de produção, nota-se que a IA satisfaz uma necessidade do aparato produtivo, enquanto torna os indivíduos um apêndice dessa maquinaria, criando uma nova forma radicalizada de tutela algorítmica, por meio da algebrização da realidade.

No contexto da Indústria Cultural como produtora de padrões, a IA generativa faz o mesmo, mas de forma personalizada pois textos gerados por IA tendem a ser também padronizados e sem alma. O aluno que a utiliza para escrever um ensaio não está desenvolvendo uma voz própria; está aprendendo a gerenciar uma ferramenta que produz um texto mediano e conformista, perfeitamente adaptado.

Isso conduz à percepção da relação do conhecimento como mercadoria instantânea, pronta para o consumo. A semiformação trata o conhecimento como uma mercadoria a ser possuída, visto que absorve o fetichismo para o mais íntimo dos sujeitos. A IA generativa é uma nova roupagem dessa mercadoria. O que se tem não é compreensão, mas a posse de um *output* coeso.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.) **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1996.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ARÃO, C.. Por trás da inteligência artificial: uma análise das bases epistemológicas do aprendizado de máquina. **Trans/Form/Ação**, v. 47, n. 3, p. e02400163, 2024.

ARUDA, E. P. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **Educação em Revista**, v. 40, p. e48078, 2024.

DUARTE, R. Esquematismos e semi-formação. In **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-455, Ago 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 nov 2025.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.

RAMOS, C. A dominação do corpo no mundo administrado. **Psicologia Ciência e Profissão**, n 24, v 1, 2004, p. 56-63. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwxfk67CzvTj5FJFh45hMv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 nov 2025.

PAIVA, S. **Como programas que utilizam inteligência artificial podem ser usados para dar credibilidade e disseminar informações falsas**. c2025. PUC-SP. Disponível em <https://www.pucsp.br/puccheck/fake-news-e-inteligencia-artificial>. Acesso em 14 nov 2025.

CAPÍTULO 4

DESATENÇÃO E A CRISE FORMATIVA NA CULTURA DIGITAL

Bruna Karla Zapotoczny
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-4

INTRODUÇÃO

Atualmente a discussão sobre desatenção muito associada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transita de modo informal pelas redes sociais e entre profissionais de diversas áreas, a desatenção, objeto desta discussão, é apenas um dos sintomas do TDAH. Por tratar-se de uma pesquisa da área da educação baseada na Teoria Crítica da Sociedade, concentra-se de modo privilegiado nas questões socioculturais para refletir sobre desatenção e formação. Neste sentido, o principal objetivo é analisar a desatenção como tendência social a partir dos pressupostos da referida teoria, elaborada especialmente por Theodor W. Adorno (1903-1969) autor da Escola de Frankfurt, Christoph Türcke (1948) filósofo alemão contemporâneo e outros.

De acordo com uma pesquisa de mapeamento do TDAH no Brasil realizada por Ribeiro et al (2024), partindo de dados ambulatoriais no DATASUS no ano de 2022, o maior número de atendimentos no segundo semestre para crianças pode estar relacionado ao calendário escolar. Os autores destacam a importância de conscientização dos educadores no rastreamento deste transtorno e a interferência de fatores ambientais e socioculturais como agravantes dos sintomas, como condições socioeconômicas e de moradia.

Mesmo que o TDAH não seja o centro de discussão desta pesquisa, sua menção é necessária, pois muitas vezes os encaminhamentos para investigação deste transtorno neurológico do comportamento começam na escola. O recorte temático desta pesquisa, assume como foco as questões relacionadas à atenção a partir do prisma da Teoria Crítica da Sociedade, refletindo sobre a busca por

maior produtividade e eficiência nos processos de aprendizagem e as condições socioculturais deste cenário, abarcando de modo especial a contemporaneidade digital e os novos modos de concentração naturalizados nesta cultura.

Com o método científico próprio da Teoria Crítica, apoiado na análise dialética, são observadas as contradições sociais relacionadas ao objeto. A revisão de literatura é composta por obras originais, intérpretes e autores contemporâneos observando a dinâmica social, considerando questões históricas, sociais e culturais. Inicialmente são apresentadas algumas ideias fundamentais desta perspectiva, evidenciando a crise formativa na sociedade ocidental, depois sua relação com a desatenção, e por fim é discutida a produtividade e os estímulos sensoriais midiáticos que apreendem a atenção humana na contemporaneidade.

CRISE FORMATIVA E SEMIFORMAÇÃO

A atenção é uma capacidade cognitiva que mobiliza percepção, memória e raciocínio, indispensável no processo de ensino-aprendizagem, muitos fatores podem influenciar essa capacidade levando à desatenção, como: questões psicológicas, neurológicas, físicas e ambientais. Para refletir sobre a desatenção na contemporaneidade a partir da perspectiva social e cultural é necessário observar previamente dois tópicos debatidos pela Teoria Crítica: crise na formação cultural e semiformação como tendência social, a fim de compreender o contexto sociocultural que se insere esse debate: A identificação de uma crise na formação cultural é resultado de diversas pesquisas realizadas pelos autores da Escola de Frankfurt, herdeiros da teoria marxiana e inconformados com a miséria humana, eles direcionaram seus estudos para analisar o modo como a sociedade ocidental estabelece relação com o conhecimento desde seus primórdios; e a semiformação é um conceito que expressa a inevitável condição dos indivíduos que vivenciam tal crise.

A construção teórica, de Adorno e Horkheimer (1985), é estruturada a partir da dialética negativa, ou seja, na discussão sobre as contradições sociais sem que isso resulte em uma síntese ou redução conceitual do conhecimento. A dialética do esclarecimento é analisada desde a criação do mito, que conforme os autores, foi o modo como os homens encontraram de encobrir seus

medos, pois, ao criar explicações para os fenômenos naturais que ainda não podiam compreender plenamente, “libertaram-se” de sua vulnerabilidade, mas também, afastaram-se do real esclarecimento. Esse processo fez com que conhecimento fosse reduzido à denominação e categorização, um instrumento de conquista e autoconservação que reflete a busca contínua do ser humano por poder e controle sobre a natureza.

Esse modo de pensar que visa fins e age por interesse, conserva em si a aversão à dúvida, inviabilizando o verdadeiro esclarecimento, conforme Adorno e Horkheimer (1985), isso é evidenciado ainda mais no contexto da modernidade que normalizou mecanismos de controle sobre os modos de viver. Atualmente, com o desenvolvimento e amadurecimento do sistema econômico capitalista, os modos de produção e consumo retratam de forma mais acentuada esse modo de raciocínio, que instrumentaliza o conhecimento em favor do lucro, moldando e organizando a natureza humana em todos seus aspectos. Nesta lógica, a cultura transformada em indústria cultural contribui para o controle e manutenção do sistema exploratório desfavorável à formação, pois, apoiada em categorias, estatísticas e propagandas, induzem o espectador ao consumo, reproduzindo os mesmos conteúdos lucrativos e vazios de conhecimento.

Conforme Adorno (2010), mesmo que a indústria cultural não fosse propositalmente enfraquecida de conteúdos cultos, os indivíduos seriam incapazes de usufruir do conhecimento, por isso a semiformação é compreendida como tendência social. Devido a essa crise formativa engendrada na sociedade desde seus primórdios, foi gerada uma dinâmica social capaz de adaptar os sujeitos tornando-os funcionais, mesmo que os indivíduos busquem formação cultural e tenham acesso ao conhecimento, as condições para efetivação da formação lhe são dificultadas pela dinâmica social. A formação necessita de várias condições favoráveis para sua efetivação, uma delas é a absorção da informação e sua apropriação através da subjetividade, porém, isso não ocorre devido a racionalidade objetiva que predomina na sociedade, e instrumentaliza o conhecimento em prol da adaptação dos sujeitos à realidade, prejudicando a continuação da experiência.

O modo como a cultura da sociedade ocidental foi desenvolvida desencadeou as condições necessárias para a reprodução desta racionalidade até os dias atuais. A absorção de informações para a formação depende da atenção concentrada e o mecanismo que sabota essa capacidade cognitiva é a indústria cultural, como será explanado na sequência, tencionando os conceitos para a contemporaneidade digital e refletindo sobre os novos modos de concentração naturalizados nesta cultura.

DESATENÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL NA ERA DIGITAL

O sujeito não possui as condições necessárias para formação esclarecida, visto que, inserido no contexto de exploração e performance social, todas as ações humanas são direcionadas à realidade e à autoconservação. Assim, devido ao contexto, a atenção como uma habilidade a ser desenvolvida para viabilizar a formação, fica prejudicada à medida que é constantemente capturada pelos estímulos sensoriais da indústria cultural. A desatenção, estimulada intencionalmente pela indústria cultural, passa a ser uma tendência aliada à semiformação. Deste modo, a cultura digital é compreendida como amplificação da indústria cultural e seus impactos a partir dos exemplos apresentados pelos autores, observando a realidade social atual e as novas formas de atenção e percepção naturalizadas por essa cultura.

Conforme TÜRCKE (2016), após a invenção da máquina, a repetição é superada pela tecnologia, movimentos mais rápidos e precisos destacam a insuficiência humana e desde então, surge a obsessão por máquinas. Com a modernidade e suas inovações tecnológicas, a propaganda assume função de “vendedor” ambulante e as imagens atraem os olhares magneticamente: “[...] o choque da imagem se tornou o foco de um regime de atenção global, que embota a percepção precisamente através de uma excitação contínua de desesperamento” (TÜRCKE, 2016, p.20). É esperado que o espectador não possua mais atenção para acompanhar longos programas televisivos, por isso os temas são ajustados estrategicamente. A atenção requisitada neste contexto é desatenta, como identificaram também Theodor Adorno (1985) e Walter Benjamin (2024) em suas contribuições sobre o conceito de indústria cultural.

Para o período histórico destes autores, o rádio, o cinema e a televisão eram os meios dissipadores destes conteúdos, na contemporaneidade a ampliação desta discussão ocorre em função da cultura digital¹ e do ciberespaço². Os conteúdos espalhados pelas mídias digitais, de modo especial os vídeos curtos recheados de gatilhos emocionais, são compartilhados e consumidos freneticamente, levando ao extremo o consumo de modo acelerado, fragilizando a percepção e a atenção. Para Valente (2019), as ideias produzidas e reproduzidas nas redes, tendencialmente apresentam um modelo pronto de conduta, ética, estética e consumo, não deixando espaços vazios para percepção e reflexão acerca da manipulação.

Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural é a cultura dominada pela racionalidade mercadológica, no filme, o espectador é impedido de imaginar, pois seu conteúdo é nivelado, facilitando o consumo, não exigindo reflexão do espectador e conduzindo-o a imergir na obra de modo alienado. Para Benjamin (2024), em sua obra: “A era da reprodutibilidade técnica da obra de arte”, o filme gera equilíbrio entre o ser humano e a aparelhagem técnica, viabilizando um novo modo de controle do mundo. Essas transformações no modo de produção e consumo da cultura, condicionam a percepção humana e tornam hábito uma atenção dispersa:

A recepção da dispersão, sintoma de modificações profundas da percepção, que se faz perceptível, com ênfase crescente, em todos os campos da arte, tem no filme o seu instrumento de exercício apropriado. Em seu efeito de choque, o filme vai ao encontro dessa forma receptiva. De modo que também desta perspectiva ele se revela o objeto contemporâneo mais importante daquela doutrina da percepção que os gregos chamaram estética. (Benjamin, 2024, p.96)

O consumo destes conteúdos exige do espectador uma atenção distraída e ocasional para o entretenimento, os estímulos são recebidos como “choques” para captura e permanência da atenção na rotina hiperacelerada dos sujeitos, assim, a percepção contemplativa fica subvertida por estes estímulos que são

1 O termo cultura digital é utilizado para referir-se às práticas culturais desencadeadas pelo ciberespaço.

2 Ciberespaço é o espaço criado a partir do uso da tecnologia, neste ambiente virtual os aparelhos eletrônicos estão conectados, armazenando e compartilhando textos, imagens, vídeos e sons.

lançados como projéteis: “A obra de arte tornou-se um projétil. Ela golpeia o observador” (Benjamin, 2024, p.93). Ventura e Fontana (2021), apoiados na teoria benjaminiana, discutem sobre a imagem na era da reprodutibilidade digital hipermidiática e sua versatilidade, ou seja, refletem sobre como a imagem adquire autonomia no contexto digital, viajando rapidamente pelo ciberespaço em tempos e espaços diversos por meio da integração de diversas mídias e da interação dos usuários. A aceleração dos meios de comunicação na modernidade nutre uma forma de percepção mais acelerada e o espectador distraído assume o papel de “autor-produtor”, disseminando e produzindo conteúdos “artísticos-culturais hipermidiáticos” (Ventura e Fontana, 2021, p.32).

O autor contemporâneo Türcke (2016), reflete sobre a falta de atenção observando as questões sócio-históricas e culturais da atualidade tratando de modo especial infância e tecnologia. Para ele, a infância cercada por recursos tecnológicos deve ser observada cautelosamente, pois, à medida que as pessoas que cercam a criança, têm sua atenção tomada pelas máquinas de imagem, surgem traumas: “Muito antes de eles poderem perceber máquinas de imagem como objetos, a tela como coisa, eles vivenciam o poder de absorção da atenção de sua cintilação: como privação” (Türcke, 2016, p.22). Assim, aquele objeto, responsável por roubar-lhe o cuidado, passa a ser objeto de seu interesse. É importante ressaltar que, conforme o autor, isso não representa maus tratos, falta de cuidado ou ausência dos pais, mas privação de uma atenção concentrada e cautelosa.

No guia governamental sobre uso de dispositivos digitais para crianças e adolescentes, afirma-se: “Os padrões de uso dos familiares e das demais pessoas cuidadoras são aprendidos e repetidos pelas crianças ou adolescentes” (Brasil, 2025, p.83). Conforme a pesquisa TIC Kids Online Brasil³, citada no documento, houve um aumento significativo da presença de crianças e adolescentes nos ambientes digitais entre o ano de 2015 e 2024, neste último ano, 94% dos participantes da pesquisa já acessaram a internet. Neste sentido, é necessário considerar que, a cultura digital faz parte das experiências da infância e da

3 O termo TIC significa Tecnologia da Informação e Comunicação e outras informações sobre a pesquisa “TIC Kids Online Brasil” podem ser encontradas no site: <https://cetic.br/pt/>

adolescência contemporânea, influenciando direta e/ou indiretamente em suas vidas. Dentre os impactos citados, há um alerta sobre os efeitos negativos na capacidade de raciocínio e socialização:

[...] muitos aplicativos e dispositivos digitais levam a um estado de “multi-tarefa”, ou seja, temos que escolher rapidamente entre vários estímulos que se apresentam. O hábito de navegação constante e ininterrupta acaba por enfraquecer a capacidade de manter o foco em uma área específica de estudo por um período mais prolongado, o que pode colaborar para um maior nível de distração. No caso de crianças e adolescentes, isso pode prejudicar sua capacidade de aprendizado e até o desenvolvimento cognitivo e social, tanto em ambientes escolares quanto fora deles. (Brasil, 2025, p.82)

A atenção é uma habilidade indispensável para a aprendizagem, pois, é no processo de selecionar informações relevantes e ignorar as irrelevantes que o indivíduo conquista a concentração. No documento, também há uma preocupação sobre o impacto no desenvolvimento da linguagem, capacidade de resolução de problemas e orientações sobre tempo de tela para cada idade, pois, a brincadeira livre de telas é fundamental para o desenvolvimento infantil (Brasil, 2025). Apesar das necessárias orientações, não é garantido que pais e cuidadores tenham acesso ao guia, nem são oferecidas informações aprofundadas sobre todos os temas abordados.

Sobre os impactos da indústria cultural, Türcke (2016), apresenta indagações sobre os impactos no potencial imaginativo e da memória. Assim como anteriormente a eficiência da máquina superou o movimento humano para o trabalho, Türcke (2016) afirma que as máquinas de imagem também superaram a imaginação humana, pois, ao apresentar imagens “reais”, identificáveis da vida humana, o espectador torna-se incapaz de diferenciar a realidade da vida e do filme, de modo que não há distinção entre alucinação e representação. Durante o sonho, representação e alucinação são confundidas de forma lúdica para auxiliar o sujeito nos enfrentamentos da realidade, ocasiões vividas enquanto ele estava acordado. O consumo das imagens maquinais é como a vivência de um sonho diurno em distração concentrada (como um regime), não é possível sonhar intensamente para desfrutar dos benefícios da psicose inofensiva que ocorre no sonho noturno:

[...] o espaço mental de representação, isto é, o espaço interno de vigília, não mais ganha volume digno de menção, tampouco ganha o espaço do sonho. Ele não mais se aprofunda a um back office mental, onde os restos diurnos não elaborados pela consciência desperta serão elaborados posteriormente, para possibilitar algo que o sistema nervoso humano precisa não menos que o sono: a retenção mental. (Türcke, 2016, p.25)

Isto significa que as informações consumidas neste regime de atenção desatenta são compreendidas como irrelevantes, de modo que não ganham espaço nos sonhos e por isso não há reelaboração mental inconsciente durante o sono. A retenção mental é o processo de memorização de informações, neste sentido, a falta de atenção também está relacionada à falta de memória e a indústria cultural é responsável pela intensificação desta condição de fragilização cognitiva, pois, a atenção plena não é necessária para o consumo de tais conteúdos. A percepção acelerada torna a atenção distraída um hábito e outras formas de percepção ficam dificultadas nestas circunstâncias. Se a falta de atenção é estimulada pela indústria cultural, e esta é uma engrenagem de manutenção do sujeito semiformado, a falta de atenção é também uma tendência social que advém dos hábitos conservados pela cultura ocidental.

Todas estas características da indústria cultural podem ser identificadas na cultura digital, atualmente, as redes sociais como Youtube, Instagram, Facebook, Tiktok e outros, são entretenimentos online que “assumem” o controle do tempo livre de seus usuários por meio dos algoritmos. Conforme Zuin (2021), o algoritmo é uma ferramenta baseada em Inteligência Artificial (IA) que analisa os dados dos usuários sugerindo novas opções de consumo, os usuários são alvo de vigilância ao deixarem seus dados durante o uso das plataformas que identificam padrões e moldam comportamentos. Na análise Adorniana sobre semiformação, o autor afirma que a percepção espaço temporal fica prejudicada, o aprofundamento intelectual fica substituído por um estado informativo pontual e fragmentado, impossibilitando o diálogo entre passado, presente e futuro, conforme Zuin (2021, p.17) isso: “propicia um terreno fértil para vicejar o pensamento estereotipado e afeito ao preconceito, tal como Adorno conceituou na forma da mentalidade do ticket”.

A era digital potencializadora da indústria cultural é um indício da continuidade da racionalidade que predominou na sociedade industrial analisada por Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, e o modo de consumo de sons, imagens e vídeos presente na cultura digital naturaliza um modo de atenção distraída que prejudica a verdadeira formação. O autor Byung-Chul Han (2025), identifica novas perspectivas de análise para a sociedade contemporânea, apresentando uma reflexão sobre a busca por maior produtividade e eficiência nos processos de trabalho e de aprendizagem.

Atenção e produtividade

A valorização da produtividade eficiente é uma característica importante na sociedade atual, conforme o autor contemporâneo Han (2025), isso interfere profundamente nos modos de percepção e no desenvolvimento de problemas neurológicos. A escola, como reflexo do seu contexto, está integrada ao movimento sociocultural, produtividade e eficiência são parte do seu ambiente, contribuindo para reprodução das problemáticas desencadeadas por esse modo de pensamento. É necessário compreender a sociedade como um todo para que seja possível analisar os desafios educacionais com profundidade.

Para Han (2025), pensar uma sociedade da negatividade e da coerção é um diagnóstico obsoleto para a contemporaneidade, para o autor é necessário considerar o termo: “sociedade do desempenho”. Esse pensamento propõe o entendimento de uma sociedade performática que acredita na promessa de poder ilimitado e sucesso por meio do trabalho bem-feito. Com a combinação de obediência e desempenho, surge uma dinâmica social aprimorada que gera disciplina e produtividade de forma ágil: “O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever” (Han, 2025, p. 23-24).

A proibição externa cede lugar a autorresponsabilização e a autoexploração, isso possibilita o sentimento de liberdade de modo paradoxal: o sujeito, submisso a si mesmo, opta por otimizar seu desempenho na busca por poder, a contradição da livre coerção de maximizar seu desempenho transfigura liberdade em violência. É um processo de entrega ativa ao trabalho, em que: “a

preocupação pelo bem-viver, à qual faz parte também uma convivência bem-sucedida, cede lugar cada vez mais à preocupação por sobreviver” (Han, 2025, p.31), por isso, a individualidade é moldada à lógica produtiva, unificando em si mesmo a figura de vítima e agressor.

Nesta perspectiva, a partir da Teoria Crítica Frankfurtiana, a individualidade moldada à lógica mercadológica perde sua autenticidade e potencial crítico. Para Adorno (2010), o semiformado, destituído de liberdade, é considerado incapaz de perceber a própria vida conjunta como verdadeira, pois lhe falta percepção de sua singularidade devido a um enfraquecimento do estado de consciência social. Marcuse (1973), discute sobre o sujeito da sociedade industrial e afirma que este, não possui outra opção senão a adaptação à realidade, pois, é requisitado por inteiro e impedido de escapar das demandas sociais, isso gera eficiência submissa e impotência social, à medida que também não há espaço para a reflexão crítica. A individualidade é organizada para a produtividade, oposta às verdadeiras necessidades humanas ao passo que é voltada para a dominação e conquista de poder.

Essa produtividade cega exige novas formas de comportamento, a atenção profunda dá lugar a aceleração e a hiperatenção, na qual há necessidade de mudança de foco constante e o tédio não é mais tão tolerado. Opostamente a isso, a atenção profunda requer contemplação e desaceleração em um processo de “pausa interior” e mergulho no assunto de interesse, porém, isso é inviável e demorado demais para à produtividade acelerada deste tempo. Para que a atenção concentrada seja viável é necessário resistir aos estímulos intrusivos, sem que isso implique em passividade, resgatando a reflexão que é própria da negatividade (Han, 2025).

O ambiente escolar deve reconhecer as condições que influenciam os modos de viver, atuando no movimento contrário a essa tendência social inconciliável com a formação esclarecida. Para Valente e Moura (2018), a escola corresponde às demandas do mercado de trabalho, adequando a formação para finalidades práticas, esse descompromisso com a formação instrumentaliza o conhecimento e compromete a capacidade dos sujeitos de compreensão da realidade. Esse modo de pensar imperativo da sociedade, reflete no ambiente es-

colar, a ideologia do mérito e a exigência do desempenho individual reforçam hierarquia e exclusões. Para as autoras, isso legitima a desatenção e hiperatividade como formas de resistência (mesmo que inconscientes) a essas condições que oprimem a subjetividade segundo demandas técnicas e mercadológicas.

O enquadramento do sujeito desatento em um transtorno (TDAH) faz parte da tendência social de categorização e padronização favorável ao mercado farmacêutico. Conforme Valente (2019) um problema social deslocado para a área médica, transforma questões coletivas em individuais e biológicas. A cultura tecnológica atual, faz com que as crianças expostas precocemente a estes choques imagéticos sejam mais favoráveis a desatenção e hiperatividade. As pressões sociais como causadoras de reações físicas, psicológicas e neurológicas são intencionalmente ignoradas, pois são favoráveis à lógica mercadológica. A escola aderida ao contexto da produtividade e eficiência, objetiva o processo de ensino-aprendizado padronizando e submetendo os sujeitos à cálculos competitivos e comparativos. Essa organização padroniza e oprime as subjetividades, idealizando modos de ser e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à reprodução de informações nas mídias digitais, há uma tendência amplificada de rotulagem e estigma sobre desatenção e hiperatividade, por isso, essa pesquisa foi restringida ao debate da desatenção e não especificamente ao TDAH. É importante ressaltar que não há intenção de refutar a ideia de TDAH como transtorno neurológico genético, mas contribuir para complexificação do assunto a partir da crítica sociocultural. A partir dos pressupostos da Teoria Crítica é possível refletir sobre a adesão social à produtividade autoexploratória como uma expressão mais acentuada da semiformação e a desatenção como um sintoma deste cenário.

A escola, como reprodutora da realidade social acaba aderindo a esse modo de pensamento acelerado, alguns exemplos disso são: a inserção de aplicativos e recursos tecnológicos educacionais, métodos de controle estatísticos para frequência e rendimento escolar, inserção de disciplinas práticas distanciadas do conteúdo, provas padronizadas para comparação entre instituições atra-

vés de índices e outros. Mesmo que haja interesse dos professores em utilizar atividades diferentes deste modo de pensamento, a rigidez social inviabiliza tais iniciativas.

Como a semiformação é uma tendência social, o processo formativo deve ser constante, crítico, inconformado e vigilante, pautado na crítica e reflexão sobre a realidade. A produtividade e eficiência no ambiente escolar é resultado da lógica imperativa da sociedade ocidental e a culpabilização do fracasso do indivíduo submisso a si mesmo neste contexto é desencadeador de diversas questões neurológicas que assolam esse tempo. O conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem formalizados nas instituições de ensino, muitas vezes é orientado pelas demandas do mundo exterior, adaptado às exigências sociais e moldado a uma finalidade prática para o trabalho. Um modo organizacional que não garante as condições necessárias para a formação por ignorar as condições sociais que dificultam o real esclarecimento.

Ao mesmo tempo em que a desatenção durante o processo de ensino-aprendizagem é uma tendência social adestrada pela indústria cultural, também é preciso refletir sobre o intuito de padronização escolar que rejeita subjetividades e processos de aprendizagens diversos, ou seja, os interesses autênticos em temáticas específicas não devem ser oprimidos e o tempo de aprendizagem não deve ser imposto por poderes externos, pois cada aluno naturalmente terá mais facilidade em alguns assuntos devido a interesse e maior dificuldade de outros por falta de contato prévio. A experiência profunda, não deve ser substituída pela vivência rasa.

A desatenção é requerida e incomoda ao mesmo tempo, pois é ideal para a manutenção do sistema que o sujeito permaneça desatento e semiculto, incapaz de perceber as próprias condições limitantes, porém, também lhe é exigido que seja capaz de aprender de um modo específico aquilo que lhe for imposto, rejeitando a subjetividade no processo de aprendizado. O modo de atenção dispersa como hábito implementado pela indústria cultural representa um desafio educacional, a inserção de recursos digitais e atividades gamificadas não contribuem para resolução desta problemática, mas inserem de modo mais incisivo a aceleração e a atenção dispersa no ambiente escolar.

Opostamente a essa estratégia, é necessário conservar métodos mais tradicionais de ensino-aprendizagem sem que isso simbolize louvação ao passado ou o equívoco de ignorar falhas anteriores como defende Adorno (2010) sobre a resistência à semiformação. Para TÜRCKE (2016), tornar as crianças: “capazes de imergir em alguma coisa, de modo a esquecerem de si próprias, mas justamente ter aí um vislumbre do que seria tempo preenchido: essa é talvez a mais urgente tarefa educacional de nossa época” (p.25). A proposta do autor é a criação de uma disciplina escolar que promova a prática paciente, revelando na repetição ritualística a possibilidade de imersão nos estudos em atividades regulares: a partir de ensaios repetitivos a possibilidade de aprofundamento intelectual e criterioso e nas apresentações, pequenas performances que favorecem reflexão sobre a própria conduta.

É necessário reconhecer a realidade social que sequestra as condições necessárias à formação, resistindo aos estímulos sensoriais midiáticos e ao modo de produção autoexploratório, promovendo um modo de ensino-aprendizado sensível e reinserindo no ambiente escolar práticas meditativas que desaceleram os modos de percepção que geram desatenção.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B; ZUIN, A; LASTÓRIA, L.A (Org.). *Teoria Crítica e inconformismo*. Campinas: Autores Associados, p. 7-40, 2010.

ADORNO, T. L.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ASSOCIAÇÃO TDAH BRASIL. **O que é TDAH**. TDAH Brasil. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

AVELINO, M. da C. **Leituras docentes sobre a desatenção**: Uma abordagem Histórico-Cultural sobre o TDAH. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. 2021.

BRASIL. Ministério das Comunicações; Secretaria de Comunicação Social da **Presidência da República**. **Crianças, adolescentes e telas**: Guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 18 novembro de 2025.

MAIA, E. A.; SOUZA, G. V. A.; MOLINA, S. V.; BRAZ V. P. de L.; CARVALHO R. R. Consumo de psicofármacos para aumento de produtividade entre jovens: possíveis consequências do uso indevido. **Revista Mythos**, v. 16, n. 2 Edição especial, p.142-152. jul/dez, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36674/mythos.v21i2.918>. Acesso em 25 de novembro de 2025.

MARCUSE, H. **As novas formas de controle**. In: MARCUSE, H. A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, p.23-37,1973.

RIBEIRO, A. D. B.; SILVA, G. T. R.; RODRIGUES, Giovana Hernandez Correia; BELATTO, Maria Fernanda Brito. Mapeando o TDAH no Brasil: prevalência e desigualdades por região, faixa etária e raça. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 7, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV4N7-210>.

TÜRCKE, C. **Cultura do déficit de atenção**. Tradução de Eduardo G. B. Losso. In: PUCCI, B.; et al. (org.). Atualidade da teoria crítica na era global. 1. ed. São Paulo: Nankin, 2016. p. 18-26.

VALENTE, A. L. **Desatenção e Hiperatividade**: sintomas de um transtorno social e cultural. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 2019.

VALENTE, A. L.; MOURA, S. M. de. Trabalho, formação e TDAH: uma análise fundamentada na teoria crítica da sociedade. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i2.43133>. Acesso em: 18 novembro de 2025.

ZUIN, A. A. S. Inteligência Artificial e formação danificada: aprendizagem profunda e ética rasa entre professores e alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

CAPÍTULO 5

DESENHOS COMENTADOS: UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA COM CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Maristela Aparecida Nunes
Aliandra Cristina Mesomo Lira
Leandra Souza Machado
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-5

INTRODUÇÃO

Conhecer as vivências da infância constitui-se em uma forma de respeito ao direito das crianças de falarem, de serem ouvidas e de participarem do seu meio social e educacional. Mas, qual a melhor maneira de conversar com as crianças? Como saber de suas experiências, seus pontos de vista? É com esse pensamento questionador que apresentamos o contexto e o percurso metodológico que orienta nossa investigação, que buscou averiguar, por meio dos desenhos das crianças, a vivência infantil em tempos de distanciamento social vivido na pandemia de COVID-19.

Com a intenção de acessar a perspectiva infantil, os sentimentos, pensamentos e comportamentos das crianças em um determinado contexto social, a pesquisa (Nunes, 2024) cujo recorte trazemos nesse texto, assumiu um cunho qualitativo. Stake (2011, p. 220) salienta que pesquisadores qualitativos buscam focar em seus trabalhos “[...] as pessoas cujas vozes têm pouco alcance [...]. Os pobres, as minorias, as pessoas com deficiência, as pessoas que são privadas de seus direitos” e, nesse ponto, inserimos as crianças que, em muitas situações, não têm seus direitos garantidos. Assim, metodologicamente, optamos por uma conduta investigativa pautada no referencial de Derdyk (1989) e Gobbi (2009) sobre narrativas infantis expressas por meio dos desenhos para expressar esse momento assinalado por um evento sanitário que alterou mundialmente os modos de vida de adultos e crianças.

Neste texto, trazemos os fundamentos teórico-epistemológicos e os princípios ético-metodológicos assumidos. Relatamos a composição da pesquisa, caracterizando o local da investigação e as crianças desenhistas. Ao apresentar o delineamento do percurso investigativo, buscamos colaborar com os estudos dedicados às pesquisas com crianças.

O CAMPO DE PESQUISA E AS CRIANÇAS DESENHISTAS

A pandemia de COVID-19, vivenciada mundialmente desde o início do ano de 2020, apresentou fases agudas que alteraram drasticamente os modos de existência de todas as pessoas. Com limitações de deslocamento e convivência para evitar contágios e mortes, atividades cotidianas tiveram que ser suspensas ou alteradas. Essa dinâmica, assustadora e impensada, afetou significativamente a vida das crianças, afastadas do convívio coletivo seja com amigos, seja nas instituições educativas. Frente a esse contexto, importou-nos investigar como os sujeitos infantis organizaram suas vivências e percepções do tempo pandêmico, como forma de colocar em cena a infância, suas preocupações, percepções e angústias.

Importante demarcar, de início, a concepção e criança assumida na discussão, que a considera como sujeito de direitos, competente para falar de si e dos fenômenos que vivencia. Nesse sentido, a investigação com crianças teve início a partir de uma revisão bibliográfica para embasamento teórico-conceitual da temática. Considerando que a pesquisa é de natureza qualitativa, e que assim sendo, “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1996, p. 22), seguidamente, foram organizados e efetivados os momentos de desenhos e conversas com as crianças para a geração dos dados.

Estudiosos como Sarmiento e Pinto (1997, p. 78), defendem que “[...] o estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergentes que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz da criança”. Observe-se que a criança já tem voz, mas historicamente não é ouvida. Considerando esses apontamen-

tos teóricos, definimos para campo de geração dos dados de nossa pesquisa uma instituição escolar. Esta escolha se justificou por se tratar de um local que comporta um coletivo significativo de crianças, configurando-se propício para a escuta a respeito de suas vivências durante a pandemia. Trata-se de uma instituição educativa que atende crianças desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. Considerando que esta escola, como toda instituição social, pertence a um tempo-espço no mundo e que esse pertencimento precisa ser ponderado no processo investigativo, a seguir, situamos o leitor a respeito da localização de nosso campo empírico. A investigação foi realizada no segundo semestre de 2021, em Guarapuava, cidade de porte médio localizada no interior do estado do Paraná.

A definição da instituição onde seriam gerados os dados deu-se, ainda, pelo critério de conveniência (Gil, 2008), dada a facilidade de acesso da pesquisadora, e contou com a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Situada em uma região periférica de Guarapuava, a instituição foi fundada em 1996. Quando da realização da pesquisa, a escola atendia o total de 513 (quinhentas e treze) crianças com faixa etária entre quatro e doze anos de idade, nos períodos matutino e vespertino. As turmas estavam distribuídas da seguinte maneira: duas turmas de 5º ano, três turmas de 4º ano, três turmas de 3º ano, uma turma de 1º ano e uma classe especial, na parte da manhã; três turmas de educação Infantil IV, três turmas de infantil V, uma turma de 1º ano, três turmas de 2º ano e uma sala de recursos multifuncional, na parte da tarde.

A instalação física apresentava uma razoável estrutura: dez salas de aula, um laboratório de informática, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, espaço improvisado para a pedagoga (um corredor que foi transformado em uma ‘sala’), pátio aberto e um parquinho contendo balanço, escorrega e gira-gira, utilizado apenas pelas crianças da educação infantil. Não dispunha de biblioteca nem de refeitório. A respeito do quadro de profissionais, este era formado por uma gestora, uma orientadora, uma supervisora, vinte e duas professoras (destas, uma em readaptação de função, atendendo na secretaria), uma secretária escolar e seis funcionárias (apenas mulheres).

Elaborada a caracterização de nosso *lôcus* de pesquisa, tecemos apontamentos sobre os sujeitos que tornaram esse estudo possível: as crianças. O acesso aos sujeitos da pesquisa, foi efetivado com o retorno das atividades presenciais, em meados de 2021, em que procedemos à entrada em campo para a realização da parte empírica da pesquisa. Seguindo os trâmites da Secretaria Municipal de Educação, fizemos contato com a equipe gestora da escola e combinamos o início da geração de dados.

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de três turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária compreendida entre nove e doze anos cujos pais/ou responsáveis autorizaram a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também as quais expressaram o livre desejo em participar assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). A definição por essas turmas deu-se a partir de conversa com a equipe gestora e sua sugestão.

Dos 92 estudantes das três turmas de 4º ano, um total de 17 crianças retornaram com os termos assinados por elas próprias e por seus tutores. Essa questão nos conduziu a pensar sobre as relações de poder nos relacionamentos entre adultos – neste caso, os pais/responsáveis – e as crianças, expressa, especialmente, na subordinação destas àqueles. Em tempo, informamos que no decorrer da pesquisa, duas crianças foram transferidas de escola, assim, para análise, seguiram os desenhos de 15 crianças.

Mantivemos os nomes reais das crianças, por considerá-las autoras das narrativas que elaboram sobre suas infâncias (Pereira; Gomes; Silva, 2018). Ademais, entendemos que o uso das identificações reais representa a legitimação da criança como sujeito da pesquisa, valida seu papel de produtora de conhecimento e de teorizações acerca de si mesmas e da infância e seu universo; ou seja, ratifica a condição de autoria (Kramer, 2002; Marchi, 2018) de seu discurso e de sua história. Ademais, ocultar as meninas e os meninos que fizeram parte de nossa investigação seria incongruente com o aporte teórico que orienta esta pesquisa. À vista disso, como forma de salvaguardar a integridade desses sujeitos, optamos por não revelar a identificação da instituição escolar da qual eles fazem parte.

TRAÇOS METODOLÓGICOS: LÁPIS, BORRACHA E PENSAMENTOS À MÃO

A imersão no campo de pesquisa ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2021, sendo realizada em onze encontros. Após a finalização dos trâmites junto à Secretaria Municipal de Educação para liberação da pesquisa na instituição educativa, efetuamos uma visita à escola com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa à equipe gestora, bem como estabelecer o cronograma de encontros nos quais a pesquisa com as crianças foi efetivamente desenvolvida.

Essa programação, contendo os dias e os horários, foi ajustada pela diretora a qual enfatizou que, devido ao recente retorno das aulas após o período crítico da pandemia, havia muitas pendências a serem resolvidas e, assim, a dinâmica da escola envolvia uma quantidade considerável de afazeres. Por meio desse comentário, foi possível reconhecer a preocupação de que a rotina escolar não sofresse alteração com o estabelecimento de nossa pesquisa. Esse apontamento ainda nos revelou o ensejo de ‘recuperar o tempo perdido’ durante o qual a escola esteve fechada em decorrência da pandemia de COVID-19.

Durante o fechamento das escolas no período crítico da pandemia a instituição, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu um processo de ensino-aprendizado pautado em atividades impressas, numa dinâmica de entrega e devolutiva, as quais eram retiradas pelos pais/responsáveis e repassadas às crianças para que as realizassem, tal como nos contou uma das professoras das turmas:

Os responsáveis vinham retirar aqui na escola as atividades a cada quinze dias. No início era tudo online. Mas, infelizmente, também alguns não tiveram acesso. Assim, então eu digo ‘pra’ você que foi uma troca de experiência muito grande. Os alunos que puderam participar das aulas via meet são mais próximos agora na sala de aula. Eles criaram um vínculo mais forte. Os da meet, sabe? Eles são mais, são mais amigos. Mas era assim cinco, seis, sete. Nunca dava mais que isso (Professora “I” - Diário de campo).

Na continuidade da pesquisa, em uma segunda ocasião na instituição, iniciamos a conversa com as crianças das três turmas do 4º ano do Ensino

Fundamental. Esse momento foi programado para ocorrer, segundo solicitação da diretora, posteriormente ao período do intervalo (10 horas da manhã), com as turmas reunidas no pátio da escola. A pedagoga solicitou às crianças que se posicionassem em fila na parte central do pátio - a qual dispunha de cobertura e piso - e se sentassem.

A conversa com as crianças teve início por meio da contação da história, pela pesquisadora, ‘O mundo pela janela’, da poetisa e escritora Regina Drummond (Drummond, 2020). Esse poema retrata questões da vida infantil durante o conturbado período da pandemia e sua determinação de isolamento social. Seguidamente, promovemos um diálogo a respeito do tema, com o intuito de instigar reflexões sobre a pandemia e explicar do que se tratava a pesquisa, seus objetivos e a importância da participação das crianças na elaboração deste estudo. Por meio dessa atividade lúdica, almejamos, com respaldo nas orientações de Berkin e Kaltmeier (2012), estabelecer um intercâmbio com as crianças, as quais foram convidadas a participarem da pesquisa.

Haja vista que “[...] uma pesquisa com crianças não envolve apenas um trabalho de campo e, de modo correlato, a escrita de um relatório, mas a escrita de um compromisso ético e político com as crianças que a nós são confiadas” (Machado; Carvalho, 2020, p. 173), tal encaminhamento foi desenvolvido no respaldo do documento de assentimento e no desejo manifesto de livre e espontânea participação das crianças e de seus responsáveis mediante assinatura, como já mencionado, do TCLE e do TALE.

O segundo momento da conversa, ainda nesse encontro, ocorreu nas salas de aula de cada turma com o repasse de informações a respeito do TCLE e do TALE, os quais foram entregues às crianças com a finalidade de serem repassados aos seus pais/responsáveis para que eles fossem informados e pudessem consentir, ou não, a participação de seus filhos na pesquisa. Caso optassem por não participar, os documentos deveriam ser entregues sem as assinaturas.

Tendo em vista, conforme relatos da pedagoga, que a escola não dispunha de um espaço separado para realocar as crianças para realização dos desenhos, os demais encontros também ocorreram nas salas mediante três etapas em cada uma das três turmas. Nessa ocasião, desenvolveram-se as produções dos dese-

nhos com base em três temas vivenciados pelas crianças durante o isolamento social: rotina domiciliar, brincadeiras e desenho livre sobre a pandemia. Salientamos que, embora para essa atividade, tenham sido considerados para a análise apenas os desenhos das crianças que trouxeram o TCLE e TALE assinados, as professoras das turmas solicitaram que todas as crianças participassem realizando o desenho, uma vez que esse trabalho seria incluído como parte das atividades pedagógicas da turma como um todo.

Considerando que as narrativas das experiências de vida das crianças constituem-se em material muito apropriado para o aprofundamento do conhecimento sobre a infância (Clandinin; Connelly, 2012), empregamos o desenho infantil, o qual representa uma forma rica de expressão e comunicação. Como estratégia mobilizadora para a produção dos desenhos pelas crianças empregamos o mapa mental, o qual foi elaborado em cartolina pela própria pesquisadora a partir de imagens referentes à pandemia, coronavírus, máscaras, isolamento social, etc.

A confecção deste material se deu com base nos postulados de Sarmiento e Pinto (1997), Martins Filho e Martins Filho (2019) e Machado e Carvalho (2020), os quais salientam a importância da criatividade do pesquisador, bem como a necessidade de se desenvolver metodologias pautadas em elementos do universo infantil, neste caso, relacionado à ludicidade (não apenas por envolver gravuras, mas também pelo fato deste material demandar a participação da criança para produção de seu sentido).

A etapa seguinte consistiu nos momentos disponibilizados ao processo de desenho. A dinâmica dos encontros com as crianças para a realização das produções ocorreu da seguinte forma: na primeira semana, perpassando todas as turmas, as crianças desenharam atividades rotineiras realizadas por elas em casa durante o isolamento social; na segunda semana, a produção se efetivou com base nas brincadeiras e, na semana seguinte, a proposta foi o desenho livre a respeito do isolamento social, sendo que cada um desses momentos teve a duração de aproximadamente 1h30min cada.

As crianças, ao realizarem seus desenhos, teciam comentários sobre suas produções. A conversa sobre os desenhos, embora respaldada num roteiro previamente estabelecido para que não se perdesse o foco, estabeleceu-se de modo

flexível para que a criança pudesse falar sem se sentir constrangida ou induzida. Essa etapa foi realizada individualmente com cada criança e gravada para posterior transcrição e análise. Os desenhos identificados com os nomes das crianças foram recolhidos e digitalizados. O último encontro foi o encerramento e a despedida. Contabilizou-se um total de 51 produções, sendo que para compor o *corpus* analítico da tese selecionamos os desenhos formados por maior variedade de gravuras/elementos, resultando num total de 26 desenhos. Para efeitos desse artigo, trazemos duas produções realizadas pelas crianças, como forma de auxiliar os leitores na compreensão dos dados gerados.

A PANDEMIA DESENHADA PELAS CRIANÇAS

A pandemia deixou marcas significativas nas crianças, que passaram por esse período crítico tanto quanto os adultos. Contudo, essa vivência na maioria das vezes foi uma experiência silenciosa, mas imensamente sentida: “Na medida em que foram protegidas também foram silenciadas, não podiam sair, não podiam brincar com outras crianças, não podiam visitar os avós e muitas não podiam se expressar” (Machado, 2022, p. 80).

A disseminação da enfermidade é o foco do desenho de Halana, tal como podemos visualizar em sua casa cercada por todos os lados pelo coronavírus. O número de vírus desenhados evoca o alastramento e a periculosidade de algo tão pequeno que adquiriu proporções gigantescas devido aos malefícios que causa ao ser humano.

Figura 1 - Halana, desenho livre sobre a pandemia



Fonte: Gerado para fins dessa pesquisa, 2021.

Além disso, a janela, assim como o telhado da casa, assemelha-se às grades de uma prisão; diversos vírus remetendo à amplitude da doença, problema sanitário de nível global. Halana pintou o sol e alguns vírus, deixando a casa sem colorir, fato que destaca a doença; a criança, aparece retratada com fisionomia triste, elementos que aludem à questão do confinamento. Junto com ele, o isolamento social impactou na desestabilização das interações sociais, muitas delas vivenciadas nos contextos educativos que envolvem a preocupação com a dimensão intelectual, mas também são *lócus* de diálogo, escuta, troca de experiências.

Tavares, Pessanha e Macedo (2021) sublinham que frente ao isolamento social adotado durante a pandemia, as crianças ‘desapareceram’; como num passe de mágica, elas deixaram de ser vistas pelas ruas e parques, escolas, creches e praças. Os seres que antes habitavam e alegravam calçadas e tantos outros lugares das cidades, estavam por ocasião da doença enclausuradas em suas casas.

Considerando, como aponta Oliveira (2005), que a exploração do mundo, o contato com as pessoas e com os ambientes, são subsídios essenciais para o pleno desenvolvimento infantil, podemos inferir que a limitação ou a proibição do acesso a esses elementos pode ocasionar prejuízos cognitivos, psíquicos, emocionais, físicos e motores. De acordo com a autora, na primeira infância o contato com a natureza, a vivência de desafios e a exploração dos ambientes são extremamente importantes.

Essa restrição de circulação e mobilidade também tem imenso impacto na questão da integração social da criança. Ademais, dado que a educação e o aprendizado não ocorrem apenas na escola, como pontua Barbosa (2007), ao estarem impossibilitadas de acessar diferentes ambientes, as crianças também estão limitadas no acesso e compartilhamento da cultura.

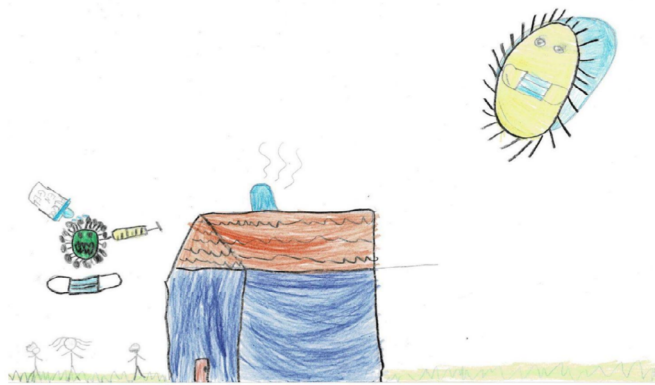
Quando indagada sobre o que gostaria de comentar acerca de seu desenho, Halana contou:

Eu sempre ficava brincando com minha irmã no quarto. A gente ficava brincando de boneca e depois a minha vó fazia almoço e a gente ia comer, aí a gente assistia um pouquinho de TV. [...] Eu desenhava flores, menina, menino, um campo de flores. Eu amo flores, por isso eu sempre desenhava flores. Fazia desenhos de animais (Transcrição explicação dos desenhos, 2021).

Seu relato indica o interesse da criança pela atividade de desenho, como prática expressiva e de comunicação muito presente na infância. Infelizmente, conforme os anos de escolarização avançam, a escola força as crianças a abandonarem os desenhos (Derdyk, 1989), uma vez que a produção escrita se sobrepõe.

No desenho seguinte, a criança nos apresenta uma casa que, pela ausência de janelas, pode indicar uma correlação com uma prisão que, por sua vez, indica o momento em que as pessoas precisaram ficar presas em suas casas:

Figura 2 - Manuele, desenho livre sobre a pandemia



Fonte: Gerado para fins dessa pesquisa, 2021.

A janela serve para dar acesso ao lado de fora, se não há janela, a pessoa tem menores chances de ter esse contato. Observamos expresso no processo criativo o sol se protegendo ao usar máscara, num formato aproximado ao do vírus, que está sendo vacinado; este, com cara malvada, reforça a ideia de periculosidade da COVID-19.

Manuele comentou que sua mãe se preocupava muito com a questão da proteção da filha: “A minha mãe, sempre na hora de sair na rua ela falava ‘pra’ eu pegar a máscara. Ela fala sempre ‘pra mim’ tomar cuidado e não tirar a máscara do nariz, só pra comer e por isso eu fiz a máscara”.

As crianças ao lado de fora da casa podem ser associadas ao momento em que, em decorrência do processo de vacinação, o protocolo de proteção havia sido flexibilizado e autorizada certa circulação. A criança tem consciência da sua participação no combate à doença e percepção do contexto geral de periculosidade que se instalou.

No artigo ‘A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia’, Guizzo, Marcello e Müller (2020) abordam que o direito da proteção à vida restringiu o direito à liberdade, o qual, por seu turno, limitou as atividades da infância. As autoras anunciam uma contradição entre a garantia dos direitos e a impossibilidade de usufruir deles. Ademais, esse desenho permite pensar o quanto nós enquanto adultos, muitas vezes, acabamos privando as crianças do direito participativo (Tomás, 2007; 2017). Isso acontece, principalmente, quando as consideramos indefesas e subjugamos o seu potencial compreensivo das questões e dos problemas sociais. Não obstante, essas situações são perceptíveis quando nos abstermos de conversar com as crianças sobre temas que fazem e fizeram parte desse período, a título de exemplo, a morte, o adoecimento, a solidão.

Nesse sentido, assim como os adultos, as crianças sofreram alterações bruscas em suas rotinas e vivenciaram as bruscas mudanças ao seu redor, experienciaram momentos de tédio, de clausura, de medo e também de perdas. O vírus não as poupou por serem crianças, elas viram tudo e sentiram tudo, mesmo caladas. Desenhar devolve a elas o direito de expressão e de inventariar, por meio de imagens, esse período caótico envolto em um emaranhado de sentimentos que atravessaram a infância.

Nota-se que ambos os desenhos possuem elementos em comum, como a representação da casa, do vírus e a presença de pessoas. Observa-se, em contrapartida, particularidades, tais como no desenho de Halana, a criança está do lado de dentro da residência; já no desenho de Manuele, as crianças estão do lado externo. Halana parece retratar um cenário inicial da pandemia, com um isolamento rígido, onde o brincar estava limitado às paredes da casa e as interações só ocorriam com os habitantes dela. No desenho de Manuele, o cenário sugere flexibilização do isolamento, num momento em que as vacinas já estavam disponibilizadas, e as crianças já podiam interagir um pouco mais e brincar fora de suas casas; já não era mais necessário observar o mundo pela janela, era possível vivenciá-lo.

Perscrutamos conhecer a percepção infantil acerca dessa inédita situação histórico-social gerada pela pandemia e suas repercussões com base em uma noção de conhecimento que apreende a subjetividade e a vivência humanas

(Gamboa, 2017). Isso significa que o posicionamento do pesquisador não é neutro e nem a produção de seu discurso, pois ele parte de valores e crenças e olha seu objeto de estudo a partir daquilo que compreende, acredita e vislumbra. Assim, reiteramos que o caminho metodológico e as análises empreendidas se assentam na concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, produto e produtora de cultura, competente para falar de si e do contexto de que participa (Barbosa, 2007; 2014; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003).

Machado (2022) nos aponta que a criança é um ser ativo, crítico e capaz, e que a partir dos sentidos que atribui à realidade vivenciada por ela constrói sua identidade e se insere no mundo. Dar voz a ela é acessar o universo que a cerca. Lira, Bachtchen e Machado (2021, p. 145), corroboram esse entendimento, pontuando que escutar as crianças é validar seus direitos enquanto cidadãs, “[...] legitimar seu lugar de fala como sujeitos que sentem e pensam sobre o mundo e a realidade em que vivem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer pesquisas com crianças representa um desafio e uma caminhada em construção. Ao longo das etapas do percurso investigativo, as crianças foram espontâneas e se mostraram receptivas com a proposta de participação na pesquisa. Desde o primeiro contato, ao mesmo tempo em que teciam comentários, lançavam perguntas e participavam ativamente das conversas, demonstrando interesse pelo tema que estava sendo tratado.

Na relação estabelecida com as crianças, pudemos perceber que elas, cada qual ao seu modo, denotaram ter conhecimento de muitos aspectos relacionados à pandemia de COVID-19 e entender os reflexos da doença na vida das pessoas; a maioria queria falar. Umas mais expressivas, desejando contar muitas passagens de sua vida na casa; outras, de modo mais tímido, mas com algo a nos dizer. Dizeres que significavam histórias que foram representadas nos desenhos. Essa percepção demonstra o quanto as crianças entendem o contexto a sua volta e são capazes de pensar sobre ele.

Compartilhar essa experiência investigativa mediante a explanação de seu desenvolvimento, sobretudo o trabalho empírico, nos possibilitou com-

preender que a participação infantil em uma pesquisa possui significados não só metodológicos e epistemológicos. Consiste também numa ferramenta filosófica de interpretação dos fenômenos sociais e, por que não dizer, numa proposta de reestruturação das sociedades com base nas teorizações elaboradas pelas crianças. Nessa esteira de pensamento, evidenciamos a necessidade de compreender e contemplar no campo científico, os modos infantis das crianças perceberem e produzirem o mundo.

A partir da efetivação desta pesquisa com as crianças, pontuamos que o delineamento de processos investigativos com elas requer do investigador um afastamento da posição de autoridade para se situar no lugar da parceria, da escuta e do diálogo. Fato este que, por sua vez, envolve a consolidação de um compromisso ético-metodológico por parte do pesquisador de considerar a perspectiva das crianças como uma esteira válida de produção de conhecimento. Reivindica, ainda, a atenção sobre as linguagens e as culturas infantis e a compreensão de que fazer pesquisa com crianças pode ser um modo de socialização infantil. Reconhecer as crianças não mais como passivas, mas como sujeitos competentes, implica em aceitar e focalizar o seu ponto de vista. E, nesse sentido, primar por nuances participativas nos quais as crianças possam ter condições de interagir ativamente nas etapas da pesquisa na perspectiva de valorização da cultura infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jwxdNVydZpBZGm9q6Ph-JYPB/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6667>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BERKIN, Sarah Corrona; KALTMEIER, Olaf. **En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales**. Barcelona: Gedisa, 2012.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>. Acesso em: 20 out. 2022.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DRUMMOND, Regina. **O mundo pela janela**. São Paulo: Duna Duetto, 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. As diversas formas do conhecimento: bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 120-148, 2017. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/diversas-formas-do-conhecimento-bases-hist%C3%B3rico-filos%C3%B3ficas-da-pesquisa-em-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002433240>. Acesso em: 01 out. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas das pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T7sfHfYB8vMdDqVxfzQbCpj/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; BACHTCHEN, Danielle; MACHADO, Leandra Souza. Pandemia, educação infantil e crianças: um tempo de incertezas. In: CARDOZO, P. F.; SANTINELLO, J.; SILVA, J. O. da; GEHRKE, M. **Práticas e saberes pedagógicos: dimensões da educação brasileira**. Apprehendere: Guarapuava, 2021.

MACHADO, Leandra Souza. **Educação Infantil em tempos de pandemia:** Entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. 133f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2022.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 160-175, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2039>. Acesso em: 02 out. 2024.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv-j3x9V4y/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Uma agenda de estudos sobre as crianças e a experiência de viver a infância em um contexto de educação coletiva. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 43-53, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1179>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2024.

NUNES, Maristela Aparecida. **Pensamentos desenhados: ser criança em tempos de pandemia.** 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acesso em: 14 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79928>. Acesso em: 02 out. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de L.; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 2, p. 77-100, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121796>. Acesso em: 19 jul. 2025.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania na infância. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 22, v. 78, p. 45-68, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação da infância. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-19, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CAPÍTULO 6

OBSERVAÇÕES QUE SUPERAM O CAMPO DA VISÃO: CONGREGANDO A ESCUTA ATIVA PARA REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Fernanda Seidel Bortolotti

Cibele Krause-Lemke

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-6

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo analisar em que medida podem-se conhecer e construir sentidos para o ensino e aprendizado de inglês por crianças do Ensino Fundamental. Tomou-se como base o arcabouço da Teoria Histórico-Cultural (THC), fundada por Vigotski com a contribuição de Luria e Leontiev, e estudos da área da Linguística Aplicada. A pesquisa, desenvolvida em escolas, teve como método observações de turmas do 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF) das redes pública e privada de Guarapuava, no Paraná, e foram nomeadas A6, B6, A8 e B9 pela combinação instituição de origem (letra) e ano escolar (número). O convite às escolas deu-se pela proximidade geográfica delas - distância de 1km - bem como a significância para o município. Ambas são localizadas na zona urbana de Guarapuava, especificamente no Centro, tendo grande representatividade em suas respectivas categorias - pública e privada.

O fundamento para a definição da amostra foi pautado justamente na similaridade entre as participantes, em possibilitar que o ponto de partida fosse, na medida do possível, semelhante. Não é objetivo deste trabalho apagar as inegáveis diferenças entre os setores públicos e privados, pelo contrário, o intuito é discutir suas características. Acredita-se que, ao selecionar instituições com um mínimo comum, a geração e coleta de dados se torna mais propícia a uma análise sob olhar democrático.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A concepção teórica que se baseia em história e cultura inspira o entendimento da aprendizagem como um processo de *mediação* conjunta dos atos cognitivos com as atividades sociais e culturais, olhando para o contexto dos sujeitos e seus subsídios como aliados na transformação do interpsíquico e intrapsíquico, na busca contínua pelo desenvolvimento humano (Rubtsov, 2003).

Em sua língua, Vigotski adotava *obuchenie* para tratar da educação. Porém, ao usar tal palavra em russo tinha o intuito de compreender o emaranhado que é o *processo de ensino e aprendizagem*, sempre escritos separadamente. A tradução dos termos adotados em russo para outras línguas pode falhar quanto à precisão, ocasionar distorções ou mesmo se limitar a descrições rasas. Ao ser redigido com um hífen unindo as duas palavras, ensino-aprendizagem pode indicar uma linearidade que o autor não atribui ao processo, pois não há um aprendizado automático do estudante a partir do que o professor ensina (Correia et al, 2020).

A escola, por intermédio do educador, não poderia escapar de promover a apuração dos motivos para a criança frequentá-la, reter e aplicar seus conteúdos. Longe de serem responsáveis por trazer as respostas, os profissionais da educação teriam seu papel vinculado ao estímulo dos estudantes em busca de razões pertinentes para si mesmos, com aplicações claras e imediatas ou em um emaranhado futuro (Bock; Furtado; Teixeira, 2018). Consequentemente, a abordagem proposta, além de proporcionar com que as crianças representem a tarefa para si e imprimam um motivo pessoal na aprendizagem, confere a elas um sentimento de autonomia no tocante a integrar os objetivos gerais de aprendizagem aos seus e promove o interesse imediato e latente no conhecimento, viabilizando um ambiente de sala de aula colaborativo e contribuindo para a atuação do professor no cumprimento de sua cátedra (Miras, 2014).

Muito além de um mero coadjuvante, a presença questionadora, intencional, desafiadora e planejada do profissional da educação é considerada crucial no caminho entre as funções já amadurecidas e as em progresso, supondo a construção de uma *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) fa-

vorável para que a potencial seja atingida. As concepções de *zona de desenvolvimento real (ZDR)*, em que o sujeito se encontra realizando determinadas atividades com autonomia, e ZDP, na qual a figura do professor ou um par mais experiente ampara o progresso da criança até a *zona de desenvolvimento potencial*, explicam a relevância da participação dos demais elementos na aprendizagem (Vigotski, 2012).

Para favorecer este desenvolvimento, em sala de aula uma língua não pode ser ensinada com palavras e conteúdos soltos, os quais devem ser propostos em relação ao ambiente em que o estudante vive, seus interesses e também conceitos que domina na língua materna. Este cuidado remete ao processo de atribuição de sentido, que ocorre quando a língua consegue ser praticada pelo aprendiz em ações que desempenha em seu dia a dia. Além disso, deve existir uma associação a assuntos já estudados, mesmo em outras disciplinas, sempre que possível correlatos ao campo de interesse dos envolvidos.

O conceito de *sentido pessoal* é fundamental na THC, sendo abordado pelo próprio Vigotski (2012) ligeiramente, mas aprofundado com propriedade por Leontiev em suas produções. Em Leontiev (1983) é possível encontrar subsídios para iniciar a discussão acerca da definição de sentido comparando-o com a palavra *significado*, uma vez que as duas expressões são usualmente confundidas. Primeiramente cabe o destaque para a inexistência de um desamparado pelo outro: não há sentido puro, todos advém de uma significação. O sentido exprime a significação, fundamenta-se nela. Asbahr e Souza (2014) apontam o sentido expresso na ligação subjetiva do indivíduo com os significados sociais e as atividades humanas. Enquanto no significado pode ser percebida uma estabilidade razoável, no sentido a modificação é uma constante baseada na vida do sujeito, traduzindo a relação de cada um com os fenômenos conscientizados.

Orlando (2021) também valoriza a oportunidade de reflexão sobre os próprios costumes diante de novos, abordando as aulas de inglês como ambientes ricos para debates da ordem da cultura, identidade e discurso. Porém, a autora vai além, delineando temas que perpassam as aulas e são dignos de serem trabalhados, como a luta antirracista e o estabelecimento de relações afetivas positivas com as línguas estrangeiras. A afetividade ganha força em sua produ-

ção, em um contexto amplo de educação linguística crítica, onde a dimensão cognitiva não pode ser sobreposta às emoções e sentimentos do educando, sob pena de manutenção da desigualdade social. Em conclusão, nesta perspectiva teórica a proposta para o educador seria embasar o seu fazer a partir de situações pertinentes aos estudantes, promovendo a dignidade, a coragem e a autoconfiança destes.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, tão logo as autorizações dos representantes do município, dos responsáveis da instituição privada e das professoras foram concedidas, realizam-se duas observações de aula por turma, guiadas por roteiro e com registro em forma de diário de campo. O olhar da pesquisadora em sala voltou-se para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, essencialmente.

Ao observar, apurou-se o que os pesquisados de fato fazem, opondo-se aos relatos indiretos. Investiu-se na elaboração de um roteiro para precaver-se da tentativa frustrada e desajustada de relatar tudo o que ocorre em determinado recorte de tempo e espaço, estabelecendo focos (Silverman, 2019). Três questões centrais são observadas: o tema das aulas, a língua predominante e o foco (no estudante, no professor ou alternado, bem como se trabalham individualmente, em duplas ou grupos).

A estratégia de assistir duas aulas distintas de cada turma se justifica por alguns motivos. Entende-se que apenas uma aula pode não fornecer dados suficientes sobre a temática elencada. Alguns planejamentos e as respectivas atividades determinadas para colocá-los em prática podem ofuscar as informações buscadas. Ademais, outra razão foi a possibilidade de influência de alguma situação atípica caso assistida apenas uma aula, enviesando os dados. É esperado que os professores se afetem pelo comportamento dos estudantes, que pode obter contornos distintos diante de uma data comemorativa ou até mesmo de acordo com o dia da semana e as aulas anteriores/posteriores, por exemplo.

A fim de situar os escolares com relação à presença da pesquisadora em sala, esta providenciou uma breve apresentação de si e do seu propósito no primeiro dia de observações. Colocou-se explicitamente que o pretexto por parti-

cipar daquela aula conectava-se com a atuação da professora e tinha a finalidade de conhecer como se dava o ensino, tentativa esta de minimizar a associação da presença de um externo como um avaliador que opina sobre o que é correto ou não. Realizou-se explicação sobre o não prejuízo dos estudantes com relação aos conteúdos das aulas não assistidas e foi aberto espaço para possíveis perguntas. Por fim, a pesquisadora sentou-se fora do campo de visão dos estudantes - ao fundo ou nas laterais da sala.

RESULTADOS

A postura adotada foi priorizando o mínimo de interferência possível na rotina das aulas, apesar da ciência de que haveria determinada influência. As crianças e adolescentes realizaram perguntas sobre a investigação e a investigadora, sobre conteúdos da disciplina, sobre procedimentos para realização de atividades atribuídas pela professora, pediram que me sentasse perto delas, entre outras interações. Julga-se a qualidade do contato estabelecido como positiva, equilibrado pela responsável para que não afetasse o andamento da classe.

Em A6 o tema da primeira aula foi hábitos de vida saudáveis: desde a alimentação, a prática esportiva e a rotina de sono até a importância de pensamentos positivos. Da segunda foi a história dos esportes, por exemplo: luta livre, corrida a cavalo, boxe, esgrima. Percebeu-se a interação dos estudantes com o conteúdo, que realizaram comentários como sobre propriedades dos alimentos e sobre a relação entre esportes e a cultura dos povos. Ao comparar o português e o inglês, notaram casos de grafia idêntica com pronúncia diferenciada, reconhecendo pontos fortes e fracos em ambas. Uma das tarefas de casa de A6 envolvia a busca por um esporte e sua origem, nova oportunidade de protagonismo para os estudantes e pode impulsionar a construção de sentidos com o inglês. Dentre as atividades realizadas ocorreram leituras em voz alta do material didático, alternando entre estudantes, e correções de atividades no quadro, quando a professora e os estudantes registraram as respostas de forma escrita. Existia um combinado da turma sobre atividades de apoio à professora, como apagar a lousa e registrar faltas nele, tarefas que cumpriam com entusiasmo. Da parte da profissional, a principal língua adotada e estimulada a ser usada foi

o inglês. Muitos se dispunham a usar o inglês de modo quase exclusivo, especialmente ao se reportarem a ela, porém a opção por palavras em português em meio ao discurso em inglês e mesmo frases completas na língua que não era o foco das aulas faziam parte.

Na B6 o conteúdo trabalhado em ambas as aulas foi o *verb to be* (verbo ser/estar), bem como saudações em inglês. Na primeira oportunidade estiveram em sala de aula regular, onde a professora registrou o conteúdo no quadro. Ela buscou o auxílio dos estudantes para a construção dos exemplos e eles transpiciam vontade de participar, ainda que com frases simples. Após construírem conjuntamente uma tabela com frases de aplicação dos verbos para todos os pronomes pessoais a professora autorizou que copiassem - tratava-se de um combinado para que prestassem atenção. Para praticar as estruturas recém ensinadas, ela solicitou que realizassem uma tarefa e os estudantes negociaram para que fosse em duplas. Ela acatou ao pedido, o que gerou grande adesão por parte deles. Na segunda ocasião de observação a turma esteve no laboratório de informática e a dinâmica das atividades centrou-se na aplicação do que haviam aprendido. Em um computador individual, cada estudante respondia aos exercícios, por vezes consultando seus colegas, a profissional da educação ou sites de apoio como o tradutor do Google. Alguns copiavam as respostas dos colegas ou avançavam as atividades baseados em tentativas e erros, ou seja, sabiam do funcionamento do sistema e estavam preocupados apenas em concluir a meta da aula, não necessariamente em aplicar ou rever o conteúdo.

Casos de descontentamento com o funcionamento da plataforma e com a demora do retorno da educadora, que precisava prestar ajuda para muitos, motivaram o desinteresse em responder com atenção e seriedade. O português dominava o discurso da professora e dos estudantes, que aderiram ao inglês para acessar o conteúdo da aula ou em situações comuns de sala de aula (responder a chamada, pedir por favor ou obrigado). Este dado é previsível, em virtude de que o 6º ano, na altura iniciado há menos do que 1 mês, costuma ser a primeira oportunidade de contato formal dos estudantes das escolas públicas com o inglês. Apesar da recente imersão alguns comentários revelavam a abertura para a nova língua, como a percepção de falsos cognatos, tentativas de aprimoramento da pronúncia e a discussão homônimos.

Antes de iniciar a aula propriamente dita, a professora da A8 forneceu informações sobre uma avaliação oral prevista para as próximas semanas. Notava-se uma presença mais marcante do inglês nas falas desta turma, assim como na outra da escola privada A. Todavia, registra-se mudança do comportamento linguístico dos estudantes da primeira aula, em que se sentavam individualmente, para a segunda, posicionados em grupos. Apesar de a professora permanecer utilizando majoritariamente o inglês e de os participantes comumente adotarem tal língua para interação com ela, entre os estudantes o português ganhava centralidade. Estes participantes igualmente mostraram interesse em palavras homônimas, assunto recorrente entre as turmas. O tema de trabalho era a tecnologia, aliado à questões morais para elucidar o verbo *to regret* (arrepender-se) e sua colocação gramatical.

Os recursos digitais foram vivenciados com plenitude na segunda aula, onde em grupos os estudantes confeccionaram um blog. Neste dia a aula foi voltada para os próprios estudantes ao invés de centrada na professora compartilhando informações e registrou-se bastante ruído, o que é previsto para um momento de tarefa em grupo. Havia um computador por equipe e a página da web tinha sido iniciada em outra data, mas esta seria a aula final para a elaboração, razão para a euforia.

Em B9 as aulas assistidas condiziam com conteúdos variados: uma acerca de meios de transporte, vocabulário frequente para aeroportos e para realização de reserva em hotel, comunicação em festas e descrição de cidades; a outra sobre passatempos. A primeira foi no laboratório de informática, porém em sala diferente da esperada. De acordo com a professora há um costumeiro problema de agendamento, o que repercute nos adolescentes visto que o laboratório que supostamente deveria estar reservado conta com fones de ouvidos e o que precisaram adotar não. Quando há necessidade de trazer fones a professora costuma comunicar, porém diante do imprevisto muitos não tinham o material. Ademais, costumam existir trocas de horários das disciplinas sem comunicação prévia aos estudantes, outra situação que limita o planejamento com o recurso para o computador. Nesta faixa etária nota-se o interesse pelo uso das tecnologias com outras finalidades e a professora refere que precisa ficar atenta pois

usam o celular pessoal e carregam outros sites no computador - ex: YouTube, sem propósito de estudo.

Ao longo da primeira observação o português se sobressai em todas as interações e, em sala de aula regular, a segunda permitiu identificar a flexibilidade da professora quanto à escolha da língua. Em atividade de construção de frases sobre hobbies, os estudantes eram convidados a participar e a profissional auxiliava quando a tradução ou algum ajuste se fazia necessário. São realizadas algumas rodadas de respostas orais, que se registram na lousa para servirem de modelo, e após há momento de cópia para os cadernos. Enquanto os adolescentes escrevem, a professora circula entre as carteiras sanando dúvidas. A interação ocorre em português, salvo para tratar das respostas à atividade. Por interesse deles, traça-se discussão sobre expressões idiomáticas e a impossibilidade de traduções literais. Ao final, uma longa lista de atividades comuns às horas livres foi construída no quadro.

DISCUSSÃO

Em suma, a discussão das observações orienta-se a partir do conteúdo das aulas observadas; da língua predominante; e, por fim, do foco das aulas (no estudante, professor ou alternado, bem como se as atividades são individuais, em duplas ou grupo). Unindo as duas primeiras categorias, os comandos rotineiros de sala de aula são parte do vocabulário e gramática introduzidos em inglês nos dois cenários. As professoras das escolas fazem uso de expressões comuns ao cotidiano na língua alvo, igualmente esperando o inglês para a resposta dos estudantes, visto que tratam-se de dizeres usuais. Em Denardi e Barros (2023) verifica-se a coerência desta prática, que deve demandar sentenças cada vez mais elaboradas à medida que o tempo transcorre - ou seja, uma atualização contínua da zona de desenvolvimento proximal.

Em termos do tema das aulas observadas, dentre as principais constatações encontra-se um padrão comum à escola privada A em oposição ao da pública B. Nas turmas da última o vocabulário é descolado do cotidiano pois projeta os estudantes para situações de viagem, ao passo que na primeira abarca situações corriqueiras como hábitos de vida saudável e a ética que perpassa o

uso de tecnologias. Em seus estudos, López-Gopar e Sughrua (2023) concordam com a proposição de temáticas associadas à nutrição e saúde, respondendo ao propósito social do ensino de inglês de impactar a vida diária. O contexto dos acadêmicos é conceituado pela THC como espaço que se nutre e que se alimenta dos conhecimentos.

A divergência dos dados gerados na escola A e B se mantém para a categoria língua em uso. Atentando à produção oral, é nítida a prevalência do português ao longo das aulas da pública, enquanto o inglês alcança frequência de uso por parte dos professores e especialmente dos estudantes na privada. Assinala-se indícios da construção de uma zona de desenvolvimento real mais robusta em A, pela adequada condução de práticas pedagógicas rumo a zonas que até então eram somente potenciais.

Nota-se a prática pedagógica da oralidade atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que adota repetidamente o vocábulo “falante” para fazer menção aos usuários da língua. Segundo o entendimento de Costa e Silva (2022) a formação de professores pecava até então por não contemplar a oralidade adequadamente, gerando um sentimento de impotência e trazendo fragilidades como a falta de precisão para o ambiente escolar. Duboc (2019) defende que esta perspectiva seria a do antiquado *English as a Foreign Language* (EFL ou, em português, Inglês como Língua Estrangeira), uma herança do período colonial que afastava os “não nativos” da língua, desautorizando a riqueza de sotaques e expressões.

Santos e Barcelos (2019) destacam a relevância do trabalho com a fala, especialmente nos casos de timidez. O padrão de repetição dos silêncios por parte destes estudantes impede-os de falar, errar e aprender. Quanto menos verbalizam mais reforçador é calar, pois não se expõem às falhas, entretanto perdem a oportunidade de desenvolvimento a partir das correções. Este é um dos argumentos apresentados para justificar as práticas que realçam a oralidade nas aulas de línguas.

É perceptível que nas produções acadêmicas de outros países o termo mais frequente para menção do estudante de línguas segue sendo *speaker* (falante, como em português). Pitkänen (2018) propõe que o ensino e a aprendiza-

gem fundamente-se nas potencialidades dos estudantes (leitura e escuta) para rumar aos objetivos atuais da aquisição da LI, que costumam ser a fragilidade com a fala e a escrita.

A linha que distingue o viés da educação ao trabalhar a fala como boa prática ou não é tênue, exigindo senso crítico para sua análise. Considerar a centralidade das aulas nas habilidades orais com a justificativa de ser uma das facetas referidas como mais desafiadoras pelos estudantes é um argumento que confere espaço para ideologias linguísticas, que irrompem camufladamente. Se o discurso de sala de aula, construído pelo currículo, material didático e concretizado pelas práticas pedagógicas, adota contornos do EFL este pode ser um gatilho para os anseios. É natural que o estudante orientado a seguir padrões de sotaque, deliberada ou sutilmente, sinta-se inferiorizado e inseguro para falar a LI.

Em âmbito internacional, Pitkänen (2018) sustenta o ensino de inglês voltado para a comunicação, a qual os estudantes fazem referência como rol de habilidades dispendioso a ser desenvolvido, sem contudo negar seu caráter essencial. Defende-se que, se comunicar-se é o propósito máximo da educação linguística na atualidade, as práticas pedagógicas assumam a pluralidade cultural, escapando do tradicionalismo dos padrões.

Confiar no avaliar oralmente da escola A, que ultrapassa o escrito, pode ainda ser indicativo do trabalho multimodal em sala de aula com as distintas habilidades linguísticas - sabe-se que muitas aulas de inglês restringem-se quase exclusivamente às atividades de leitura e escrita. Bezemer e Kress (2015) retratam as vicissitudes da fala para a composição da mensagem a ser emitida: o uso do som, o tom de voz e, no caso da produção linguística, a intonação. Enxergam a variação de modos (imagem, escrita, *layout*, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora, objetos em 3D) como aliada para a construção de sentidos para o saber.

Aproveita-se a pauta do multimodal para dissolver associação constantemente realizada entre o termo e as ferramentas digitais, que segundo Ribeiro (2020) ressoa na BNCC. Apesar de reais, as amarras atadas entre ambos não podem ser vistas como nativas ou caminho exclusivo para a prática da mul-

timodalidade. Em uma linha do tempo as tecnologias são contemporâneas à modalidades múltiplas, o que não invalida o fato de os primeiros recursos terem ampliado a gama de possibilidades multiformes (Bezemer; Kress, 2015).

Outro nó a desatar seria entre as práticas metodológicas ativas e a tecnologia, esferas que tendem a ser inadvertidamente conectadas por muitos, leigos ou especialistas. Para Ferrarini, Saheb e Torres (2019) a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o Estudo de Caso, originaram-se anteriormente ao uso de tecnologias digitais com fins educativos e, portanto, não incorre na obrigatoriedade dessas aplicações - ainda que na atualidade seja recomendável que adotem. Em contrapartida, *Peer Instruction* (em português, Instrução por Pares) e as Salas de Aula Invertidas em suas duas versões fundaram-se a partir do potencial descortinado pelo universo digital. Para os três últimos a lógica de quebra de paradigmas deve ser no sentido de não tomar a adoção de tecnologias como garantia de práticas pedagógicas ativas.

Dando sequência à apresentação de categorias das observações, quanto à centralidade das aulas no professor e/ou estudantes não é verificado padrão por tipo de instituição ou ainda faixa etária. Práticas tradicionais que situam o professor no cerne são notadas na A6 e B9, enquanto os participantes sentam-se individualmente e ocasionalmente contribuem para a fala do profissional ou interagem entre si. Em B6 e A8 mantém-se as situações voltadas para ele, porém visualizam-se condições de trabalho em dupla (na primeira) ou em grupo (na segunda), quando os estudantes tornam-se protagonistas.

A interação entre estudantes, com o professor e os materiais didáticos é essencial para o processo de ensino e aprendizagem nos moldes de Vigotski, conceito nomeado de mediação. Cubero e Luque (2014) explicam que o ambiente educacional deve convidar à descobertas, estabelecendo diálogo com o futuro da criança. Denardi e Barros (2023) complementam que de nada se beneficiam os estudantes se simplesmente expostos ao conhecimento a partir de atividades de cópia e memorização.

O registro nos cadernos a partir do quadro foi estratégia incorporada repetidamente pela professora na escola B, com a grande ressalva de que primei-

ramente foi construído-se coletivamente o conteúdo que então foi posto à lousa. Não se tratou de prática voltada para o ensino-aprendizagem linear, da cópia e da cola, mas de um processo de ensino e aprendizagem construído em conjunto. Tal prática distingue-se de um mero processo de reprodução escrita pois favorece significar o saber e esboça a atenção direcionada como função superior - ao contrário da involuntária, que garantiria o enquadramento como inferior.

Ainda nesta instituição o fato de a educadora acatar a sugestão dos alunos para a realização da atividade em duplas valoriza a troca entre pares. Para um papel ativo e consciente na sociedade, a formação de cidadãos críticos inicia dentro das escolas, a partir de trocas que parecem simplórias mas que dão lugar para o ser humano se desenvolver individual e integralmente. Verifica-se a potencialidade da linguagem com fins a edificar o pensamento, o que perpassa o uso da língua como fundamental para a convergir em atuação no meio, seja em um cenário imediato ou, principalmente, futuro.

Almeida e Vilela (2024) convidam a repensar a figura de coadjuvante que ocupam os estudantes, apoiando-se em recursos que promovam a autonomia a partir da (des)construção de hipóteses acerca dos mais variados assuntos, inclusive de si. A tecnologia, desde que bem administrada, é apresentada por Azevedo e Nogueira (2018) como uma das alternativas para que crianças e adolescentes experimentem a independência no processo de ensino e aprendizagem.

Em visita semanal ao laboratório de informática, os participantes da escola B descobrem o inglês a partir de aplicativo educacional idealizado pelo governo do Estado e, adicionalmente, fazem uso de outras ferramentas digitais para suporte paralelo. O propósito da atividade pedagógica neste formato soa pertinente, porém cabem acertos na execução. Na teoria, a ideia inicial assume um aspecto, porém na prática existem problemas com o agendamento do laboratório, como choque de horários entre turmas e indicação equivocada do espaço - é apontada uma sala na reserva, mas ao final trata-se de outra.

Para Franco e Alliprandini (2024) alinhar a comunicação e recursos baseados em tecnologia da informação facilitam a rotina de trabalho, compromisso que uma liderança eficaz deve assumir para promover o sentimento de autoeficácia do professor, culminando com ganhos educacionais. Pensando nisso,

aposta-se em grupos de apoio para a partilha de experiências em prol do enfrentamento dos desafios em rede.

A inconstância dos horários das disciplinas é outro desafio, visto que os estudantes precisam trazer fones de ouvido para este tipo de aula, porém não conseguem se programar uma vez que trocas podem ser realizadas no dia anterior ou mesmo quando já se encontram na escola. A ausência ou falha nos instrumentos de mediação acarretam, segundo a THC, em prejuízos para a atividade de estudo, sobretudo pela inviabilização primeira que ocorre relacionada ao impedimento de efetivar a ação.

CONCLUSÃO

Em que pese a limitação da investigação ao contemplar quatro turmas e de um número restrito de seus representantes, as discussões que se esboçam na tese têm como origem particularidades de um micro, porém denotam questões inspiradas pelo macro da sociedade atual. Os sentidos são pessoais, produtos e produtores do meio social. As constatações são delineadas a partir de uma amostra que, no entanto, reflete um todo e no todo, em processo que se retroalimenta.

Na escola A, situações corriqueiras ocuparam a centralidade, ao passo que na B certas vezes os cenários não usuais das viagens internacionais distanciaram-se da realidade dos participantes - mas também observou-se o trabalho com temáticas como passatempos. Em comum para ambas, notou-se o uso de inglês pelos professores para comunicar informações recorrentes, como comandos instrutivos.

Em linhas gerais, professores e estudantes praticaram o inglês com menor frequência na B e maior na A, disparidade constatada sobretudo na fala dos estudantes da última, os quais utilizaram-se da língua significativamente. Na comparação entre professores repete-se a incidência mais acentuada do inglês na A. Tais dados coadunam para sentidos com contornos mais definidos na escola privada. No que tange ao foco das aulas nos estudantes ou no professor, a não verificação de padrão por instituição ou faixa etária inviabilizou a análise da promoção de sentidos baseada no papel que os participantes ocupam em sala.

Congregando às percepções colhidas entre as quatro turmas, o inglês manifestou-se como capital linguístico capaz de impulsionar a agregação de capitais culturais, sociais, econômicos e simbólicos. Ao suscitarem a aproximação com modalidades esportivas cultivadas pelo mundo, por exemplo, as práticas pedagógicas convidaram a compreender o outro e sua cultura, deste modo tornando-se o sujeito empático à causas alheias e questões sociais.

Por se tratar de um estudo de caso, limitou-se ao pequeno número de escolas participantes, de contexto e região geográfica de certo modo semelhante, o que pode incorrer em enviesamento e poderia ser alargado em novos estudos. Entretanto, é possível concluir que à construção de sentidos para o inglês atrelam-se às condições reveladas nos significados do contexto sociocultural, ou seja, nas práticas pedagógicas - e também nas políticas públicas (representadas por leis e documentos orientadores). Almeja-se que o estudo que se encerra com as presentes conclusões encontre sua continuidade nas práticas pedagógicas, no campo científico e nas políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suzana Almeida; VILELA, Thatiana Ribeiro. A linguagem e o ensino: da aquisição à sala de aula. In: VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini. **E por falar em linguagem da criança**. Porto Alegre, Zouk: 2023.

ASBAHR, Flávia Ferreira; SOUZA, Marilene Rebello de. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2014.

AZEVEDO, Lise Vieira de; NOGUEIRA, Teresinha de Fátima. Metodologias ativas: saberes, representações e implicações para a sala de aula de língua inglesa. **Revista CBTecLE**, v. 2, n. 2, p. 163-175, 2018. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBTecLE/article/view/140>. Acesso em: 09 set. 2025.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame**. Routledge, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basecurricular.portalsas.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Base-Documento-Completo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

CORREIA, Eanes dos Santos; SILVA, Veleida Anahi; NASCIMENTO, Willson Robson; CHARLOT, Yan Capua. A unidade dialética ensino e aprendizagem: um processo não linear. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1223/1048>. Acesso em: 29 set. 2025.

COSTA, Simone M; SILVA, Kleber A. Entrelaces da internacionalização da Educação Básica, BNCC e Língua Inglesa. **Authorea Preprints**, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2098>. Acesso em: 1 set. 2025.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. In: COLL, César; MARCHESE, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar**. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

DENARDI, Didiê Ana C.; BARROS, Laura F. Inglês para crianças à luz da teoria sociocultural. In: DENARDI, Didiê A C.; ENGELBERT, Ana Paula P. F.; WINFIELD, Claudia M.; TEIXEIRA, Lovania R.; DAGIOS, Marcele G.; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; PASSONI, Taisa P. **Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Campinas, SP: Pontes, 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular da língua inglesa da BNCC. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 1 set. 2025.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352019000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 02 out. 2025.

FRANCO, Tereza Mieko Kato; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autoeficácia e motivação de professores na educação básica: Uma revisão de literatura. In: **Anais do III Seminário Internacional Aprendizagem Autorregulada e Motivação**. 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/siaam/siaam-2024/trabalhos/autoeficacia-e-motivacao-de-professores-na-educacao-basica-uma-revisao-de-litera?lang=pt-br>. Acesso em 14 out. 2025.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1983.

LÓPEZ-GOPAR, Mario E.; SUGHRUA, William M. Decolonizing ELT methods through critical thematic units. **ELT Journal**, v. 77, n.3, 2023. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article=-abstract77/3/305/7115749/?login=false>. Acesso em: 09 out. 2025.

MIRAS, Mariana. Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar**. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

ORLANDO, Isabela Ramalho. Línguas indígenas em pauta na aula de inglês: possibilidades para uma educação linguística crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 30–42, 2021.

PITKÄNEN, Kari K. From a reader/listener to a speaker/writer: Student views confirm the need to develop English courses further towards productive, interactive skills. **Language Learning in Higher Education**, v. 8, n. 2, p. 445-468, 2018. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cercles-2018-0023/html>. Acesso em: 02 out. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, v. 13, n. 3, p. 24-38, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>. Acesso em: 16 ago. 2025.

RUBTSOV, Vitaly V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BERNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Art-med, p. 129-137, 2003.

SANTOS, Jardel C; BARCELOS, Ana M. F. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes-la/article/view/22627/21381>. Acesso em: 1 set. 2025.

SILVERMAN, David. What is Qualitative Research? In: SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data**. 6. ed. India: SAGE Publications Ltd, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição revisada e expandida. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2012.

CAPÍTULO 7

UNIVERSIDADE PARA TODOS OS CÉREBROS: CONSTRUINDO PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

Lidiane Soares

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-7

INTRODUÇÃO

A universidade constitui um lugar privilegiado de formação intelectual, profissional e humana, no qual o conhecimento se constrói a partir das diferentes experiências, saberes e modos que cada ser humano aprender. Contudo, ainda se tem um grande desafio no âmbito do ensino superior: assegurar que os estudantes neurodivergentes tenham condições justas de aprendizagem e participação acadêmica.

Transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Dislexia, a Discalculia, a Disgrafia, entre outros, exigem do professor universitário conhecimento específico, sensibilidade e estratégias pedagógicas adaptadas. A compreensão dessas condições é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem se torne verdadeiramente inclusivo, valorizando a singularidade de cada acadêmico e reconhecendo seus diferentes modos de pensar e aprender.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece o direito à igualdade de oportunidades e determinou a obrigação de prover adaptações razoáveis e acessibilidade para pessoas com deficiência, garantindo sua participação plena nos diferentes espaços sociais, inclusive na educação superior. Além disso, a Lei nº 12.764/2012 (conhecida como “Lei do Autismo”) e o Decreto que regulamenta a educação especial reforçam a necessidade de políticas e práticas educacionais que promovam atendimento e apoio adequados. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Curriculares

para formação docente também orientam que a formação e a atuação dos professores contemplem a atenção à diversidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A falta dessa compreensão, por outro lado, pode resultar em formas sutis de exclusão, manifestadas por meio de avaliações inadequadas, metodologias inflexíveis, falta de acolhimento e barreiras atitudinais. Tais práticas, muitas vezes não intencionais, acabam por comprometer o direito dos acadêmicos neurodivergentes à plena participação na vida universitária.

Compreender os transtornos do neurodesenvolvimento vai além de uma prática pedagógica: é um compromisso ético e humano. Reconhecer a diversidade neurológica como parte legítima da comunidade acadêmica contribui para um ambiente em que todos podem desenvolver seu potencial de forma justa. Assim, o presente artigo de cunho bibliográfico, tem como objetivo geral conscientizar docentes universitários sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, suas manifestações e as adaptações pedagógicas necessárias à inclusão efetiva de acadêmicos neurodivergentes. Para alcançar essa finalidade o estudo propõe-se a:

- **Compreender** os principais transtornos que afetam o processo de aprendizagem no ensino superior;
- **Refletir** sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes nas práticas docentes;
- **Apresentar** estratégias de adaptação de metodologias, avaliações e comunicação;
- **Sensibilizar** os professores sobre o impacto da escuta empática e do acolhimento na trajetória acadêmica dos estudantes; e
- **Estimular** a criação de políticas e práticas institucionais que assegurem o direito à inclusão.

No contexto universitário, o desafio está em ajustar práticas pedagógicas e convicções docentes baseadas na ideia de um estudante padronizado. Como afirma Mantoan (2015), a inclusão requer uma mudança de mentalidade, em que o professor reconhece que a diferença é constitutiva do processo

educativo e, portanto, deve ser valorizada e não eliminada. Reconhecer isso significa compreender que a inclusão não consiste em facilitar o aprendizado, e sim em variar as estratégias de ensino e avaliação para que todos desenvolvam seu potencial.

Os docentes no ensino superior, demandam uma postura reflexiva e ética. Segundo Antunes (2020), o professor universitário deve assumir o papel de mediador, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos acadêmicos por meio de metodologias que respeitem diferentes estilos cognitivos. Essa mediação requer sensibilidade para perceber sinais de dificuldade e abertura para dialogar com os estudantes, promovendo o que Mantoan (2020) denomina “acolhimento pedagógico”: uma prática que combina empatia, flexibilidade e compromisso com o aprendizado de todos.

Diversos estudos recentes apontam que a formação docente continuada é um elemento central para que a inclusão se concretize no ensino superior (Carvalho, 2021; Gomes & Silva, 2022). Professores que entendem as dificuldades relacionadas aos transtornos do neurodesenvolvimento costumam usar métodos de ensino mais eficazes e acolhedores. Eles podem, por exemplo, flexibilizar prazos, adaptar as avaliações, usar diferentes tipos de recursos e incentivar os estudantes a se expressarem livremente. Essas atitudes ajudam não só no desempenho acadêmico, mas também no bem-estar emocional e social dos estudantes neurodivergentes, fortalecendo sua permanência na universidade.

Neste artigo, se entende a neurodiversidade como uma forma legítima de expressão da condição humana, e vê a atuação dos professores universitários como uma peça-chave na transformação social. A formação de docentes que sejam sensíveis às diferentes formas de pensar e aprender é essencial para construir uma educação superior verdadeiramente inclusiva, uma educação que não só aceita as diferenças, mas também valoriza e potencializa essas diferenças.

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Os transtornos do neurodesenvolvimento são condições que surgem cedo e afetam o funcionamento cognitivo, emocional, comunicativo e social do indivíduo. Segundo o DSM-5 (2014), eles incluem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e os Transtornos Específicos da Aprendizagem, como Dislexia, Discalculia e Disgrafia. Apesar de suas manifestações variarem em intensidade, todos esses transtornos interferem na aprendizagem e na interação do acadêmico com o ambiente universitário. Mesmo que as pessoas apresentem esses transtornos, isso não significa que sejam menos inteligentes, pelo contrário, muitas vezes possuem habilidades excepcionais, formas singulares de pensar e potencialidades que se destacam justamente pela maneira diferente como processam informações. Diversos profissionais amplamente reconhecidos em áreas como tecnologia, artes e ciências relatam publicamente possuir transtornos como TDAH, autismo ou dislexia, demonstrando que tais condições não limitam a capacidade de alcançar excelência.

É necessário que o professor compreenda, que no contexto do ensino superior, esses transtornos não significam incapacidade de aprender ou desenvolver algo, há apenas diferenças nos modos de processar informações, manter a atenção, organizar o pensamento e comunicar ideias. Assim, compreender as características de cada transtorno é essencial para que o professor universitário possa ajustar práticas pedagógicas e avaliar de forma justa e inclusiva.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, que pode persistir na vida adulta e impactar significativamente o funcionamento acadêmico, profissional e social. (Mattos et al., 2006, p. 52).

No ambiente acadêmico, o estudante pode apresentar dificuldades em acompanhar instruções longas, concentrar-se em leituras extensas ou organizar prazos e tarefas simultâneas. Estratégias como divisão de atividades em etapas menores, prazos flexíveis e estímulos visuais podem favorecer sua permanência e desempenho.

“O Transtorno do Espectro Autista envolve dificuldades significativas na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, que variam em intensidade e impacto” (Attwood, 2007, p. 15). No ensino superior, isso pode se refletir em dificuldades de interação com colegas, sobrecarga sensorial ou severidade em rotinas. Contudo, muitos acadêmicos com TEA apresentam alto nível de concentração em temas específicos e excelente capacidade de memorização e análise detalhada, o que pode ser potencializado por meio de um ambiente estruturado, previsível e acolhedor.

Já os Transtornos Específicos da Aprendizagem, como a Dislexia, Discalculia e Disgrafia, afetam habilidades fundamentais como leitura, escrita e cálculo, sem prejuízo da inteligência geral.

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, que afeta principalmente as habilidades de leitura e escrita, sem estar relacionada à inteligência do indivíduo. (Glat; Pletsch, 2012, p. 45).

A discalculia é uma dificuldade específica de aprendizagem que afeta a capacidade de compreender e manipular números, operações matemáticas e conceitos quantitativos, mesmo quando o indivíduo apresenta inteligência dentro da média. (Fonseca, 1995, p. 112).

A disgrafia é uma perturbação funcional da escrita, caracterizada por dificuldades na coordenação motora fina, que afetam a legibilidade, a organização espacial e a fluidez da escrita, sem que haja comprometimento intelectual (Fonseca, 1995, p. 118).

Esses estudantes podem apresentar lentidão na leitura, dificuldades para compreender textos complexos, para escrever com fluência ou para realizar operações matemáticas com rapidez. A adoção de recursos como leitores digitais, provas orais, uso de calculadoras e atividades com apoio visual são exemplos de adaptações pedagógicas que respeitam suas necessidades cognitivas.

Independentemente do diagnóstico específico, é fundamental reconhecer que as barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes vão além das limitações individuais. Elas se relacionam às metodologias rígidas, avaliações padronizadas e à falta de empatia ou de formação docente sobre o tema. Como destacam Mantoan (2015) e Carvalho (2021), a inclusão não se realiza apenas pela presença física do estudante, mas pela criação de ambientes pedagógicos que valorizem diferentes formas de aprender e expressar o conhecimento. Por isso, torna-se essencial investir em formação continuada para os docentes, a fim

de que estejam preparados para atuar com estudantes neurodivergentes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Formações continuadas baseadas em metodologias participativas, reflexão crítica e colaboração entre os profissionais promovem transformações efetivas nas práticas pedagógicas, ampliando a capacidade dos professores para lidar com a diversidade. (Assunção, Claudete dos Santos; Bastos, Jaqueline Mendes. *A formação continuada de professores para a educação inclusiva*. Revista Amplamente, v. 4, n. 2, 2025. Disponível em: revistaeletronicaamplamente3.com. Acesso em: 13 nov. 2025.)

Portanto, compreender os transtornos do neurodesenvolvimento é mais do que conhecer sintomas clínicos: é reconhecer a pluralidade de mentes que compõem o espaço universitário. Essa compreensão guia o docente a transformar sua prática, ajustando metodologias, tempos e avaliações de modo a promover oportunidades reais de aprendizado. Nesse sentido, a formação de professores receptivos à neurodiversidade torna-se componente central para uma universidade que não apenas acolhe, mas também desenvolve as diferenças.

AS BARREIRAS QUE HABITAM A SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE ATITUDES E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige mais do que políticas institucionais ou legislações que assegurem o acesso. É na sala de aula, esse espaço de interação, diálogo e aprendizagem, que a inclusão se consolida ou se enfraquece. Nesse cenário, as barreiras atitudinais e pedagógicas ainda representam entre os principais obstáculos à plena participação de estudantes neurodivergentes no ensino superior, afetando a concretização de práticas legitimamente inclusivas.

As barreiras atitudinais são, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), aquelas que resultam de comportamentos, posturas e preconceitos sociais que limitam a interação e o aprendizado de pessoas com deficiência.

No ensino superior, essas barreiras costumam aparecer de forma sutil, revelando-se na descrença sobre as capacidades do estudante neurodivergente,

na resistência em flexibilizar avaliações, na falta de empatia diante das dificuldades relatadas ou na ideia equivocada de que oferecer apoio seria um privilégio, e não uma condição para garantir igualdade. “A exclusão nasce quando esperamos que os alunos se adaptem à escola, e não que a escola se adapte aos alunos.” (Mittler, 2003, p. 10). Tais posturas, ainda que não intencionais, perpetuam práticas excludentes e reforçam a percepção de que o estudante é o problema, quando, na verdade, o desafio está nas práticas pedagógicas.

As barreiras pedagógicas, por sua vez, estão relacionadas às metodologias e formas de ensinar que desconsideram as diferentes maneiras de aprender. O modelo tradicional de ensino, centrado na exposição oral e na avaliação padronizada, tende a beneficiar apenas um perfil de estudante — aquele que aprende de modo linear, auditivo e rápido. No entanto, os acadêmicos neurodivergentes podem apresentar necessidades específicas de tempo, estímulo e processamento, exigindo do professor flexibilidade didática e criatividade metodológica. Como aponta Mantoan (2015), a inclusão não se faz com a simples presença do aluno, mas com a transformação da prática pedagógica, de modo que todos possam participar e aprender de forma significativa.

Pensar sobre essas barreiras é reconhecer que o professor universitário ocupa um papel central na mediação entre o conhecimento e a diversidade humana presente em sala. Como afirma Carvalho (2021), a atitude docente é o ponto de partida para qualquer prática inclusiva, é ela que define se a diferença será acolhida ou calada. Uma postura sensível, aberta ao diálogo e disposta à adaptação não compromete o rigor acadêmico, mas o amplia, ao valorizar distintas formas de expressão e de construção do saber.

Além das atitudes individuais, há também barreiras institucionais que reforçam as dificuldades de inclusão: currículos inflexíveis, ausência de formação docente continuada e falta de suporte especializado. Para que a inclusão se efetive, é preciso que o compromisso não recaia apenas sobre o professor, mas seja compartilhado por toda a comunidade acadêmica. A universidade, como espaço de pensamento crítico e transformação social, deve ser também um lugar de acolhimento da diferença e promoção da equidade.

Mittler (2003) afirma que a responsabilidade pela inclusão não deve recair sobre um único profissional, mas precisa envolver toda a instituição. Para ele, sistemas educacionais só se tornam inclusivos quando promovem apoio especializado, formação continuada e estruturas que respondam à diversidade, superando currículos inflexíveis e práticas excludentes.

Portanto, as barreiras que habitam a sala de aula não são apenas físicas ou materiais, são simbólicas, culturais e atitudinais. Rompê-las exige consciência, empatia e compromisso ético com a diversidade humana. Quando o professor reconhece essas barreiras e decide enfrentá-las, transforma o ensino em um ato de inclusão e justiça, tornando o espaço universitário mais democrático, acessível e verdadeiramente humano.

ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS, AVALIATIVAS E COMUNICACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE

A inclusão no ensino superior demanda uma revisão profunda das práticas pedagógicas tradicionais, que, muitas vezes, foram concebidas para um modelo homogêneo de estudante e aprendizagem. Reconhecer a diversidade neurocognitiva implica compreender que não há um único modo de aprender, de comunicar ou de demonstrar conhecimento. Por isso, o professor universitário precisa desenvolver uma postura flexível e criativa, capaz de ajustar metodologias, avaliações e formas de comunicação de modo a assegurar condições equitativas de participação a todos os acadêmicos.

Sassaki (2003) enfatiza que a inclusão educacional pressupõe flexibilização de práticas e atitudes, reconhecendo que cada pessoa aprende de modo diferente. Segundo o autor, cabe ao docente adotar estratégias que removam barreiras e assegurem participação equitativa, substituindo modelos uniformizadores por práticas ajustadas às necessidades dos estudantes.

Adaptações metodológicas

As metodologias inclusivas partem do princípio de que a diversidade é um ponto de partida, não um obstáculo. Estratégias como o ensino híbrido,

a aprendizagem ativa, o uso de recursos visuais e tecnológicos, e o trabalho colaborativo favorecem o engajamento dos estudantes neurodivergentes, pois permitem múltiplas formas de envolvimento com o conteúdo. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre nas interações sociais e na mediação pedagógica; portanto, cabe ao professor criar ambientes que favoreçam a mediação significativa, respeitando o ritmo e as particularidades cognitivas de cada estudante.

É essencial também variar os modos de exposição: combinar explicações orais com esquemas, slides, vídeos ou exemplos práticos. Essa diversidade de recursos auxilia estudantes com TDAH, dislexia ou TEA, que podem apresentar maior dificuldade de concentração ou processamento de informações exclusivamente verbais. Além disso, o uso de roteiros de aula, resumos e antecipação de temas pode ajudar o aluno a se preparar cognitivamente para o conteúdo.

Adaptações avaliativas

As avaliações inclusivas não têm o objetivo de reduzir o rigor acadêmico, mas de ampliar as possibilidades de expressão do conhecimento. A aprendizagem pode ser demonstrada de diferentes formas: apresentações orais, portfólios, produções multimodais, relatórios reflexivos ou provas com estrutura diferenciada. O importante é que os instrumentos de avaliação meçam o aprendizado, e não a limitação imposta pelo formato da prova.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante o direito a adaptações razoáveis em todos os níveis de ensino, o que inclui tempo ampliado, ambientes com menos estímulos, uso de tecnologia assistiva e leitura adaptada. No contexto universitário, o respeito a essas medidas reflete o compromisso ético com a equidade, e não concessão. Como destaca Carvalho (2021), o processo avaliativo deve ser entendido como parte integrante da inclusão, e não como momento de exclusão ou punição.

Adaptações comunicacionais

A comunicação é o eixo central de qualquer relação pedagógica. Contudo, para estudantes neurodivergentes, **a clareza e previsibilidade comunicacional** são fundamentais. O professor deve buscar uma linguagem acessível, objetiva e empática, evitando metáforas ambíguas ou instruções excessivamente implícitas. Em casos de estudantes com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, por exemplo, **instruções claras e estruturadas** reduzem a ansiedade e favorecem o engajamento.

Frith (2003) argumenta que pessoas autistas podem apresentar dificuldades com metáforas, inferências e elementos implícitos da comunicação, o que reforça a importância de uma linguagem objetiva e previsível em contextos educacionais.

Além da linguagem verbal, é necessário diversificar os canais comunicativos: combinar explicações orais, materiais escritos e feedbacks personalizados. A escuta ativa e a abertura ao diálogo também são formas de comunicação inclusiva, o simples ato de perguntar “o que te ajuda a aprender melhor?” pode transformar a relação pedagógica em um espaço de confiança e pertencimento.

O papel do professor como mediador da inclusão

Mais do que aplicar técnicas, o professor é um mediador da experiência inclusiva. Sua atitude de acolhimento e sua disposição em adaptar práticas demonstram um compromisso ético com a formação humana e o direito à aprendizagem. Como defende Mantoan (2015), a inclusão não é um favor, mas um modo de repensar a educação à luz da diversidade. Cada ajuste metodológico, avaliativo ou comunicacional amplia as possibilidades de sucesso acadêmico e fortalece a missão social da universidade como espaço de equidade e transformação. Desta forma, o comprometimento do professor com a inclusão é demonstrado em práticas contínuas de reflexão, diálogo refinamento, reafirmando que aprender e ensinar, em contextos diversos, é um processo partilhado e dinâmico, no qual todos ganham: a instituição, os professores e, principalmente os estudantes.

O PAPEL DA EMPATIA E DO ACOLHIMENTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE NEURODIVERGENTE

A inclusão no ensino superior não se sustenta apenas em políticas institucionais ou adaptações pedagógicas. Ela se concretiza, de forma profunda, na relação humana que se estabelece entre professor e estudante. A escuta empática e o acolhimento são pilares dessa relação, pois permitem que o acadêmico neurodivergente seja reconhecido em sua singularidade e tenha assegurado o direito de aprender em um ambiente que valoriza suas potencialidades.

Segundo Martin Buber (1970), a empatia implica estabelecer uma relação autêntica com o outro, reconhecendo sua singularidade e compreendendo sua perspectiva sem julgamentos. Na docência universitária, essa postura se traduz em uma escuta sensível, que vai além da dimensão técnica e se estende à compreensão das experiências, dificuldades e emoções envolvidas no processo de aprendizagem. Quando o professor adota essa atitude, cria um ambiente de confiança que favorece a expressão do estudante e amplia sua participação nas atividades acadêmicas.

O acolhimento, por sua vez, envolve atitudes concretas de respeito, paciência e apoio emocional. Muitas vezes, o estudante neurodivergente enfrenta não apenas desafios cognitivos, mas também sentimentos de inadequação e insegurança diante das exigências acadêmicas. O professor que acolhe demonstra, em suas ações cotidianas como ajustar prazos, revisar instruções, incentivar o diálogo e validar esforços que a inclusão é um compromisso ético, não um favor. Segundo Lev Vygotsky (1998), a interação dialógica entre educador e estudante é essencial para a construção do conhecimento, pois permite que ambos aprendam em um processo colaborativo e humanizador. Essas práticas empáticas impactam diretamente a trajetória acadêmica e emocional dos estudantes neurodivergentes. Quando se sentem respeitados e compreendidos, eles tendem a desenvolver maior autonomia, engajamento e autoestima. Por outro lado, a ausência de acolhimento pode levar ao isolamento, à evasão ou à desistência, formas de exclusão que passam despercebidas em ambientes que valorizam apenas o desempenho.

Além do vínculo interpessoal, a empatia também se expressa nas decisões pedagógicas: adaptar uma explicação, reformular uma atividade, oferecer devolutivas construtivas ou simplesmente perguntar ao aluno o que pode ajudá-lo a aprender melhor. Essas pequenas ações são manifestações de uma prática docente inclusiva, que reconhece que o conhecimento é sempre mediado pela relação humana.

Carvalho (2021) enfatiza que a inclusão só se efetiva quando o professor compreende a dimensão afetiva do processo educativo. Assim, a empatia e o acolhimento tornam-se instrumentos pedagógicos poderosos, capazes de transformar a experiência universitária em um espaço de pertencimento e desenvolvimento integral.

Em síntese, o professor que escuta e acolhe contribui não apenas para o aprendizado acadêmico, mas para a formação humana dos estudantes. Ele reafirma o papel social da universidade como um espaço de convivência ética, respeito à diferença e construção de uma sociedade mais justa e empática. A empatia, nesse contexto, é mais do que uma virtude: é um ato pedagógico e político, que concretiza o ideal de educação inclusiva em sua forma mais genuína: educar com sensibilidade, escuta e compromisso com o outro.

POR UMA UNIVERSIDADE QUE APRENDE COM A DIFERENÇA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO

A construção de uma universidade inclusiva não se limita às ações isoladas dos docentes em sala de aula. Ela exige uma mudança estrutural e cultural nas instituições de ensino superior, de modo que o direito à aprendizagem e à participação plena seja garantido a todos os acadêmicos, independentemente de suas condições neurológicas, cognitivas ou sensoriais. Nesse sentido, a inclusão é também um ato político e institucional, que demanda compromisso coletivo, planejamento e continuidade.

As políticas institucionais de inclusão no ensino superior devem ser fundamentadas em princípios de equidade, acessibilidade e reconhecimento da diversidade humana. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 9.034/2017, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado,

reafirmam que é dever das instituições criar condições para o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento. Isso implica ir além do discurso da inclusão, estruturando práticas concretas e sustentáveis que envolvam toda a comunidade acadêmica.

Entre as ações institucionais mais relevantes estão a criação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, que atuam na articulação entre professores, coordenações e setores administrativos; a formação continuada dos docentes e técnicos sobre inclusão e neurodiversidade; e o planejamento pedagógico institucional, que contemple a flexibilidade curricular e a adequação dos processos avaliativos. Essas iniciativas fortalecem a cultura institucional da inclusão e garantem que o acolhimento e a empatia não dependam apenas da boa vontade individual, mas sejam valores incorporados à identidade universitária.

Carvalho (2021) ressalta que a universidade deve ser um espaço de transformação social, capaz de rever seus próprios paradigmas para atender à diversidade que compõe a sociedade contemporânea. Isso significa compreender que a diferença não é um desafio a ser superado, mas uma oportunidade de aprendizagem coletiva. Quando a instituição aprende com a diferença, ela se torna mais democrática, criativa e humanizada.

Outra dimensão importante é o diálogo entre políticas públicas e práticas institucionais. A efetivação da inclusão requer articulação entre as diretrizes legais e o cotidiano acadêmico — garantindo acessibilidade física, comunicacional e pedagógica; implementando planos de acompanhamento individualizado; e promovendo espaços de escuta ativa para os estudantes neurodivergentes. Esse diálogo fortalece o pertencimento e previne a evasão, problemas ainda recorrentes entre esse público no ensino superior.

Por fim, é essencial reconhecer que a inclusão é um processo contínuo e compartilhado. Não se trata de um projeto concluído, mas de uma construção permanente que exige compromisso ético e revisão constante das práticas institucionais. Uma universidade que aprende com a diferença é aquela que escuta seus sujeitos, valoriza suas singularidades e transforma seus modos de ensinar, avaliar e conviver.

Assim, a inclusão se consolida não apenas como um direito garantido por lei, mas como princípio formador e estruturante da educação superior, orientando políticas, práticas e relações humanas que fazem da universidade um espaço verdadeiramente plural e emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo reforçam que a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior ultrapassa a dimensão técnica das adaptações pedagógicas. Trata-se de um compromisso ético e político que convoca a universidade a repensar suas práticas, seus currículos e suas compreensões sobre a aprendizagem. Reconhecer a neurodiversidade implica deslocar o foco do déficit para o potencial, promovendo condições reais de participação e trajetórias acadêmicas significativas. Nesse processo, o professor desempenha papel central ao adotar metodologias flexíveis, avaliações diversificadas e uma postura de escuta sensível, capaz de acolher as experiências dos estudantes e reduzir barreiras atitudinais ainda presentes.

Contudo, a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o docente: requer também o envolvimento institucional por meio de políticas permanentes, equipes de apoio, formação continuada e estruturas que sustentem práticas inclusivas. Assim, a universidade fortalece sua função social ao assegurar que a diversidade seja reconhecida como riqueza e como princípio orientador da vida acadêmica.

Conclui-se, portanto, que promover a inclusão no ensino superior é reafirmar o compromisso com a equidade e com a democratização do conhecimento. A neurodiversidade, quando acolhida e compreendida, amplia o horizonte pedagógico e contribui para transformar a própria instituição, permitindo que todos – em suas singularidades – tenham condições de aprender, produzir e pertencer.

Considerando a complexidade do tema e sua relevância crescente no cenário educacional, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem: os impactos das práticas docentes inclusivas no desempenho e na permanência de estudantes neurodivergentes; a efetividade das políticas institucionais de

acessibilidade e seus desdobramentos nas diferentes áreas do conhecimento; a percepção dos próprios estudantes neurodivergentes sobre as barreiras enfrentadas e sobre o acolhimento oferecido; estratégias de formação docente continuada que potencializem a construção de ambientes acadêmicos mais sensíveis à diversidade.

Tais estudos podem contribuir para o fortalecimento de uma universidade verdadeiramente inclusiva, comprometida com o respeito às singularidades e com a construção de práticas pedagógicas equitativas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Petrópolis: Vozes, 2020. ATTWOOD, Tony. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 14. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2021.

FONSECA, Vitor da. *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRITH, Uta. *Autism: Explaining the Enigma*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

GOMES, Ana Paula; SILVA, Júlia Rodrigues. *Práticas docentes inclusivas no ensino superior: desafios e possibilidades*. Revista Educação em Perspectiva, v. 13, n. 2, p. 55–72, 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar: diferentes dimensões e desafios*. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza. Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MATTOS, Paulo et al. Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do TDAH em adultos. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 50-56, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Art-med, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SINGER, Judy. *Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference*. In: Corker, M.; French, S. (org.). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 8

DIFERENÇA, DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fernanda Wisniewski

Angélica Wisniewski

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-8

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda o rompimento com concepções tradicionais que, por muito tempo, sustentaram práticas pedagógicas homogêneas e excludentes, o que não é uma tarefa fácil aos educadores. O reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo implica em repensar a organização curricular, os métodos de ensino e a própria concepção de sujeito. Nesse contexto, as contribuições de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) e de Candau (2008) em relação à inclusão não se limita a estratégias didáticas específicas, mas envolve uma mudança profunda na forma como a escola enxerga o conhecimento, os sujeitos e suas trajetórias. A partir desse referencial, a construção de um ambiente educacional democrático passa pela escuta ativa, pela valorização da pluralidade e pela transformação das práticas escolares em direção à justiça social.

A educação especial, historicamente marcada por adaptações de conteúdos, tem sido desafiada por propostas que defendem a centralidade das singularidades no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Candau (2008), a construção de um currículo intercultural e plural requer que a escola vá além da simples inserção física dos estudantes nos espaços escolares. Para a autora, é fundamental que os educadores reconheçam os saberes, trajetórias e modos singulares de aprender de cada sujeito, assumindo uma postura pedagógica comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção da equidade no cotidiano escolar. As autoras Abramowicz, Rodrigues e Cruz

(2011), por sua vez, evidenciam como a padronização escolar marginaliza aqueles que não se ajustam ao modelo dominante de normalidade, reforçando desigualdades sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas emergem como possibilidades de transformação pedagógica, Candau (2005) argumenta que a escola precisa ser continuamente reinventada para responder aos desafios impostos pela diversidade sociocultural presente nas salas de aula. Essa reinvenção passa pela desconstrução de práticas pedagógicas homogêneas e pela construção de propostas curriculares que dialoguem com as realidades, experiências e identidades dos estudantes. Para a autora, a educação deve assumir um compromisso ético e político com a inclusão, reconhecendo que não há aprendizagem significativa sem o respeito às múltiplas formas de ser e de aprender.

Diante das diversas transformações, espera-se também um novo perfil de professor, bem como a reinterpretação de seu papel na educação. As instituições de ensino têm adotado novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem, como o uso de metodologias ativas, que contribuem para que os alunos desenvolvam a capacidade de lidar com situações cotidianas, realizar trabalhos em equipe, redescobrir conhecimentos, identificar e solucionar problemas de forma individual e coletiva. Para tanto, é fundamental um modelo educacional que não apenas transmita conteúdo, mas que também promova o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores (Silva, Baptista, 2018).

Contudo, ao promoverem a participação, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, essas práticas não apenas favorecem a aprendizagem significativa, como também ampliam os horizontes da inclusão, integrando saberes diversos ao espaço escolar e permitindo que todos sejam reconhecidos e valorizados. Nesse contexto, este artigo propõe refletir sobre a padronização do ensino em relação os alunos da educação especial e sobre a importância da valorização das singularidades por meio de práticas pedagógicas inovadoras e dialógicas.

DA NORMATIVIDADE À ESCUTA: POR UMA ESCOLA DIALÓGICA E PLURAL

A discussão sobre diferença e diversidade na educação tem se mostrado essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a justiça social. Nesse sentido, as contribuições de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) e de Candau (2008) oferecem importantes fundamentos para repensar a Educação Especial a partir de uma perspectiva crítica, que rompe com os paradigmas homogêneos e excludentes historicamente construídos pela escola.

A padronização do ensino, sustentada por modelos curriculares homogêneos e avaliações normativas, representa um dos maiores entraves à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao impor conteúdos, ritmos e formas de aprendizagem baseados em um “aluno ideal”, o sistema educacional tende a desconsiderar as singularidades dos estudantes da educação especial. Essa lógica, muitas vezes naturalizada no cotidiano escolar, nega a complexidade dos processos de aprendizagem e reforça práticas de exclusão e marginalização. Conforme Santos (2006), a modernidade construiu uma pedagogia do abismo, que separa os que são considerados capazes de aprender dos que são descartados como “inviáveis” dentro dos parâmetros da racionalidade dominante.

Ao articular metodologias ativas com a educação especial, o foco deixa de ser a adaptação e passa à norma para a construção de ambientes que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de existir, aprender e ensinar. A aprendizagem significativa, nesse sentido, emerge quando a escola se torna um território de construção coletiva do conhecimento, onde os saberes produzidos por estudantes, professores e comunidades não são silenciados, mas mobilizados como elementos centrais do processo educativo (Quijano, 2000; Ribeiro, 2019). Além disso, é necessário deslocar o centro da produção do saber da academia hegemônica para os saberes inseridos nas práticas escolares, nas experiências dos alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas, nas estratégias criativas dos professores e

na resistência silenciosa que se tece no cotidiano escolar. Portanto, romper com esse paradigma implica reconhecer que a diversidade não é um obstáculo ao ensino, mas sim um elemento constitutivo da prática pedagógica. Trata-se, de deslocar o olhar da adaptação do aluno ao modelo escolar para a transformação da própria escola, por meio de currículos flexíveis, metodologias ativas e escuta sensível às múltiplas formas de ser, aprender e se expressar.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), para quem a diversidade, entendida como parte essencial da condição humana, deve orientar propostas pedagógicas que se constituam em práticas democráticas e comprometidas com a valorização das singularidades. Para as autoras, pensar a diversidade como potência é essencial para a reinvenção dos modos de ensinar e interagir, o que exige romper com práticas escolares padronizadas e promover um ambiente de aprendizagem aberto à pluralidade. Além disso, chamam atenção para o uso histórico da “diferença” como um marcador de exclusão e que a escola moderna, ao buscar homogeneizar os sujeitos e padronizar comportamentos, acaba classificando os que fogem à norma. E enfatizam que a diferença não é algo dado, mas socialmente construída em relações marcadas por desigualdade, sendo constantemente mobilizada para justificar a negação de direitos e a invisibilização de identidades. Dessa maneira, a diversidade pode ser compreendida como potencialidade, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas formas de ser, existir e aprender.

Nesse sentido, Candau (2008) propõe o multiculturalismo crítico como ferramenta de transformação pedagógica. Para a autora, é fundamental que a escola reconheça as culturas e experiências de seus alunos como legítimas e constitutivas do processo de aprendizagem. O multiculturalismo defendido por ela vai além da tolerância superficial às diferenças culturais, propondo um olhar comprometido com a equidade e com a desconstrução de estruturas discriminatórias. No âmbito da Educação Especial, isso implica romper com currículos e práticas normativas que desconsideram os saberes e modos de aprendizagem dos estudantes, tratando-os como sujeitos periféricos no processo educativo.

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao articular as metodologias ativas e a Educação Especial torna-se evidente a necessidade de uma escola efetivamente inclusiva, que vá além do acesso físico e promova o pertencimento, a escuta ativa e a valorização das singularidades. Isso demanda práticas pedagógicas que considerem as questões entre deficiência, classe, raça, gênero e outras dimensões. A proposta de um currículo intercultural e plural (Candau, 2008), assim como a valorização das experiências concretas dos sujeitos (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011), constitui um caminho possível para a construção de uma educação, dialógica e centrada na dignidade humana.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas vêm se consolidando, ainda que de forma gradual, como estratégia promissora. Pois, permite diversificar recursos, tempos e instrumentos de avaliação, o que é essencial para atender alunos da educação especial, respeitando seus ritmos e formas de expressão. Fundamentadas na participação ativa do aluno e no processo de aprendizagem, essas abordagens favorecem a construção de saberes significativos, ao promoverem dinâmicas pedagógicas mais interativas e colaborativas, que contribuem para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e participativo, estreitando a relação entre o conteúdo escolar e a vivência entre os sujeitos, o que os leva a construir valores sociais. Pois, tem se pautado por práticas centradas na adaptação de conteúdos e atividades, muitas vezes descontextualizadas em relação ao currículo do ano letivo em que o estudante está formalmente matriculado.

A diversidade de saberes deve ser compreendida, possibilitando novas formas de aprendizagem. E através de práticas que visam a inclusão e interação de todos os sujeitos pode-se destacar alguns benefícios, entre eles:

Aprendizagem significativa: As metodologias ativas promovem uma aprendizagem significativa, pois o aluno é o responsável por construir seu conhecimento a partir de sua própria experiência e reflexão. Isso é importante para alunos com necessidades especiais, pois eles podem ter dificuldade de aprender de forma passiva.

Participação: As metodologias ativas estimulam a participação do aluno, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento social e emocional. Isso

é importante para alunos com necessidades especiais, pois eles podem ter dificuldade de interagir com os colegas e com o professor.

Autonomia: As metodologias ativas promovem a autonomia do aluno, o que pode ajudá-lo a se tornar um aprendiz mais independente. Isso é importante para alunos com necessidades especiais, pois eles podem ter dificuldade de aprender de forma independente. (MANTOAN, 2015, p.58)

Deste modo, as metodologias ativas promovem a inclusão a partir da participação e no desenvolvimento de habilidades. O princípio dessas práticas é que os alunos atuem no processo de aprendizado e se envolvam, não apenas como passivos diante de explicações ou exposições. De acordo com Macedo (2018), assentam-se na concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo de ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. Além disso, promovem interação entre sujeitos, abrindo espaço para o diálogo entre culturas, vivências e modos de aprender.

Ademais, essas práticas permitem que o educador, em vez de assumir exclusivamente a função de transmissor de conteúdos, passe a atuar como mediador do conhecimento, estimulando a curiosidade, promovendo o pensamento crítico e incentivando a autonomia dos estudantes em suas decisões, tanto individuais quanto coletivas. Desse modo, o processo educativo se transforma em uma experiência mais dialógica, sensível às especificidades e capacidades de cada sujeito.

Assim, para promover aprendizagem significativa, faz-se necessário o envolvimento do aluno por uma metodologia que lhe dê o protagonismo de sua própria aprendizagem, que lhe dê capacidade de desenvolvimento de senso crítico e lhe permita aquisição de competências que associem seus conhecimentos às transformações do mundo real. Isso parece ser possível usando metodologias ativas de aprendizagem, que são ferramentas, caminhos que permitem instalar o aluno no centro do processo de sua própria formação. (CARVALHO; BORGES; AMENO, 2018, p. 96-7).

Dessa maneira, Freire (1983, p. 27) afirma que “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existen-

ciais concretas”. Ensinar não é transferir conhecimento, é criar possibilidades para que o estudante o produza com sentido, essa perspectiva reforça o papel das metodologias ativas como instrumentos para a promoção da inclusão, ao possibilitar uma aprendizagem significativa e socialmente contextualizada, o ambiente escolar se transforma em um espaço democrático e dinâmico, onde o professor atua como mediador e o aluno constrói conhecimentos que fazem sentido para sua vida, favorecendo a justiça social e a equidade educacional.

Para aplicar metodologias ativas e desenvolver a autonomia estudantil, o professor precisa ser capaz de criar situações em sala de aula que permitam ao aluno assumir um papel protagonista no próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, a prática pedagógica deve estimular o estudante a construir seu conhecimento, em vez de apenas receber passivamente as informações transmitidas pelo docente. Nesse contexto, o professor atua como orientador, facilitador e mediador do processo educativo, deixando de ser a única fonte de saber, nessa abordagem, o professor passa a ser um dos principais agentes de motivação para os alunos (Galiazzi, 2000).

A inclusão educacional, compreendida como um direito e não como concessão, exige práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes e promovam oportunidades. A fim de romper com modelos tradicionais e excludentes de ensino, ao colocar o aluno no centro do processo educativo e favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da colaboração. Mantoan (2003) amplia essa reflexão ao reafirmar que a inclusão não se resume a adaptar conteúdos ou espaços, mas a valorizar a convivência com as diferenças como elemento formador e essencial da educação. Para ela, é no reconhecimento e no acolhimento da diversidade que a escola cumpre sua função social. Portanto, as metodologias ativas são mais do que estratégias pedagógicas, possíveis caminhos para a construção de uma educação significativa e humana.

Quando integramos a proposta de um currículo intercultural e plural (Candau, 2008) às práticas que valorizam as trajetórias concretas de cada estudante (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011), cultiva-se o sentimento de pertencimento, oferecendo rotinas e projetos nos quais todos se vejam re-

conhecidos — seja pela sua deficiência, classe social, gênero ou identidade étnico-racial. Esse processo tem a ver com escuta ativa, isto é, com a disposição de acolher narrativas individuais e coletivas, usando-as como ponto de partida para a construção do saber.

Em sala de aula, tais princípios se traduzem em dinâmicas colaborativas, nas quais grupos heterogêneos exploram juntos temas que dialogam com suas experiências de vida; em avaliações formativas, que consideram diferentes modos de expressão; e em sequências didáticas flexíveis, capazes de atender a variados ritmos de aprendizagem. Com práticas, a escola não apenas cumpre sua função de inclusão, mas também reafirma a dignidade humana de cada aluno, colocando o seu modo único de existir no centro do processo educativo.

Nesse sentido, as metodologias ativas se mostram profundamente coerentes com uma proposta de educação que valoriza a diferença e promove a inclusão. Assim, ao integrar essas práticas ao cotidiano escolar, ampliamos as possibilidades de aprendizagem e de pertencimento de todos os estudantes, reafirmando o compromisso ético e político com uma escola democrática e inclusiva.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de mobilizar o conhecimento em diferentes contextos. Essa concepção sustenta metodologias ativas, que permitem ao aluno interpretar, representar e ressignificar conceitos a partir de sua própria vivência, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma escola verdadeiramente inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa muito desafiadora. Pois, exige mais do que garantir adaptações curriculares e acesso físico aos espaços escolares. Trata-se de promover um ambiente em que todas as formas de existência sejam reconhecidas, valorizadas e integradas aos processos de ensino e aprendizagem. Ao longo desta reflexão, evidenciou-se que a lógica da padronização é presente nos contextos escola-

res, reforça exclusões, principalmente quando desconsidera as singularidades de estudantes da educação especial.

As contribuições de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) e de Candau (2008) apontam caminhos para a superação dessa lógica, ao compreenderem a diversidade não como obstáculo, mas como potência pedagógica. Nesse sentido, a diferença deixa de ser vista como algo a ser corrigido e passa a ser reconhecida como constitutiva da prática educativa. Quando acolhida com sensibilidade e respeito, a diversidade transforma a escola em um espaço de aprendizagem mais justo, plural e democrático.

A adoção de metodologias ativas, ancoradas no diálogo, na escuta e na valorização das experiências concretas dos sujeitos, configura-se como estratégia fundamental para garantir o protagonismo de todos os estudantes no processo educativo. Ao promoverem a participação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, contribuem para o fortalecimento de uma educação que respeita os tempos, os corpos e os saberes diversos.

Por fim, reafirma-se que uma escola plural e humanizadora só é possível quando rompe com os paradigmas excludentes e se compromete com práticas que celebrem a diferença. Uma escola dialógica é aquela que ouve, reconhece e transforma; é aquela que, ao valorizar cada trajetória, reafirma a dignidade de todos os seus sujeitos e constrói, cotidianamente, os alicerces de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago./dez. 2011.

ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Revista Millenium*, v. 39, p. 55-71, 2010.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

CANDAU, V. M. Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 749-769, set./dez. 2005.

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GALIAZZI, M. C. *Educar pela pesquisa: espaço de transformação e avanço na formação do professor de Ciências*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MACEDO, R. S.; MARQUES, L. M.; VALENTE, J. A. *Metodologias ativas de aprendizagem: fundamentos, concepções e aplicações na educação*. Campinas: Papirus, 2018.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *CLACSO*, 2000.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, M. L. S.; BAPTISTA, G. C. S. Conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências. *Gaia Scientia*, v. 12, p. 90-104, 2018.

CAPÍTULO 9

O REIZINHO AINDA É MENINO, MAS SUA COROA VEM DE LONGE: ANÁLISE DO POEMA REIZINHO DO CONGO COMO POSSIBILIDADE PARA LUTA ANTIRRACISTA

Jaqueline Garcia Cavalleiro Almeida

Ester Aparecida Pereira Fuzari

Jéssica dos Santos Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-9

INTRODUÇÃO

Construir uma educação escolar antirracista para a infância brasileira, com sua rica diversidade étnica, implica em ressignificar os padrões de representação que reforçam o racismo nas práticas pedagógicas. Para tanto, é necessário criar estratégias que promovam o sentimento de pertencimento étnico em todas as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem um letramento racial crítico, capacitando-as a reconhecer e combater as desigualdades raciais.

Para garantir a legalidade da prática pedagógica de cunho antirracista, contamos com Lei 10.639/03 (2003) esta representa um marco importante na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Entretanto, mais de duas décadas após sua promulgação, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para implementá-la de forma efetiva. Esses desafios incluem a ausência de formação específica, recursos didáticos insuficientes e, em muitos casos, a resistência em abordar questões raciais no ambiente escolar. Isso evidencia a necessidade contínua de investir em formação docente, materiais pedagógicos adequados e políticas públicas que garantam a aplicação plena da lei.

Nesse contexto, destaca-se a urgência de implementar ações pedagógicas que afirmem e valorizem as diversidades étnicas e culturais desde a Educação Infantil. Nesse sentido, o uso da literatura infantil emerge como uma ferra-

menta potente para subsidiar a luta antirracista. Tal abordagem contribui para o fortalecimento do pertencimento racial na escola, promovendo experiências significativas que abordem a negritude de forma positiva. Esses esforços podem desencadear a elevação da autoestima da criança negra, favorecendo uma construção identitária saudável e, simultaneamente, auxiliando na promoção do letramento racial.

Por isso, este estudo tem como objetivo refletir sobre possíveis caminhos educativos que favoreçam a formação do letramento racial desde a mais tenra idade, além de fortalecer a identidade de crianças negras, considerando a literatura de temática afro-brasileira e africana a forma de instrumentalizar esta demanda. Para fundamentar esta pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico ancorado na teoria das Constelações de Aprendizagens (Da Silva, 2016; 2019; 2021). Essa abordagem teórica-metodológica demonstrou ser eficaz na análise dos impactos psicossociais e educacionais do racismo, bem como das aprendizagens comunitárias negras. A partir dessa perspectiva, realizamos um recorte da obra “Os Reizinhos do Congo” de Edimilson Pereira, embasando-nos nas análises da pesquisadora Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida sob a orientação do professor doutor Jefferson Olivatto da Silva em sua pesquisa de dissertação intitulada *A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura Infantil como auxílio na luta antirracista* realizada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Evidenciamos que essa obra reforça a importância da representatividade na literatura infantil, pois oferece às crianças negras a oportunidade de se verem refletidas em narrativas que celebram sua história e cultura. Ao apresentar vocabulário, vestimentas e instrumentos musicais de origem africana, o conto desafia os padrões eurocêntricos de representação, descolonizando o imaginário infantil e promovendo a valorização da cultura negra. Essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento do letramento racial, fortalecendo o sentimento de pertencimento e empoderamento nas crianças negras.

Essa abordagem contribui não apenas para a construção de uma educação antirracista, mas também para a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da autoestima, elementos fundamentais para uma formação identitária positiva desde os primeiros anos de vida.

O USO DA LITERATURA INFANTIL PARA DESENVOLVER O LETRAMENTO RACIAL

A literatura infantil brasileira, ao longo de sua história, tem perpetuado estereótipos negativos sobre a população negra. Pesquisas como as de Lima (2000) e Silva e Silva (2011) evidenciam a prevalência de personagens negros associados à escravidão e a atributos considerados inferiores, como a animalidade e a ignorância.

O período romântico, marcado pela construção de uma identidade nacional eurocêntrica, foi fundamental para a consolidação desses estereótipos. Autores como Aluísio Azevedo e Adolfo Caminha, em obras como “O Mulato” e “Bom-Crioulo”, respectivamente, reforçaram a imagem do negro como selvagem e inferior em contraste com a figura do branco civilizado.

Essa representação negativa da negritude na literatura infantil está intrinsecamente ligada ao processo de colonização e à imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. Como argumentam Mignolo (1995) e Gouvêa (2005), a literatura tem sido utilizada como ferramenta de dominação cultural, perpetuando hierarquias raciais e silenciando as vozes marginalizadas.

Lima (2000) destaca em suas análises a presença de estereótipos negativos associados à negritude em obras como “Pai João Menino” e “O pássaro azul” de Wilson W. Rodrigues. Nesses livros, os personagens negros são retratados de forma passiva, com feições caricaturizadas e associados à escravidão. Essa representação contribui para a perpetuação de um imaginário coletivo que associa a negritude à inferioridade e à submissão.

Monteiro Lobato, por sua vez, intensifica esses estereótipos em suas obras. A personagem Nastácia, em “Reinações de Narizinho”, é descrita como uma figura grotesca e burra, reforçando os preconceitos de raça e classe. O Tio Barnabé, por outro lado, representa o negro subserviente e o Saci Pererê, uma figura folclórica associada a traquinagens e características negativas. A necessidade de romper com esse imaginário e construir um novo, mais justo e inclusivo, nos leva a repensar o papel da literatura infantil na formação de sujeitos críticos e conscientes (Castilho, 2004).

Nesse sentido, o conceito de letramento, nos últimos anos, tem se ampliado para além da dimensão linguística, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Soares (2004) destaca a existência de diferentes tipos de letramento, como o econômico, tecnológico e ambiental. Nesse contexto, o letramento racial emerge como uma prática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Sendo assim, destaca-se a dimensão social e individual do letramento racial, enfatizando seu papel na construção de identidades e na superação das desigualdades históricas. Corroborando essa perspectiva, Ferreira e Gomes (2019) defendem a importância do letramento racial crítico para a compreensão das relações de poder baseadas na raça.

Em síntese, o letramento racial pode ser entendido como um processo educativo que visa conscientizar os indivíduos sobre as raízes históricas e as manifestações contemporâneas do racismo, promovendo a valorização da diversidade e a construção de relações sociais mais justas e equitativas. Ao promover o letramento racial desde a infância, como defende Cavalleiro (2022), é possível prevenir a disseminação de práticas discriminatórias e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação para a diversidade étnico-racial é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Para superar esse imaginário imposto pela colonização, torna-se fundamental promover a propagação de literaturas infantis que valorizem a diversidade racial. A descolonização da literatura infantil passa pela valorização de autores negros e pela criação de narrativas que reflitam a complexidade da experiência negra no Brasil.

As Constelações de Aprendizagens podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento racial por meio da literatura infantil. Ao valorizar os saberes ancestrais das culturas afro-brasileira e indígena, presentes em processos de longa duração, essas constelações propõem a inclusão de narrativas que celebrem a diversidade cultural. Dessa forma, a literatura infantil pode ser um poderoso instrumento para a construção de identidades positivas e para a promoção da equidade racial.

O letramento racial, nesse contexto, é fundamental para a formação de identidades positivas e autênticas, especialmente para crianças negras. A literatura infantil, ao promover a leitura de obras que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, pode ser um poderoso aliado nesse processo. É necessário, portanto, que as escolas promovam a leitura de obras que contribuam para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança das crianças negras.

CALUNGA Ê, CALUNGA Â: ABRAM ALAS PARA O REIZINHO DO CONGO PASSAR

Publicado em 2004, ‘O conto do Reizinho do Congo’, de Edimilson Pereira de Almeida e ilustrado por Graça Lima, é uma obra rica em um enredo voltado para a compreensão do Congado, festa religiosa de raízes africanas profundamente enraizada na cultura brasileira. A obra, dividida em dois contos, ‘O conto do Reizinho do Congo’ e ‘Rainha-menina’, apresenta uma narrativa dual que explora a celebração da coroação do Congo sob perspectivas masculina e feminina. O primeiro conto, objeto de análise deste artigo, narra a história do reizinho-menino, que, através de uma linguagem poética e rítmica, nos transporta para um universo repleto de símbolos e tradições, revelando a importância da memória ancestral para a construção da identidade afro-brasileira.

A narrativa mostra que o reizinho ainda é menino, mas sua coroa vem de longe. Os avós dos avós do reizinho me chamavam por outro nome: Calunga, calunga, ê Calunga, calunga, á Eu, o mar imenso, engolia gente e navio”. (Pereira, 2004, p. 4).

A linguagem poética do conto, transforma a dolorosa experiência da escravidão em uma narrativa que evoca a memória e a resistência. A metáfora do ‘calunga’ e a autodenominação ‘malungo’ entre os escravizados são elementos que contribuem para a construção de uma identidade negra, marcada pela ancestralidade e pela luta. A afirmação de que os avós do reizinho ‘não perderam os pensamentos’ (Pereira, 2004, p. 4) revela a importância da memória e da tradição na formação da identidade cultural. A imagem do ‘bicho de sombra’ que ‘não faz medo a ninguém’ (Pereira, 2004, p. 12) simboliza a superação do sofrimento e a capacidade de encontrar esperança mesmo nas situações mais adversas.

Na passagem ‘Quem tiver boca não fale, quem tiver ouvido escute’ (Pereira, 2004, p. 4) evoca a importância da oralidade e da tradição na cultura africana. Ao afirmar que ‘a coroa vem de longe’, o conto estabelece uma conexão entre o presente e o passado, evidenciando a continuidade da tradição ancestral. A figura do reizinho, ainda criança, mas já revestido de um legado histórico, simboliza a transmissão intergeracional de saberes e valores. A imposição do silêncio aos mais jovens, para que possam ‘ouvir as lições dos mais velhos’ (Pereira, 2004, p. 6), reforça o papel central da oralidade na construção da identidade e na perpetuação da memória coletiva.”

A tradição oral, presente de forma marcante no conto, desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e costumes da cultura afro-brasileira e africana. As histórias do reizinho, ao valorizar a memória dos ancestrais e a importância dos ritos de passagem, contribuem para a construção de uma identidade coletiva. A figura do rei negro, em particular, representa um contraponto às narrativas eurocêntricas sobre realeza, oferecendo às crianças negras uma referência positiva e inspiradora.

A representação do reizinho, adornado com coroa, joias e vestes exuberantes, constitui um poderoso instrumento para a construção de uma identidade negra positiva na infância. Esses elementos visuais, carregados de simbolismo e significado histórico, evocam a ancestralidade africana e celebram a beleza e a riqueza da cultura afro-brasileira. Conforme aponta Brasileiro (2010), as joias utilizadas no festejo do Congado são verdadeiras relíquias familiares, transmitindo de geração em geração a memória e os valores da comunidade. Ao se identificar com esses personagens, as crianças podem desenvolver um sentimento de pertencimento e orgulho de suas raízes.

A ilustração captura a vibrante energia do festejo, revelando a rica diversidade cultural presente no Congado. Homens adornados com vestes brancas e capas azuis, acompanhados pelos ritmos pulsantes dos batuques, contrapõem-se à exuberância das roupas coloridas em tons de verde, amarelo e vermelho. A imagem, em consonância com o verso “O reizinho e sua gente giram... giram... com prazer e valentia” (Pereira, 2004, p. 10), evoca a alegria, a força e a identidade cultural dos participantes. Essa representação visual, ao valorizar

a diversidade de cores e a expressividade dos corpos em movimento, contribui para a construção de uma imagem positiva da cultura afro-brasileira.

O Congado é uma expressão artística que dialoga com a religiosidade afro-brasileira. As cores, nesse contexto, desempenham um papel fundamental, tanto estético quanto simbólico. A paleta cromática utilizada nos trajes dos participantes, segundo Brasileiro (2010), estabelece uma relação direta com as divindades africanas, transformando o corpo do congadeiro em um suporte para a manifestação do sagrado. A dança, a música e as cores se entrelaçam, criando uma experiência estética e espiritual única, que conecta os participantes à tradição ancestral.

A afirmação de que ‘Maribondo vira pipa, borboleta vira miçanga’ (Pereira, 2004, p. 8) evoca um universo mágico e onírico, onde as leis da natureza se flexibilizam diante da força da fé. Essa licença poética, presente no conto, revela a importância da imaginação e da crença na cultura popular. A metáfora da transformação dos elementos da natureza em objetos cotidianos simboliza a crença na possibilidade de transcender os limites da realidade, reforçando a dimensão espiritual do festejo.

Ademais, apresentar personagens negros em posições de poder e prestígio, oferecem às crianças uma experiência lúdica e educativa. A rica simbologia presente nos rituais do Congado desperta a curiosidade e o interesse pelas culturas africanas e afro-brasileiras. Ao explorar esse conto, as crianças podem desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, além de ampliar seus conhecimentos sobre a história e a cultura do Brasil e assim, gradativamente desenvolvem o letramento racial.

REFLEXÕES FINAIS

Ao entrelaçar as vivências da cultura negra com narrativas como *O Conto do Reizinho do Congo*, Edimilson Pereira de Almeida (2004) evidencia a urgência de valorizar a ancestralidade e a riqueza da cultura afro-brasileira na educação infantil. Ao retratar personagens negros como reis e rainhas, o autor transcende estereótipos, edificando imagens positivas da identidade negra. A literatura infantil, nesse contexto, transforma-se em um terreno fértil

para a transmissão de saberes e valores, cultivando a autoestima das crianças negras e ampliando o respeito à diversidade cultural.

O letramento racial, ao conectar crianças negras e não negras às suas raízes, constrói pontes para uma sociedade mais equitativa. Histórias que celebram ancestralidade, religiosidade, identidade e pertencimento têm o poder de inaugurar um currículo antirracista, capaz de ressignificar as relações étnico-raciais tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Nesse espaço narrativo, a imaginação infantil encontra possibilidades de reconhecer a negritude como sinônimo de dignidade e potência.

Guiadas pelos saberes construídos por meio das Constelações de Aprendizagens extraídas do conto apresentado, as práticas pedagógicas que incorporam a negritude tornam-se instrumentos de transformação, assumindo um papel afirmativo ao iluminar protagonismos negros e reforçar signos de representatividade, religiosidade e ancestralidade. Assim, promove-se não apenas o reconhecimento cotidiano das relações étnico-raciais, mas também o florescimento de uma consciência racial crítica, construindo o caminho para um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalheiro. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil como auxílio na luta antirracista**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/Irati, 2024. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/bitstream/jspui/2231/2/Jaqueline%20Garcia%20Cavalheiro%20Almeida.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 29 nov. 2025.

BRASILEIRO, J. **As congadas de Minas Gerais**. Uberlândia –MG: Fundação Cultural Palmares, Ministério da Cultura, 2010

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de professor**, v. 7, n. 1, 2004.

CAVALLEIRO, dos Santos Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2022.

DA SILVA, Jefferson Olivatto.; SANTOS, Thais Rodrigues. Práticas umbandistas como aprendizagem comunitária de longa duração no Paraná. **Linhas críticas**, v. 26, n. 1, 2020, p. 1-19.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Comportamentos sociais de longa duração em centros umbandistas do sul paranaense. In: CAMARGO, H.W. **Umbanda, Cultura e Comunicação: olhares e encruzilhadas**. Curitiba: Syntagma Editores, 350 p. 2019.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. **Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

Da SILVA, Jefferson Olivatto. DIAS, Marcia Denise de Lima. **Dinâmicas psicoeducativas do benzimento: uma construção comunitária**. Revista Eletrônica da Feati, v. 17, n. 1, 2018, p. 136-148.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **Relegens Thréskeia**, v. 5, n. 1, 2016, p. 84-107.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando Racismo na escola**. Brasília: MEC, 2000.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of the renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. Ann Arbor: The U. of Michigan P. 1995.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Os reizinhos de Congo**. Ilustrações de Graça Lima. – 3. Ed. São Paulo: Paulinas, 2004.

SILVA, Luciana Cunha; SILVA, Katia Gomes. O negro na literatura infantojuvenil brasileira. **Revista Thema**, vol 8, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004.

CAPÍTULO 10

MATRICENTRALIDADE E DECOLONIZAÇÃO: APRENDIZAGENS COMUNITÁRIAS E PEDAGOGIAS DE LUTA NA ESCOLA

Marcia Denise de Lima Dias
Doi: 10.48209/978-65-5417-620-A

INTRODUÇÃO

Visando a compreensão do papel do educador contemporâneo na luta antirracista e compreendendo a urgência da implementação de uma educação decolonial, voltamos nosso olhar para os profissionais da Escola Municipal Padre Emilio Barbieri e do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, no interior do Estado do Paraná, no município de Foz do Jordão.

Focamos nossas análises acerca das aprendizagens na Secretaria de Educação municipal de modo a dialogar com as práticas do ofício do benzimento (DIAS, 2019), demonstrando a importância da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 desde a infância, tendo em vista que a educação brasileira tem bases europeias, coloniais e patriarcais, evidenciando as práticas educacionais das profissionais municipais de cunho matriarcal.

Nesse sentido, este artigo demonstra a importância em compreender os processos de perpetuação/transmissão de aprendizagens educativas comunitárias relativas ao fluxo da generosidade nas práticas educacionais na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, provenientes do bem comum, do cuidado e autocuidado materno-infantil. Além de possibilitar esclarecer questões acerca da generosidade ancestral enquanto fundante da ética feminina, analisada na prática do bem comum comunitário em espaços institucionalizados, nos possibilitando compreender como os conhecimentos ancestrais se ressignificaram no decorrer do tempo no território.

Para tal, objetivou-se em analisar as aprendizagens comunitárias enquanto constelações de aprendizagens educacionais de cuidado mútuo presentes na Escola Municipal Padre Emílio Barbieri e Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI (educação infantil e fundamental I), no município de Foz do Jordão-Pr, estruturando as aprendizagens informais e não formais matricen-trais presentes nas práticas dos profissionais nesta secretaria. Nesse sentido, a metodologia utilizada para descrição e análise dos dados fundamentou-se nas constelações de aprendizagens (DA SILVA, 2016; 2020), que dialoga com a Antropologia da Educação e Psicologia da Educação, para compreender a historicidade do cotidiano dessas comunidades, evidenciando a dinâmica entre os processos educacionais presentes na resistência e invisibilidade social.

Nessa lógica, pudemos observar diferentes gerações de profissionais da educação que residem no município, suas visões sobre a educação, sobre o processo educativo formativo humano, formal, não formal e informal, na busca de responder às questões acerca das aprendizagens comunitárias e dos saberes tradicionais, oriundos do ofício do benzimento, de cuidado e autocuidado materno-infantil em espaços institucionalizados. As observações e coletas de dados foram realizadas no espaço da Escola Municipal Padre Emílio Barbieri, localizado na rua: Professor General Osório, n.º 440 e CMEI municipal, localizado na rua: Padre Emílio Barbiéri, n.º 305, Centro. Os pesquisadores acompanharam as diversas atividades desenvolvidas nestes ambientes: hora-atividade dos professores(as); entrada e saída da Escola e CMEI; relação dos profissionais com as famílias; relações dos profissionais entre si; hora do lanche; pátio da escola; recreio; parquinho, ginásio de esportes, sendo desenvolvidas as anotações em Caderno de Campo.

PEDAGOGIA DECOLONIZADORA

A problemática acerca das relações entre educação, cultura e saúde estão intrinsecamente ligadas as questões étnico-raciais, as quais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano, principalmente a partir do século XX. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas a partir do viés decolonial são fundamentais para lançar um

novo olhar sobre a educação antirracista no Brasil, entre os autores que já se debruçaram sobre a temática das questões étnico-raciais e sobre a contribuição do movimento negro para uma educação antirracista no Brasil, estão: Nilma Lino Gomes (2011, 2009)¹, dentre outros. Essas pesquisas estão imersas no universo de preocupações sobre as relações étnico-raciais, projetaram-se nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais, a ponto de interferir diretamente em políticas públicas e ações governamentais. Assim sendo, explicitamos a necessidade da implementação de uma pedagogia decolonizadora e matricentral desde a base da educação brasileira, ou seja, desde a Educação Infantil e Fundamental I, na qual se assenta as análises da *práxis* pedagógica desta pesquisa. Para ser desta forma possível estruturar uma educação que possibilite o empoderamento social e comunitário desde a primeira etapa da Educação Básica.

Segundo Walsh (2006) a perspectiva decolonial na educação não deve ser vista apenas como teoria, paradigma ou ideologia, mas sim como ferramenta para a luta e sobrevivência contra o sistema capitalista, racista, heteropatriarcal, antropocêntrico, moderno e colonial, ou seja, a pedagogia decolonizadora é ação, é insurgência, é proposição e verbalidade. As ações educativas e práticas cotidianas, devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de formação de identidade. Logo, compreender que os fatores de vulnerabilidade social na infância estão intrinsecamente ligados as questões de gênero, raça, religião, etnia, etc., preestabelece as especificidades do papel da escola na vida da criança, sendo fundamental desenvolver a discussão e valorização acerca das diversidades no ambiente escolar, para tal as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) contemplam esses temas:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem os espaços da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.90).

1 GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

Nesse sentido, a discussão sobre a valorização das diversidades deve considerar também os fatores supracitados da origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras, para tal há a necessidade de propostas pedagógicas que respeitem a identidade da criança. Assim sendo, a instituição deve garantir o respeito à dignidade da criança como pessoa humana, protegendo a criança contra qualquer forma de violência, física ou simbólica, pensando a partir das práticas cotidianas, como apontado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009), além de outros documentos que garantem esse atendimento institucional, como o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história por meio da *práxis* enquanto unificação entre ação e reflexão. Nesta pedagogia, o educador, por uma educação dialógica problematizante e participante, alicerçada na confiança no povo, na fé nos homens e na criação de um mundo onde cada homem seja valorizado pelo que é, onde a liberdade do povo deve atender à perspectiva do oprimido e não do opressor, visa conscientizar e capacitar o povo para a transição da consciência ingênua à consciência crítica com base nas fundamentações lógicas do oprimido,

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas de ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja em mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja *práxis*. (FREIRE, 1987, p.52).

Nessa perspectiva, a educação problematizadora caracteriza-se pela intencionalidade, afirmando e fundamentando que alfabetizar é conscientizar, enquanto capacidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o homem ao descobrir-se seu construtor, descobre-se sujeito da cultura e como tal se afirma como sujeito livre contra qualquer

regime de dominação que visa a massificação, numa luta pela transformação e conquista e efetivação da sua liberdade alcançada pela *práxis*.

Para Saviani (2008) a educação é uma categoria do trabalho não material e sua matéria-prima é o saber que os seres humanos produzem historicamente em sociedade. Por isso, ela é tão importante para todos nós. Nesse sentido, caso não haja ampla valorização e apreensão dos conhecimentos que durante o processo de educação o ser humano produz, a comunidade reprimida, escravizada, posta à margem, intelectualmente, jamais conseguirá conquistas de cunho socioeconômico e cultural. Nesse seguimento, Saviani (2008) organiza a educação em três grandes teorias: as teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria crítica. Para o estudioso, a composição das teorias não-críticas é feita pela pedagogia tradicional, a pedagogia da escola nova e a pedagogia tecnicista; já as teorias crítico-reprodutivistas são a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista; a última nos remete à mudança de paradigmas.

Nessa perspectiva educacional, apontamos ainda outros estudos que nos auxiliam na compreensão de uma práxis pedagógica pautada no bem comum e alicerçados na garantia dos direitos das crianças, a obra: *A Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*²(2007), traz contribuições relevantes e significativas para a história da educação e da educação infantil.

O projeto de elaboração da obra surgiu do princípio de que a Pedagogia, sendo um produto de construção sócio-histórica, está em um contínuo processo de (re)construção. Sendo assim, para que essa (re)construção ocorra, é necessário recorrermos à rica memória pedagógica para recriar e construir novas pedagogias para o presente e para o futuro. Partindo dessa ideia, o livro efetua um diálogo com grandes autores da primeira metade do século XIX e do século XX, procurando demonstrar “o movimento próprio da Pedagogia: desconstrução-reconstrução”. Os autores com os quais o livro dialoga são: Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi. Esses au-

2 OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

tores trazem ideias e imagens novas de criança, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil e de ensino-aprendizagem. Suas ideias tornam-se, portanto, um campo fértil para a elaboração de uma Pedagogia ou de Pedagogias diferenciadas para o século XXI.

FLUXOS DE APRENDIZAGENS

A perspectiva de Walsh (2005; 2006) nos possibilitou analisar os fluxos de aprendizagens provenientes do ofício, bem como da necessidade do mesmo enquanto rede de apoio e de cuidados na comunidade fozjordense, tendo em vista que primeiramente analisamos as estruturas presentes no ofício do benzimento (DIAS, 2019) para posteriormente compreendê-las na *práxis* pedagógica em ofícios institucionalizados. Nessa lógica, as aprendizagens são propagadas enquanto práticas de bem comum comunitário e podem ser observadas enquanto práticas de cuidado mútuo na rede de ensino municipal, através do acolhimento, cuidado, empatia e generosidade. Portanto, a compreensão da importância da *práxis* pedagógica decolonial, pautada no bem comum e na valorização dos saberes socioculturais, na Educação Infantil e Fundamental I, podem gerar na educação um fluxo positivo de aprendizagens que propiciem uma pedagogia de empoderamento da identidade na infância. Para tal, necessita-se de propostas pedagógicas que desenvolvam e valorizem, no ambiente escolar e na comunidade, as potencialidades da criança, efetivando ações de valorização da diversidade e identidade na educação infantil, em específico nas instituições públicas, onde de fato as crianças negras e em situação de vulnerabilidade social se encontram:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (RESOLUÇÃO n.º 5, de 17 de dezembro de 2009).

Entretanto, a exemplo dos movimentos feministas, negros e indígenas, não existe um movimento das crianças (CORSARO, 2011), pela própria con-

dição em dupla de serem sujeitos de fato, reconhecidos pelo ECA (1990), mas terem sua condição de sujeitos de direito resguardada juridicamente pela figura de um responsável legal. Nesse sentido, é um desafio para o campo acadêmico, na área das ciências sociais e humanas com foco na educação, cultura e saúde, fazer reconhecer e para tanto sintonizar métodos e técnica de modo a produzir conhecimento sobre a criança, colocando no centro o protagonismo infantil.

Dentro dessa perspectiva da infância, Sarmiento (2005) propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Nessa lógica, a infância é concebida como uma categoria geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Entretanto, Duschatzky e Skliar (2000) abordam reflexões acerca dos cuidados do uso da diversidade em contextos escolares, pois, dependendo do contexto acomodam sem conflito às intenções daqueles que pretendem dar continuidade a uma educação europeizada e silenciar o debate acerca das questões afroindígenas no contexto escolar.

Diante disso, os estudos sobre a infância e as constelações de aprendizagens (SILVA, 2016) nos proporcionam compreender os diferentes territórios de construção da identidade dessas crianças, as diferentes influências que as crianças recebem nesses espaços nos permitem pressupor sua formação e sua construção de ideia de mundo. Para tal, pontuamos que a valorização dos saberes sociocultural e histórico, familiar e comunitário, dessas crianças, deve fazer parte da *práxis* pedagógica, da qual estão envolvidos todos os profissionais da educação, sendo estes responsáveis por intermediar esse fluxo de saberes, formal, informal e não formal, no chão da escola.

Generosidade e ética do cuidado

Fundamentamos nossa perspectiva do fluxo da generosidade nas relações matrilineares provenientes do ofício do benzimento e na ética do cuidado de Gilligan (1982; 1987; 1988). A autora desenvolveu seus estudos pau-

tados no desenvolvimento moral das mulheres, fundamentando sua proposta de ética do cuidado a qual tem forte influência na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral no Brasil. Gilligan (1982), desenvolveu críticas à teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (1981; 1984; 1987) e, conseqüentemente, revolucionou a produção de pesquisa no campo da psicologia do desenvolvimento moral influenciando nos modos de se fazer ciência.

Gilligan (1982; 1987; 1988) e seus trabalhos tiveram grande reconhecimento no âmbito das teorizações feministas e dos estudos de gênero, sendo reconhecida como uma das fundadoras do feminismo da diferença,

Em vista da evidência de que as mulheres percebem e formulam a realidade social diferentemente dos homens e que essas diferenças centram-se em torno de experiências de ligação e separação, as transições da vida que invariavelmente envolvem essas experiências deverão envolver as mulheres de um modo distintivo. [...] o senso de integridade das mulheres parece interligado com uma ética do cuidado, de modo que se verem como mulheres é se verem num relacionamento de conexão. (GILLIGAN, 1982, p. 183).

Nesse sentido, as críticas de Gilligan (1982; 1987; 1988) foram revolucionárias para a produção de pesquisa reverberando-se da psicologia para outras áreas do conhecimento. Ademais, a *care-generosidade* enquanto conceito (para nosso estudo) nos dará suporte nas questões direcionadas ao fluxo das aprendizagens educacionais comunitárias, percebidas nas diversas práticas de cuidado com o outro e de autocuidado, sejam nas relações do ofício das benzeadeiras ou nas relações de aprendizagens comunitárias.

Desse modo, em comunidades onde as vozes (feminina e masculina) são tidas como iguais, os cuidados com o outro e o desenvolvimento da *care-generosidade* podem ser compreendidas como um comportamento humano. Contudo, em sociedades patriarcais a *care-generosidade* é algo aprendido, ensinado (a exemplo a percepção de cuidado nos cursos na área de saúde), e quando ligada aos homens, tem uma ligação de subalternidade social, ou seja, apenas aqueles que estão passíveis da vulnerabilidade aprendem sobre a *care* (GILLIGAN, 1982; 1987; 1988).

Em síntese, podemos afirmar que o fluxo da generosidade pode ser analisado nas práticas cotidianas da Escola Municipal Padre Emílio Barbíeri e no CMEI municipal, pelo *lócus* das aprendizagens tradicionais, as quais se fazem presentes nesses espaços e podem ser propagados pela prática do bem comum, mesmo que inconscientemente, pelos seus profissionais. Salientamos, que a prática pedagógica, no Brasil, é um campo de atuação majoritariamente feminino, podendo existir nesses espaços, através do fluxo de aprendizagens geracionais, a compreensão de uma ética da generosidade, pautada no bem comum e cuidado mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado, o presente trabalho apresentou reflexões e desenvolveu outras discussões acerca da função e importância da generosidade, no desenvolvimento psicossocial e cultural dos profissionais da educação no município de Foz do Jordão (PR), na sua *práxis* cotidiana, correlacionando as aprendizagens de cuidado e autocuidado provenientes do ofício do benzimento as práticas de cuidado mútuo desenvolvidas nos espaços da Escola Municipal Padre Emílio Barbíeri e CMEI municipal.

Desse modo, compreendemos a generosidade enquanto gênese de aprendizagem comunitária para a prática bem comum e do cuidado mútuo, de viés ancestral, afroindígena e matricentral, perpetuada, transmitida e ressignificada, nesse território, conforme suas demandas e o tempo, os quais foram fundantes para a concepção da *práxis* utilizada pelos profissionais na instituição de ensino.

Nesse sentido, demonstramos a importância em compreender os processos de perpetuação/transmissão de aprendizagens educativas comunitárias relativas ao fluxo da generosidade nas práticas educacionais na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, provenientes do bem comum, do cuidado e autocuidado materno-infantil. Além de possibilitar esclarecer questões acerca da generosidade ancestral enquanto fundante da ética feminina, analisada na prática do bem comum comunitário em espaços institucionalizados. Desse modo, nos possibilitando compreender como os conhecimentos ancestrais relacionados a saúde comunitária se ressignificaram no decorrer do tempo no território.

REFERÊNCIAS

CORSARO, WA. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. **Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração**. In: GIL FILHO, Sylvio fausto. *Liberdade e religião: o espaço sagrado no século XXI*. p. 39-50. Curitiba: CRV, 2016.

DA SILVA, Olivatto, J., & RODRIGUES. dos Santos, T. (2020). Práticas umbandistas como aprendizagem comunitária de longa duração no Paraná: **Linhas Críticas**, 26, e 23809. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.23809>

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Joseph Dupont: reflexões sobre os processos educativos da missionação. **Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344930769_Joseph_Dupont_reflexoes_sobre_o_processo_educativo_da_missionacao. Acesso em: 11 jun. 2021.

DIAS, Marcia. Denise de Lima. **Benzedeiras: A Educação de Resistência Feminina de Mulheres Negras Pelas Ervas**. 2019. 96f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO, Guarapuava (PR), 2019.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos Bernardo. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **LUME, Repositório Digital. UFRGS**, 2000. <http://hdl.handle.net/10183/25925> Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25925> Acesso em: 12 de junho de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos. 1982.

GILLIGAN, Carol. *Remaping the moral domain: New images of self and relationship*. In C. Gilligan (Ed.), *The moral domain* (p.3-20). Boston, MA: Havard University Press. 1988.

GILLIGAN, Carol; WIGGINS, Grant. *The origins of morality in early childhood relationships*. In: KAGAN, Jerome; LAMB, Sharon (Orgs.). *The emergence of morality in young chidren*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

HEIDEGGER, Martin. 2012. **Ser e tempo**. Parte I e II. Universidade São Francisco, Editora: Vozes. 15ª Ed. 2005.

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row. 1981; 1984; 1987.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP. Autores Associados. 2008.

WALSH. Catherine. *Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH. Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial*. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES SOBRE O ESPORTE E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Tauana Aparecida de Oliveira

Jefferson Olivatto da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-620-B

INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais no Brasil vêm sendo discutidas em múltiplos espaços – congressos acadêmicos como o Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (COPENE), grupos de trabalho como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Africanos (NEAB/NEAA), associações, mídias diversas e movimentos sociais – em função da trajetória histórica de exploração, escravização e massacre da população africana e afro-brasileira em território brasileiro. As marcas dessa violência estrutural atravessam as instituições e se manifestam nas desigualdades de acesso à renda, educação, saúde, moradia, segurança e também no campo esportivo.

No âmbito acadêmico, tais questões emergem em artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e teses, consolidando um campo de investigação que tensiona o mito da democracia racial e reivindica políticas e práticas antirracistas. A criação do Ministério da Igualdade Racial, sob liderança da ministra Anielle Franco, no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é um marco recente desse processo: trata-se de uma conquista histórica do movimento negro, que desde o período de escravização luta por reconhecimento, reparação e transformação das estruturas racistas do Estado e da sociedade.

Vale destacar que uma das primeiras ações internacionais desse ministério foi a intervenção pública e diplomática no caso de racismo sofrido pelo jogador de futebol Vinícius Júnior, atleta negro brasileiro contratado por um dos maiores clubes do mundo, o Real Madrid. Ao longo de 2023, Vinícius

Júnior foi alvo reiterado de insultos racistas em partidas do Campeonato Espanhol organizado pela La Liga. Em um dos episódios mais emblemáticos, uma torcida inteira passou a gritar “mono” – “macaco”, em espanhol – direcionando o coro ao jogador.

Neste sentido, a cena ganhou o mundo: o atleta chorou em campo, manifestou-se nas redes sociais, recebeu apoio de parte da equipe e de outros jogadores, mas também críticas por reagir. Em um movimento revelador da lógica racista que culpabiliza a vítima, Vinícius Júnior foi expulso de campo, apesar de ter sido alvo de crime de racismo. O então presidente da La Liga - instituição organizadora da competição - não responsabiliza a torcida ou o clube adversário, responsabilizando o atleta, sugerindo que ele teria provocado o público. A intervenção do governo brasileiro, por meio do Ministério da Igualdade Racial e do Itamaraty, consistiu em exigir das autoridades espanholas a identificação e responsabilização dos infratores. Somente após um período de intensa repercussão internacional, a equipe de arbitragem foi afastada e alguns torcedores foram localizados e presos.

Pode-se mencionar que episódio semelhante ocorreu em 2006, quando o camaronês Samuel Eto'o, então jogador do Barcelona, ameaçou deixar o gramado em partida do Campeonato Espanhol devido a imitações de macaco feitas pela torcida do Zaragoza, para citar apenas um exemplo dentre tantos possíveis. De 2006 a 2023, transcorrem 17 anos, quase duas décadas, sem mudanças substanciais no enfrentamento do racismo no futebol de alto rendimento. Esses casos não são exceção: são exemplos de um sistema racista que estrutura o esporte.

Assim, ao trazer esses episódios como ponto de partida, este capítulo desloca a análise do esporte como mero entretenimento ou campo neutro de meritocracia, para compreendê-lo como um espaço privilegiado de disputa simbólica e política. Especificamente, se busca refletir sobre o papel do esporte para atuar como ferramenta educadora para a educação das relações raciais, tensionando a distância entre o discurso do “esporte para todos” e a prática cotidiana marcada por discriminações raciais. O caminho proposto passa pela análise da historicidade das políticas esportivas no Brasil, dos silêncios institu-

cionais em relação ao racismo e dos dados sistematizados pelo Observatório da Discriminação Racial no Futebol, articulando crítica e possibilidades de práxis antirracista.

ESPORTE COMO FENÔMENO SOCIOCULTURAL

Sabe-se que esporte se manifesta como fenômeno sociocultural presente em distintas sociedades, tempos históricos e formações sociais. Carvalho (2013) recorda que civilizações pré-colombianas, egípcias, chinesas, japonesa, grega, romana e sociedades feudais europeias já realizavam práticas físicas e pré-esportivas com funções utilitárias (como aperfeiçoamento militar e de combate), mas também com finalidades religiosas, rituais, políticas e festivas.

Isso demonstra que, desde sua gênese, o esporte é atravessado por relações de poder, produção de identidades, hierarquias e disputas simbólicas. Nesse sentido, as questões étnico-raciais não são um debate preambular que chegou tardiamente ao esporte, mas um eixo constitutivo das formas como corpos são autorizados ou não a participar, ocupar espaços, receber visibilidade e reconhecimento. Busca-se evidenciar a necessidade – e este capítulo busca tensionar – aprofundamento teórico e político que permita pensar o esporte como um dispositivo de educação antirracista explorando suas potencialidades, e não apenas como um campo onde o racismo se manifesta.

Assim, Mezzadri et al. (2021) compreendem o esporte como fenômeno global que impacta múltiplos setores da sociedade: desde a apropriação cultural das práticas esportivas até o processo de profissionalização das organizações, passando pela construção de identidades, pela disputa política e pelo desenvolvimento econômico de países. Essa transformação não se restringe à pequena parcela de atletas que alcançam o alto rendimento. Ela se inscreve também na formação de crianças e adolescentes que, ao vivenciar práticas esportivas, aprendem sobre disciplina, autoconhecimento corporal e pessoal, capacidades motoras e físicas, modos de socialização, circulação por diferentes cidades, contato com outras culturas e a manutenção do corpo fisicamente ativo.

Concomitante a isso compreendendo a magnitude das possibilidades inerentes às diferentes práticas esportivas, em suas diversas manifestações,

desde o rendimento até a formação esportiva, em suas diferentes viabilidades de aprendizagens inclusive sociais, como podemos desenvolver o esporte como ferramenta para a educação antirracista? Para isso, inicialmente neste capítulo buscamos evidenciar construções sociais importantes referentes à historicidade da organização esportiva no Brasil, refletindo sobre como e se o racismo foi naturalizado, silenciado ou, em raros momentos, enfrentado.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESPORTE NO BRASIL

O processo de institucionalização do esporte no Brasil foi profundamente marcado por recortes de classe e raça. Inicialmente, a prática esportiva esteve restrita às elites urbanas: como destacam Linhares (1996) apud Starepravo e Junior (2016), por volta de 1904 o governo passou a incentivar o futebol como forma de substituição da capoeira, então criminalizada e considerada prática social desviante. De um lado, o futebol, atualmente o esporte mais popular do mundo, de origem europeia e idealizado pelos setores brancos e proprietários; de outro, a capoeira, prática de origem africana e afro-brasileira, associada à cultura negra e às classes populares.

Podemos mencionar que Starepravo e Junior (2016) ressaltam ainda que, na década seguinte, o esporte – especialmente o futebol – foi apropriado como forma de dispersão das intensas mobilizações e greves operárias que eclodiram entre 1910 e 1917. O esporte, portanto, surge desde cedo articulado a projetos de controle social e pacificação política, ao mesmo tempo em que reforça hierarquias raciais pela forma como seleciona quem pode participar e em quais condições.

Neste sentido, o processo de organização institucional e de elaboração de uma política nacional de desporto ganha força na década de 1930, mas Carvalho (2013) lembra que os séculos XIX e início do XX, abrangendo o Império e a República Velha, foram o período de gênese do esporte no país. Em termos legislativos, um marco importante é o Decreto-Lei nº 3.199/1941, que define uma lógica organizacional para entidades esportivas privadas – Confederações, Federações, Ligas e Clubes – sob a tutela do Conselho Nacional de Desportos (CND) (MEZZADRI; SONADA-NUNES; SANTOS, 2021).

Evidencia-se que com a criação do CND, ao longo das décadas de 1940 a 1980, o órgão passou a estruturar e comandar o esporte nacional, fiscalizando as atividades esportivas dos estados (MEZZADRI; SONADA-NUNES; SANTOS, 2021). Starepravo e Junior (2016) destacam que, no período do Estado Novo, o significado político-ideológico atribuído ao esporte foi decisivo para sua consolidação como prática social e esfera de atuação do poder público.

Assim, Bueno (2008) apud Carvalho (2013) mostra que o governo Vargas herdou um sistema esportivo fragilizado financeiramente, com regulamentação precária e vulnerável aos interesses particulares das entidades. A resposta estatal foi a intervenção, burocratizando e hierarquizando o setor, com vistas a organizar e disciplinar as práticas esportivas. O nacionalismo manifestou-se no esporte como ferramenta de unificação simbólica e construção de uma cultura cívica capaz de sobrepor a “nação” às diferenças regionais e de classe. Nesse contexto, o esporte serviu como instrumento de um projeto político conservador, ainda que tenha sido também o período em que a capoeira e a umbanda foram legalizadas como expressões culturais e religiosas brasileiras.

Apesar dessas ambiguidades, por décadas a estrutura organizacional do esporte brasileiro manteve-se centralizada, com traços amadores e sem um sistema esportivo próprio amplamente consolidado. A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes mudanças ao prever a autonomia de confederações, federações, ligas e clubes (MEZZADRI; SONADA-NUNES; SANTOS, 2021), abrindo caminho para novas formas de gestão e regulação do esporte.

Na década de 1990, o então presidente Fernando Collor nomeia Arthur Antunes Coimbra (Zico) para chefiar a recém-criada Secretaria dos Desportos da Presidência da República, culminando na chamada Lei Zico (Lei Federal nº 8.672/1993) (CARVALHO, 2013). Segundo Mezzadri et al. (2021), a lei inaugurou um novo conceito de esporte e redesenhou as relações institucionais entre Estado e entidades esportivas. No entanto, sua concepção não trouxe mecanismos robustos de fiscalização e controle da gestão, deixando brechas que se desdobram também na ausência de instrumentos específicos para enfrentar o racismo nas estruturas esportivas.

Vale frisar que em 1998, a Lei Zico é substituída pela Lei Pelé (Lei nº 9.615/1998), ainda em vigor. As principais mudanças envolvem a reestruturação dos direitos dos agentes em relação às entidades esportivas, o fortalecimento da autonomia, democratização e descentralização, bem como a afirmação do esporte como direito social (MEZZADRI; SONADA-NUNES; SANTOS, 2021). Esses preceitos conduziram à inclusão do esporte nas agendas programáticas do governo federal e dos estados, em diferentes arranjos institucionais – inicialmente vinculados ao Ministério da Educação, depois ao Ministério do Esporte e Turismo e, por fim, a um Ministério do Esporte próprio (TUBINO, 2010).

Em 2003, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Ministério do Esporte, responsável por gerir as políticas para o setor em meio a uma demanda crescente. Nesse mesmo ano, é estabelecida a Lei nº 10.671, o Estatuto do Torcedor, que regulamenta aspectos como transparência de competições, segurança, venda de ingressos e direitos dos torcedores. O artigo 13-A, inciso V, proíbe a entoação de cânticos discriminatórios, racistas ou xenófobos, o que representa um avanço simbólico. Entretanto, isoladamente, tal medida mostra-se insuficiente para conter práticas racistas nos estádios, como demonstram os inúmeros casos registrados no país e no exterior.

Em 2005, a Resolução nº 5 do Conselho Nacional do Esporte apresenta diretrizes da Política Nacional do Esporte, reconhecendo o esporte como questão de Estado e afirmando princípios, objetivos, diretrizes e ações estratégicas. O documento menciona a inclusão esportiva “para todos, sem distinção”, mas não explicita o combate a qualquer forma de preconceito, tampouco desenvolve orientações específicas para o enfrentamento do racismo. O silêncio também é uma forma de posicionamento.

Assim, após um período de fortalecimento institucional entre 2003 e meados da década de 2010, o Ministério do Esporte é desestruturado no governo Jair Bolsonaro, sendo incorporado ao Ministério da Cidadania e posteriormente ao Ministério da Educação. Em diversos estados, Secretarias de Esporte sofreram cortes orçamentários ou rebaixamento institucional, comprometendo políticas e programas em andamento pelo país inteiro. No governo atual, o Minis-

tério do Esporte é recriado, e algumas unidades federativas voltam a destacar o esporte em secretarias específicas, com orçamento específico e poderio de investimento.

No ano de 2023, foi sancionada a Lei Geral do Esporte com intenção de modernizar e reorganizar as políticas públicas de esporte pelo país em três grandes pilares: excelência esportiva, formação esportiva e esporte para toda vida. Essa lei busca unificar as políticas esportivas entre os poderes e demais instituições envolvidas, construindo o Sistema Nacional do Esporte (Sinesp), desencadeando um movimento e esforço em todos os municípios do país em estabelecer conceitos padrões de manifestações esportivas. Estudos posteriores são necessários para entender se tais movimentos estão abrangendo as questões raciais nas esferas esportivas.

Ao percorrer essa trajetória, podemos destacar que as legislações reconhecem o esporte como direito social, como ferramenta de desenvolvimento e inclusão, mas não consolidam políticas robustas voltadas à proteção de pessoas negras e ao combate sistemático ao racismo nas diferentes instâncias esportivas.

FUTEBOL E A QUESTÃO RACIAL

Se o futebol ocupa lugar privilegiado no imaginário nacional, isso se deve, em parte, à narrativa de que teria sido um dos principais vetores da chamada “democracia racial”. Para tensionar esse mito, é fundamental revisitar sua história, refletindo sobre o futebol e o racismo em suas facetas e manifestações, mas convidando o leitor ou leitora a refletir sobre outros esportes que conheça, se interesse ou pratique, como e se são atravessados pelo racismo.

Neste sentido, Mário Filho, em “O negro no futebol brasileiro”, publicado originalmente em 1947, realiza uma ampla pesquisa por meio de reportagens e entrevistas, produzindo uma obra clássica sobre o tema. Logo no início, ele observa que os saudosistas do “bom futebol de antigamente” eram, em geral, homens brancos que se referiam a uma época em que os times eram compostos quase exclusivamente por jogadores brancos, alguns inclusive de origem ingle-

sa ou alemã. Jogadores negros e mulatos eram raros, “perdiam-se” nos elencos, quase não chamavam atenção (FILHO, 2010).

Assim, a narrativa de Filho demonstra que, na gênese do futebol brasileiro, classe e raça são determinantes. Clubes como Vasco da Gama (campeão em 1923), São Cristóvão (1926) e Bangu (1933), com sedes em bairros populares do Rio de Janeiro, contavam com vários jogadores negros. A ascensão desses clubes nas competições estaduais levou aos estádios torcedores periféricos, majoritariamente negros, que passaram a ocupar o mesmo espaço que torcedores das elites brancas, como os do Fluminense.

Segundo Filho (2010), as reações elitistas foram imediatas. A primeira ocorreu ainda durante o campeonato, sob forma de antilusitanismo – hostilidade a portugueses e seus descendentes – dirigido ao Vasco, cuja base social era composta majoritariamente por imigrantes e trabalhadores. A segunda reação foi institucional: Flamengo, Fluminense, Botafogo e América retiraram-se da Liga Metropolitana e fundaram a Associação Metropolitana de Esportes Atléticos (AMEA), estabelecendo critérios rígidos de controle social, como investigação do grau de escolaridade dos atletas, com o objetivo velado de expulsar jogadores negros e pobres.

Pode-se evidenciar em primeiro lugar, que a presença de corpos negros no campo e nas arquibancadas sempre foi impertinente e, até mesmo, combatida pelos setores mais privilegiados. Em segundo lugar, demonstra que instâncias organizativas – ligas, associações, federações – podem operar como dispositivos de inclusão ou exclusão racial. Não por acaso, o período de criação do CND, na década seguinte, não foi acompanhado de estratégias específicas para enfrentar práticas racistas no esporte.

Ao mesmo tempo, o futebol contribuiu para consolidar a imagem do Brasil como país miscigenado e, portanto, supostamente receptivo nas relações raciais em alinhamento com o mito da democracia racial. A ideia de que negros seriam aceitos porque tem talento e bom desempenho nos gramados reforça a noção de que a aceitação está condicionada à performance e à espetacularização, e não a direitos de existência humana. O que se vende como democracia

racial no esporte, na prática, mascara uma lógica de reprodução de racismo: os corpos negros são desejados como força de trabalho e espetáculo, mas frequentemente dissociados de posições de poder, gestão, comando, produção de conhecimento e tomada de decisão.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL

Se o discurso hegemônico insiste em expor a narrativa de integração via futebol, os dados mostram outra realidade. Em 2014 é criado o Observatório da Discriminação Racial no Futebol, projeto que acredita no potencial do futebol como instrumento de inclusão social, mas que reconhece a necessidade de monitorar, denunciar e visibilizar práticas discriminatórias. O Observatório se propõe a acompanhar casos de racismo no futebol brasileiro, divulgar relatórios anuais e apresentar recomendações às instituições responsáveis.

Frisamos que a iniciativa ter surgido do movimento negro organizado e não de entidades estatais demonstra o engodo do racismo estrutural. Enquanto legislações e políticas nacionais permaneceram silenciosas ou genéricas em relação ao racismo no esporte, coletivos da sociedade civil construíram ferramentas de denúncia, monitoramento e produção de conhecimento.

Desde 2014, os relatórios anuais vêm demonstrando, com números, o atores sociais negros do esporte vivenciam no cotidiano: a discriminação racial no esporte brasileiro é recorrente e crescente, e não exceções é regra. Em 2014, o Observatório registra casos ocorridos com atletas e árbitros no Brasil, com atletas brasileiros no exterior e em partidas da Copa do Mundo. Foram 20 ocorrências no território nacional, 8 no exterior e 9 durante a Copa. Em 14 dos 20 casos brasileiros houve algum tipo de punição, mas parte das ocorrências não teve desfecho conhecido, o que já indicava lacunas na responsabilização.

Assim, nos anos seguintes, os relatórios passam a incorporar outras formas de discriminação – como LGBTfobia, xenofobia e machismo – além do racismo, e ampliam o monitoramento para outros esportes. Em 2015, registram-se 35 ocorrências de cunho racial, uma xenofóbica e quatro relacionadas a outros esportes, além de 9 casos no exterior. Apesar do aumento de registros, as punições são raras e, quando ocorrem, geralmente pouco exemplares.

Em 2016 e 2017, observa-se aumento nas incidências raciais e LGBTfóbicas em estádios, internet e outros espaços, bem como nos casos envolvendo atletas brasileiros no exterior. O relatório de 2017 registra 29 ocorrências raciais nos estádios, 11 na internet, além de episódios de LGBTfobia, xenofobia, machismo e discriminação em outros esportes. O contexto político, marcado por ascensão de discursos de extrema direita no Brasil e no mundo, pelo golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff e pela eleição de lideranças abertamente conservadoras e preconceituosas, contribui para um ambiente de maior tolerância pública à violência e à discriminação.

Em 2019, há um pico expressivo: são 154 casos discriminatórios monitorados, sendo 136 no Brasil e 18 com atletas brasileiros no exterior. Dos 118 casos relacionados ao futebol no país, 67 dizem respeito à discriminação racial, 20 à LGBTfobia, 28 ao machismo e 3 à xenofobia. É também o ano em que, pela primeira vez, aparecem casos de discriminação contra atletas brasileiros em outros esportes, o que reforça a tese de que o problema não se limita ao futebol masculino profissional.

Em 2020, com estádios parcialmente vazios devido à pandemia de COVID-19, há queda no número absoluto de casos (78 no total, 70 no Brasil e 8 no exterior), mas isso se relaciona diretamente à menor presença de público, e não a uma mudança estrutural. Em 2021, com o retorno gradual dos torcedores, os números voltam a crescer: 158 casos discriminatórios, dos quais 137 no Brasil e 21 no exterior, com predominância de discriminação racial (81 casos), seguida de LGBTfobia, machismo e xenofobia.

O relatório de 2022 registra um novo recorde: 233 casos discriminatórios, um aumento de 47,47% em relação ao ano anterior. Desse total, 207 ocorreram no Brasil e 26 no exterior; 181 estiveram relacionados ao futebol e 52 a outros esportes. Entre os casos relacionados ao futebol, 111 envolveram discriminação racial (98 no Brasil e 13 no exterior), 39 LGBTfobia, 21 machismo e 10 xenofobia. Mais da metade dos casos (54%) referem-se à discriminação racial no futebol.

Em 2023, o cenário se agrava ainda mais: 250 casos discriminatórios ao longo do ano, 222 no Brasil e 28 no exterior; 184 vinculados diretamente ao racismo, 41 à LGBTfobia e 11 ao machismo. Trata-se de mais um recorde, consolidando a tendência de crescimento contínuo das denúncias.

Esses dados desmontam a ideia de que o esporte seria um espaço ausente de preconceito, um espaço de convivência harmônica, como sugere o mito da democracia racial. Além disso, revelam que a discriminação não se restringe ao xingamento isolado no estádio, se espalha por ginásios, ambientes jornalísticos, jogos online e outros espaços ligados ao universo esportivo e evidenciam a distância entre a ocorrência dos casos e a efetivação de punições. Como sublinha o Observatório, muitos episódios não recebem cobertura midiática suficiente, não são formalmente denunciados ou não chegam às instâncias judiciais. Ademais, mesmo quando há denúncias, a Justiça Desportiva e a Justiça Comum enfrentam dificuldades, seja por burocracia, seja por uma compreensão limitada da gravidade do racismo. Em 2023, por exemplo, dos 104 casos de racismo em estádios brasileiros, apenas 31 foram julgados pela Justiça Desportiva, resultando em 19 punições e 12 absolvições.

A distinção entre racismo e injúria racial na legislação brasileira por muito tempo funcionou como obstáculo à responsabilização efetiva. Mesmo com a Lei nº 14.532/2023, que equipara os termos ao crime de racismo, o Código Brasileiro de Justiça Desportiva ainda utiliza a expressão “ato discriminatório”, sem incorporar plenamente o entendimento jurídico atualizado. No caso do futebol, pressões por punições mais severas – como perda de pontos para clubes cujas torcidas cometam atos racistas – têm levado a avanços pontuais, como a inclusão dessa possibilidade em regulamentos da CBF.

Porém, como salientam as análises do Observatório, a punição reativa, isoladamente, não é suficiente, precisa ser articulada a políticas permanentes de inclusão, diversidade e educação antirracista, que não dependam da boa vontade de gestões específicas. É justamente nesse ponto que o esporte se reaproxima do campo da educação das relações raciais, pois não basta registrar, punir e seguir; é preciso transformar a cultura e educação esportiva.

O ESPORTE COMO FERRAMENTA EDUCADORA PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Ao cruzar a historicidade das políticas esportivas, os relatos de casos emblemáticos de racismo e os dados sistematizados pelo Observatório, torna-se evidente que o esporte, tal como está organizado no Brasil, é um reprodutor de racismo. Assim, isso significa, que qualquer projeto de transformação exige reconhecer o esporte como campo estratégico de educação das relações raciais. Isso implica pensar que a punição destinada apenas aos atos demonstrados em partidas, eventos, jogos oficiais, não será o ponto final nessa educação e movimento para o antirracismo. Precisa-se pensar o esporte na sua magnitude, instâncias, instituições, possibilidades, atores sociais e transformar esses espaços e pessoas em praticantes de antirracismo por intermédio das possíveis aprendizagens e possibilidades de construção de pertencimento étnico-racial.

Neste sentido, pode-se visualizar a necessidade de formação antirracista para profissionais do esporte e da educação, gestores públicos, dirigentes de clubes, para que esses atores sociais possam compreender o racismo e suas manifestações no esporte e assim disseminar a educação antirracista. Corroborando a isso, pensar os currículos nas escolas, o esporte pode e deve dialogar com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Assim, trabalhando conteúdos que de fato conduzam à aprendizagens para o antirracismo concomitante às possibilidades esportivas, com materiais preparados para isso, como o livro recém publicado de Jefferson Olivatto da Silva “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, um guia essencial para práticas escolares que promovam a reflexão e valorização da diversidade cultural.

Ademais, políticas de inclusão de pessoas negras em cargos de gestão e comando nas esferas esportivas são fundamentais para que o pertencimento étnico racial possa ser construído e, além disso, a perspectiva para educação antirracista no esporte aconteça. Aliadas à isso, campanhas permanentes de conscientização e valorização da diversidade cultural, valorização da cultura africana e afro-brasileira, ações antirracistas no meio esportivo são fundamen-

tais nesse caminho. Bem como, fortalecimento de instância de acolhimento e escuta de pessoas negras inseridas no esporte, com canais seguros para denunciar discriminações, garantia de acompanhamento, jurídico, psicológico e institucional. Tais possibilidades apontam para um modo de compreender o esporte não apenas como cenário onde o racismo acontece, mas como possibilidade de luta antirracista, no qual pertencimento étnico-racial, dignidade e diversidade não sejam exceção, e discurso, mas princípio organizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, pudemos evidenciar que o Brasil tem sua história marcada por um sistema escravocrata que torturou e explorou pessoas negras por séculos, seguido de uma abolição sem reparação e de um padrão persistente de ausência de políticas de justiça racial. Assim, os dados dos institutos de pesquisa, como o IBGE, reiteram que pessoas negras ocupam o topo das estatísticas de violência e morte, e a base das pirâmides de renda, moradia e acesso à educação. Neste sentido, o campo esportivo pode reproduzir e amplificar essas desigualdades.

Ao percorrer a trajetória das políticas públicas de esporte, do Decreto-Lei nº 3.199/1941 à Lei Pelé e à criação e desmonte do Ministério do Esporte, observamos avanços no reconhecimento do esporte como direito social, mas fragilizado quando se trata de enfrentar o racismo. Evidenciamos que a criação recente do Ministério da Igualdade Racial e a retomada do Ministério do Esporte, aliadas à intervenção incisiva em casos como o de Vinícius Júnior, apontam para uma oportunidade histórica de articulação entre esses campos.

Neste sentido, os relatórios do Observatório da Discriminação Racial no Futebol, de 2014 a 2023, compõem uma espécie de radiografia da discriminação no esporte brasileiro. Assim, demonstram aumento sistemático de casos registrados, ampliação do escopo para outras formas de discriminação e outros esportes, e uma persistente dificuldade em responsabilizar de forma efetiva os agressores. Ao mesmo tempo, sugerem uma diminuição do silêncio e da tolerância social frente ao racismo, à medida que casos passam a ser denunciados, expostos e discutidos publicamente.

Nesse cenário, falar em esporte como ferramenta educadora para a educação das relações raciais é reconhecê-lo como um dos espaços em que a educação antirracista seja possibilidade efetiva. Transformá-lo em realidade exige uma gama de ações contínuas, articuladas entre Estado, clubes, federações, escolas, movimentos sociais e torcidas. Exige assim deslocar o esporte do lugar passivo das desigualdades para o lugar de uma práxis antirracista, capaz de tensionar estruturas, educar e abrir caminhos para que pessoas negras e todas as expressões da diversidade social ocupem o esporte de forma plena, segura e reconhecida.

As análises aqui apresentadas, alinhadas a uma pesquisa que toma os esportes como campos privilegiados de observação, podem ser entendidas como um universo de aprendizagens, revelando a resiliência e a luta por espaços de reconhecimento de mulheres e homens negros no esporte brasileiro. Assim, entre a crítica e a práxis, o desafio que se coloca possibilitar que o esporte deixe de ser palco de reprodução do racismo e se torne, efetivamente, um território de educação antirracista em todas suas manifestações para além do discurso.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, César Machado. **Esporte como política pública: um estudo sobre o processo de formulação da política de esporte no Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

FILHO, Mario. **O negro no futebol brasileiro**. Editora mauad -5ª edição. Rio de Janeiro, 2010.

MEZZADRI, Fernando Marinho; SONODA-NUNES, Ricardo João; SANTOS, T. O. **A relação entre esporte, gestão e governança in: Gestão e governança do esporte brasileiro**. 1ª Edição. Editora Berzon. Francisco Beltrão, 2021.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/> Acesso em 21/09/2025.

SILVA, Jefferson Olivatto da. **O pertencimento negro no ensino superior: uma investigação das aprendizagens sociais na trajetória escolar**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2024.

SILVA, Jefferson Olivatto da. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Editora LF editorial. Curitiba, 2024.

STAREPRAVO, Fernando Augusto; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **(Re) pensando as políticas públicas de esporte e lazer: a sociogênese do subcampo político/burocrático do esporte e lazer no brasil.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 42-49, jan. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.008>.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação.** Eduem. Maringá, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Adonias Nelson da Luz

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), na linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Mestre em Educação, pela mesma universidade, na mesma linha de pesquisa. Graduado em Ciências Sociais - Licenciatura, pela Faculdade Guarapuava. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Uniguairacá. Graduação interrompida em Geografia - Licenciatura. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e História (GETEH) e Membro do Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR do Centro-Oeste do Paraná. Atuou como professor da Educação básica na disciplina de Geografia, em regime temporário, na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) em 2011, bem como Agente Social vinculado à Prefeitura de Foz do Jordão - PR (2014-2018). Também atuou como colunista de opinião sobre temas relacionados à política no jornal digital i-Política (2018). Atualmente, professor Colaborador do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO (DEPED/G) e revisor de textos científicos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6178702893118634> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0532-7355> E-mail: prof.adoniasluz@outlook.com

Márcia Denise de Lima Dias

Doutora em Educação (PPGE-UNICENTRO). Professora Colaboradora na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Cândói (PR), Membro do Núcleo de Estudos de Ameríndios e Africanos (NEAA-UNICENTRO). Membro do Comitê-Pacto de Direitos Humanos (UNICENTRO). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2758891576233183> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7645-0137> E-mail: mardias2020@gmail.com

Bruna Karla Zapotoczny

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), no qual integra a Linha 1 de pesquisa – Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Graduada em Arte-Educação pela mesma instituição (2013–2017). Especialista em Arte Educação e Terapia, Metodologia do Ensino Religioso e Educação Especial pela Faculdade São Braz. Atuou como professora da Educação básica na disciplina de Arte, em regime temporário, na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) em 2018. Atualmente é estudante bolsista Capes e membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia. Possui interesse nos temas relacionadas à educação, arte, tecnologia e abordagens apoiadas na Teoria Crítica da Sociedade dos autores de Frankfurt.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1563905448005987>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0043-8534>.

E-mail: brunazapotoczny@gmail.com

Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Integrante do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI-UEM). Docente da Prefeitura Municipal de Faxinal-PR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398473123796618>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2669-9898>

E-mail: garciaajaque@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adonias Nelson da Luz

Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), Mestre em Educação pelo PPGE/UNICENTRO, Graduado em Ciências Sociais – Licenciatura e Pedagogia. Professor Colaborador do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e História (GETEH) e Membro do Grupo História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR do Centro Oeste do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6178702893118634>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0532-7355>, e-mail: prof.adoniasluz@outlook.com.

Ana Keli Moletta

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3113005770690752>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0572-3358>, e-mail: anakelimoletta@yahoo.com.br

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1931135933077916>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com

Angélica Wisniewski

Mestranda em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Docente na rede Estadual de Educação do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1323259901376003>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8737-8267>.
E-mail: angelica_wisniewski@hotmail.com

Bruna Karla Zapotoczny

Graduada em Arte-educação (2013-2016) na Universidade Estadual do Centro-Oeste e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na mesma instituição, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1563905448005987>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0043-8534>.
E-mail: brunazapotoczny@gmail.com.

Cibele Krause-Lemke

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras e em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). <http://lattes.cnpq.br/6827638510072708>. <https://orcid.org/0000-0001-9776-4135>. cklemke@unicentro.br

Ester Aparecida Pereira Fuzari

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP-UEM) e Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI-UEM). Docente da Prefeitura Municipal de Paigandu-PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5767317480089283> ORCID id: <https://orcid.org/0009-0000-5863-4282> E-mail: esterfuzari91@gmail.com.

Fernanda Seidel Bortolotti

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Professora de Inglês da Escola Bilíngue Maple Bear – Guarapuava. <http://lattes.cnpq.br/3134005863050435>. <https://orcid.org/0000-0002-1974-3440>. fernanda.borto@hotmail.com.

Fernanda Wisniewski

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Docente na rede Estadual de Educação do Paraná e na rede Municipal de Ensino de Mallet (PR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5096313137839729>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4517-3083>. E-mail: fernanda_wisniewski@hotmail.com

Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Integrante do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI-UEM). Docente da Prefeitura Municipal de Faxinal-PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398473123796618>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2669-9898>. E-mail: garciaaajaque@gmail.com.

Jéssica dos Santos Silva

Pós Graduada pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. (FAVENI). Integrante do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, da Universidade Estadual de Maringá (GEFOPPEI-UEM). Docente na Prefeitura Municipal de Faxinal-PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3880221622560553> ORCID id: 0009-0002-0552-2142 E-mail: jessicadossantospr@gmail.com

Jefferson Olivatto da Silva

Pós-Doutor em História - UFPR e Políticas Públicas e Serviço Social - UEL; Doutor em Ciências Sociais; Mestre em Educação; Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional - UEL; Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UEL e Educação - Unicentro; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0088578024264046>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6542-1461>; E-mail: jeffolivattosilva@uel.br.

Karina Regalio Campagnoli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5178247774141248>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6068-7073>, e-mail: karinaregalio@uepg.br

Karine Ferreira Monteiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7234136549270667>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6121-5468>, e-mail: pk.monteiro@hotmail.com

Leandra Souza Machado

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109714557610250>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2327-0797> E-mail: liasouza0808@gmail.com

Lidiane Soares

Pedagoga e Neuropsicopedagoga. Mestre em Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7992744394218405> E-mail: lidianewi@gmail.com

Márcia Denise de Lima Dias

Doutora em Educação (PPGE-UNICENTRO). Professora Colaboradora na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Cândói (PR), Membro do Núcleo de Estudos de Ameríndios e Africanos (NEAA-UNICENTRO). Membro do Comitê-Pacto de Direitos Humanos (UNICENTRO). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2758891576233183>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7645-0137> E-mail: mardias2020@gmail.com.

Maristela Aparecida Nunes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1922255654666366>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0918-3304>.

E-mail: maristelinhanunes@gmail.com

Tauana Aparecida de Oliveira

Doutoranda em Educação – Unicentro; Mestra em Educação – Unicentro; Professora Universitária – UniGuairacá; Profissional de Educação Física; Servidora Pública Municipal e Coordenadora de Esportes de Pinhão-PR; Conselheira Municipal de Esportes em Pinhão; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0268994852517255>;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5938-194X>

E-mail: tauana.oliver@gmail.com.

DA CRÍTICA À PRÁTICA

DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CONTEMPORÂNEAS EM **EDUCAÇÃO**

