

Liziany Müller
Angélica Aita
Cassiel Henrique Moreira
Tatiane Correa Trojahn
Organização

Formação de Professores:

**Pesquisas, Desafios, Práticas e Transformações
na Educação Contemporânea**



ARCO
EDITORES ● ● ●

Liziany Müller
Angélica Aita
Cassiel Henrique Moreira
Tatiane Correa Trojahn
Organização

Formação de Professores:

**Pesquisas, Desafios, Práticas e Transformações
na Educação Contemporânea**



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

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

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)

Formação de professores [livro eletrônico] :
pesquisas, desafios, práticas e transformações
na educação contemporânea / organização Liziany
Müller... [et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Angélica Aita, Cassiel
Henrique Moreira, Tatiane Correa Trojahn.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-474-9

1. Educação – Coletâneas 2. Educação – Pesquisa
3. Pesquisa científica 4. Prática de ensino
5. Prática pedagógica 6. Professores – Formação
I. Müller, Liziany. II. Aita, Angélica. III. Moreira,
Cassiel Henrique. IV. Trojahn, Tatiane Correa.

25-276897

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores : Pesquisa : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-474-9

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

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA OS TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

A formação de professores, em seus múltiplos níveis e contextos, constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional, social e cultural de qualquer sociedade. Trata-se de um processo que não se esgota na obtenção de um diploma, mas que demanda uma construção contínua, ética, crítica e reflexiva ao longo de toda a vida profissional. Em um cenário global marcado por rápidas transformações tecnológicas, mudanças sociais profundas, disputas políticas e novos paradigmas pedagógicos, debater a formação docente se torna uma urgência inadiável.

Esse debate precisa ser realizado em diversas escalas. Em nível local, é preciso compreender os desafios específicos enfrentados pelas instituições formadoras e pelos professores que atuam nas diferentes realidades regionais, muitas vezes marcadas por desigualdades estruturais, ausência de recursos e múltiplas demandas sociais. Em nível nacional, o debate se conecta a políticas públicas, diretrizes curriculares e à valorização da carreira docente — elementos essenciais para garantir uma formação sólida, coerente e alinhada aos princípios democráticos. Já no plano internacional, a formação de professores se insere em discussões amplas sobre o papel da educação no século XXI, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, e as transformações nos processos de ensino-aprendizagem em uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada.

Assim, discutir a formação de professores vai além da formação técnica ou acadêmica; é também discutir projeto de sociedade, compromisso social, equidade educacional e justiça curricular. Por isso, este livro propõe um olhar abrangente e crítico sobre os caminhos da formação docente, reunindo experiências, análises e reflexões que buscam contribuir com o fortalecimento da educação em suas múltiplas dimensões.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO FUNDAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A complexidade dos fenômenos educacionais no mundo contemporâneo exige uma formação docente que vá além das fronteiras disciplinares. A interdisciplinaridade emerge, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica e epistemológica essencial para formar professores capazes de dialogar com diferentes campos do saber, compreender a realidade de forma integrada e construir práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e criativas.

Formar professores de forma interdisciplinar significa reconhecer que os problemas enfrentados na sala de aula e na escola são multifacetados, exigindo abordagens que integrem saberes da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da filosofia, das ciências naturais, das tecnologias, entre outros. É nesse cruzamento de saberes que os docentes se tornam mais preparados para lidar com as diversidades culturais, os desafios da inclusão, as questões socioemocionais dos alunos e as novas exigências do mundo digital.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para a construção de uma formação docente menos fragmentada e mais conectada com a realidade dos estudantes. Ao invés de formar especialistas fechados em suas áreas de atuação, trata-se de formar educadores com visão crítica, capacidade de articulação e sensibilidade para promover aprendizagens significativas. Isso requer um currículo formativo que valorize projetos integradores, práticas colaborativas, experiências em campo e a pesquisa como princípio educativo.

O diálogo entre as disciplinas também fortalece o compromisso com uma educação transformadora, que não se limita à reprodução de conteúdos, mas que busca desenvolver nos alunos a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento com os problemas sociais e ambientais de seu tempo. Assim, a interdisciplinaridade não é apenas um recurso metodológico, mas uma postura ética e política diante da formação docente.

AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A história da formação de professores no Brasil é marcada por avanços significativos, mas também por retrocessos que comprometem a qualidade da educação. Nas últimas décadas, observamos iniciativas importantes como a ampliação do acesso ao ensino superior, a criação de programas de formação continuada, a valorização da pesquisa educacional, a institucionalização da extensão universitária e a inserção da prática como componente curricular obrigatório. Essas conquistas fortaleceram a identidade docente e trouxeram novos horizontes para o campo educacional.

Entretanto, tais avanços convivem com políticas de desfinanciamento da educação, precarização das condições de trabalho dos professores, fragmentação das licenciaturas e desvalorização da carreira docente. A implementação de reformas curriculares sem diálogo com a comunidade acadêmica, como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), tem gerado críticas por parte de pesquisadores, sindicatos e movimentos educacionais, pois podem enfraquecer a autonomia das instituições formadoras e comprometer a qualidade da formação.

Outro ponto crítico diz respeito à formação inicial oferecida por instituições privadas de baixa qualidade, muitas vezes a distância e com pouco compromisso com a dimensão crítica da educação. Essa mercantilização da formação docente é um risco concreto à formação de profissionais comprometidos com a transformação social e com a promoção de uma escola pública democrática.

Por outro lado, resistências têm se multiplicado. Universidades públicas, institutos federais, movimentos sociais e coletivos educacionais têm produzido experiências exitosas, pesquisas engajadas e práticas inovadoras que apontam para uma formação docente comprometida com a justiça social, com a diversidade e com a emancipação humana. Esses sujeitos têm demonstrado que, mesmo em tempos adversos, é possível defender uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora.

SOBRE A OBRA: UM CONVITE À REFLEXÃO E À CONSTRUÇÃO COLETIVA

É com esse espírito crítico e propositivo que nasce a obra *FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PESQUISAS, DESAFIOS, PRÁTICAS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA*. O livro reúne contribuições de diferentes pesquisadores, professores e profissionais da educação que, a partir de suas vivências, investigações e práticas, compartilham reflexões potentes sobre os rumos da formação docente no Brasil.

Mais do que apresentar um diagnóstico das dificuldades enfrentadas, esta coletânea busca valorizar experiências exitosas, propor alternativas, e ampliar o debate sobre o papel dos professores na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Cada capítulo traz perspectivas singulares que, juntas, formam um mosaico plural e enriquecedor sobre o tema.

Acreditamos que esta leitura será de grande interesse para estudantes de licenciatura, professores da educação básica e superior, gestores educacionais, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com a transformação da educação. Ao percorrer estas páginas, o leitor será convidado a refletir, questionar e (re)imaginar os caminhos possíveis para uma formação docente mais humanizadora, crítica e integrada às demandas da contemporaneidade.

Seja bem-vindo à leitura desta obra. Que ela inspire novas práticas, provoque reflexões e fortaleça redes de diálogo e cooperação em defesa de uma educação pública de qualidade, construída com compromisso, sensibilidade e esperança.

Junho de 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	12
MEMÓRIAS DE LEITURA NA UNIVERSIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA NO CURSO DE LETRAS DA UENP/CJ ENTRE OS ANOS DE 2019 E 2023..	12

Júlia Papageorgiou; Valdirene Barboza de Araújo Batista

doi: 10.48209/978-65-5417-474-0

CAPÍTULO 2.....	28
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROJETO DE VIDA PARA PROFESSORES DE ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.....	28

Janiara Almeida Pinheiro Lima; Neuza Maria Pontes de Mendonça

doi: 10.48209/978-65-5417-474-1

CAPÍTULO 3.....	53
ENSINO DE HISTÓRIA: O PIBID COMO ELO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	53

Rafael Ricarte da Silva; Keile Socorro Leite Felix

doi: 10.48209/978-65-5417-474-3

CAPÍTULO 4.....	63
O VÔLEI SENTADO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA~UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	63

Roberto Rivelino Cunha Gervásio; Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

doi: 10.48209/978-65-5417-474-4

CAPÍTULO 5.....	79
PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR ACADÊMICOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	79

Verônica Rodrigues de Moraes; Ana Paula Vidotto-Magnoni

doi: 10.48209/978-65-5417-474-6

CAPÍTULO 6.....101

**DAS INCERTEZAS NA PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO:
ENTRE DERIVAS, UMA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA
DISPARADORA PARA MODOS DE ESTAR DOCENTE....101**

Eduarda Teixeira Streck

doi: 10.48209/978-65-5417-474-7

CAPÍTULO 7.....117

**PROCESSOS MEDIADORES DO ENSINO EM CENÁRIO
PANDÊMICO: VOZES DOCENTES DE UM INSTITUTO
FEDERAL DO NORDESTE BRASILEIRO.....117**

Tefischer Huanderson Soares e Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-474-5

CAPÍTULO 8.....135

**RESISTÊNCIA E RECONSTRUÇÃO: UM ESTUDO
COMPARATIVO DA OBRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E
LÉLIA GONZÁLEZ NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA
BRASILEIRA.....135**

Kelly Cristina Ferreira dos Santos

Jane Adriane Gandra

José Carlos Bezerra Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-474-a

CAPÍTULO 9.....150

**POLÍTICAS GERENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
DO RIO DE JANEIRO: REFORMAS, PRIVATIZAÇÃO E
PRECARIZAÇÃO DOCENTE.....150**

Rodrigo Wanderley Gonzalez

doi: 10.48209/978-65-5417-474-b

CAPÍTULO 10.....170

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS
PRIVADAS DE LIBERDADE: UM DIREITO E NÃO UM
PRIVILÉGIO.....170**

Tiaga de Jesus Dias Chagas

doi: 10.48209/978-65-5417-474-c

SOBRE OS ORGANIZADORES.....185

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....187

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS DE LEITURA NA UNIVERSIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO LEITORA NO CURSO DE LETRAS DA UENP/CJ ENTRE OS ANOS DE 2019 E 2023

Júlia Papageorgiou
Valdirene Barboza de Araújo Batista
Doi: 10.48209/978-65-5417-474-0

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, não apenas a formação leitora de alunos da educação básica tem despertado interesse de pesquisadores, mas, também, a de acadêmicos. Isso porque a formação de novos leitores em contexto escolar envolve um processo cíclico: para o desenvolvimento do leitor de literatura importa que o professor igualmente o seja. Conforme Ana Maria Machado, “pensar que um professor que não gosta de ler possa formar leitores é tão absurdo quanto acreditar que alguém que não sabe nadar possa desenvolver essa habilidade em outra pessoa” (2001, p. 122). Daí a importância de um trabalho sólido de formação de professores que não apenas apreciem o texto literário, mas que tenham condições de ensinar a literatura, considerando todas as suas especificidades.

Nesse contexto, o papel da universidade torna-se fundamental, pois, como consta na Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as 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, a formação dos licenciandos deve possibilitar o desenvolvimento de competências gerais básicas, pressupondo o seu desenvolvimento pleno. Para tanto, deve ser garantido aos estudantes o acesso a aprendizagens essenciais, as quais possibilitem o desenvolvimento intelectual, físico, cultural, social e emocional, como prevê o Art. 2 dessa normativa. Sendo

assim, o licenciando deve terminar a universidade com o processo de formação leitora solidificado.

O problema é que diferentes pesquisas têm evidenciado fragilidades no processo de formação leitora até mesmo dos estudantes de Letras. Ilustra essa afirmação o estudo feito por Martha Ribeiro Parahyba (2008) que estudou as práticas de leitura dos alunos do 4º ano do curso de Letras da UNIOESTE - campus de Foz de Iguaçu, por meio de relatos orais e de questionários norteadores. A pesquisa evidenciou que os graduandos não compreendiam a representação da leitura literária dentro e fora do curso; muitos deles alegaram ter sido traumática a experiência com essa modalidade de leitura em contexto universitário. Apesar disso, depois da atuação da professora, eles passaram a ter um novo olhar para as práticas de ensino de literatura, além de analisar as condições históricas, culturais e sociais que permeiam as práticas de literatura no Brasil, principalmente em relação aos cursos de graduação em licenciaturas e à formação de professores-leitores.

Essas e outras investigações sinalizam a importância do fortalecimento da docência, por meio de experiências de leitura significativas em contexto universitário, de modo a dar condições para que os discentes possam estar fortalecidos para formar novos leitores. Com base nisso, buscamos analisar memórias de leituras produzidas por alunos do curso de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, entre os anos de 2019 – 1º ano de graduação dos estudantes – e 2023, ano de conclusão da licenciatura. De maneira geral, a pesquisa intenciona comparar, exemplificar e compreender a relação desses licenciandos com o texto literário antes e depois da passagem pela universidade. Para tanto, analisamos essas memórias considerando a importância da literatura para a formação humana, as orientações oficiais sobre o ensino da literatura e o papel do professor nesse processo.

A discussão se fundamentou, em especial, nos estudos desenvolvidos por Candido (1972), Pennac (1993), Machado (2001; 2002), Parahyba (2008), Aranha e Batista (2024), entre outros. Em síntese, os achados deste estudo evidenciam a função transformadora da universidade na constituição de leitores mais críticos, reflexivos e esteticamente sensíveis, evidenciando a importância de um currículo coeso e de práticas pedagógicas intencionais que estimulem o envolvimento significativo com o texto literário.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Antonio Candido, em ensaio intitulado “A literatura e a formação do homem”, escrito em 1972, defende que o texto literário pode, com seu caráter humanizador, confirmar o homem em sua própria humanidade. Por essa perspectiva, o leitor de textos literários pode se voltar para a sociedade em que está inserido, compreendendo-a melhor, já que essa arte, por meio do trabalho artístico com a linguagem, representa o indivíduo em toda a sua plenitude.

O crítico afirma que a literatura age a partir de três funções principais: a primeira é a função psicológica, que supre no indivíduo suas necessidades de ficção e de fantasia, intrínsecas e necessárias a todos os seres humanos. Segundo o autor:

A produção e a fruição desta (literatura) se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, [...] ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota (Candido, 1972, p. 3-4).

A segunda função é chamada de formadora e se caracteriza pela capacidade que a literatura possui de atuar na formação das pessoas, estabelecendo diálogo com a função da educação. Todavia, esse caráter formador está para além de um ponto de vista meramente pedagógico; segundo Candido: “A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972, p. 5).

A terceira e última função representa a própria realidade do homem e seu conhecimento. Para o autor, a literatura, construída em um meio social, feita por pessoas e para pessoas, pode expressar a realidade do espírito humano, da sociedade e da natureza, e possui sentido e função que não se esgotam nela própria e são estendidos ao outro, reservando-lhe um significado social importante. Nesse sentido, a leitura de textos literários pode mobilizar o conhecimento do ser e do mundo.

Desse modo, entendemos que o contato com a literatura se faz fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo, afinal, “ela [a literatura]

não *corrompe* nem *edifica*, mas [...] humaniza em sentido profundo porque faz viver” (Candido, 1972, p. 7). Ou seja, age por intermédio de seu caráter humanizador para proporcionar conhecimento e compreensão do ser e estar dos indivíduos na sociedade.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o intuito de compreender a atuação dessa literatura humanizadora no ensino básico, partimos, então, para uma breve análise das habilidades contempladas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A Base compreende que é função da escola trabalhar uma educação integradora, que seja capaz de atuar no aprimoramento do educando como pessoa humana. Do ponto de vista desse documento normativo, é nesse campo que o ensino de literatura trabalha, como podemos ler na passagem que segue:

Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado (Brasil, 2018, p. 482).

A BNCC insere a literatura no campo artístico-literário ao lado de outras modalidades de arte. O documento preconiza que esse campo social deve ser um espaço de valorização da circulação da arte, de maneira a contribuir para o processo de apreciação estética, a construção de identidade, as vivências, os processos criativos, o reconhecimento da diversidade e a expressão de sentimentos dos estudantes. Tais proposições, claramente, dialogam com as ideias discutidas por Antonio Candido no já mencionado ensaio “A literatura e a formação do homem”.

Esse documento destaca que a educação básica deve promover a educação literária dos estudantes, estando os anos finais do ensino fundamental responsáveis por promover a aproximação dos estudantes com o universo literário. Como podemos ler nos preceitos da habilidade EF69LP49, é nesse momento que o aluno deve:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 159).

Já, no ensino médio, está “em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 503), de acordo com esse documento oficial.

Importa informar que a BNCC indica onze habilidades específicas e fundamentais a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho voltado para a formação de leitores literários no ensino fundamental. Nelas, destacamos a preocupação desse documento normativo em promover a formação gradativa de leitores críticos, os quais possam ter contato com a experimentação das mais diferentes manifestações literárias, reconhecendo na literatura diversas maneiras de ser, de sentir, de pensar e de se relacionar com o mundo a sua volta. Para o ensino médio, são reservadas nove habilidades, as quais devem ser desenvolvidas ao longo dessa fase do ensino, merecendo destaque as habilidades EM13LP48, que propõe a leitura e a análise de obras fundamentais do cânone ocidental, com olhar crítico e histórico, e a EM13LP52, em que é ressaltada a importância das literaturas brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana como conteúdos essenciais para a formação dos estudantes.

Com base nisso, entendemos ser fundamental que o estudante seja conduzido ao contato com a literatura desde cedo, especialmente com textos de boa qualidade literária. Em geral, tais textos tendem a fazer parte da literatura clássica, cujas obras, muitas vezes, são rejeitadas pelos estudantes em razão do trabalho estético presente nessas obras. Em contrapartida, os defensores da literatura clássica, embora reconheçam as dificuldades do trabalho pedagógico em contexto escolar, insistem na importância de os docentes encontrarem caminhos para promover a aproximação dos estudantes com essa literatura, sobretudo, por conta das suas peculiaridades.

Segundo Ana Maria Machado, no livro *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*, “[...] o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro [com os clássicos]. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador” (Machado, 2002, p. 12), já que essa literatura pode se comunicar com todos a todo o momento. Como afirma Ítalo Calvino, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11). Contudo, para que esse contato seja realizado de maneira satisfatória, faz-se necessário que o professor esteja devidamente preparado para guiar seus alunos e para mediar as possíveis leituras que virão a ser realizadas em sala de aula, atuando não apenas no processo de formação acadêmica dos estudantes. É crucial que o trabalho esteja voltado para a mobilização da formação leitora, de forma que os estudantes continuem vida afora usufruindo dos benefícios da leitura literária.

O PAPEL DO PROFESSOR DE LITERATURA

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil define o papel do professor como fundamental para a formação do aluno leitor. Segundo os dados dessa investigação por amostragem, a influência do professor fica em terceiro lugar entre as mais importantes para o processo de formação leitora (52% dos leitores atribuem a um professor a motivação para ler literatura), o que justifica o fato de que a maioria dos leitores brasileiros são, ainda, estudantes do ensino fundamental ou médio. Segundo a pesquisa, a escola brasileira, atualmente, é capaz de formar leitores, porém não forma leitores literários, aqueles capazes de aproveitar devidamente a fruição da literatura. Isso porque a escola, à primeira vista, tem conseguido formar alunos que leem por necessidade – para passar no vestibular, fazer determinada prova ou ganhar pontos na matéria –, mas não que leem por prazer. A esse respeito, considerando os resultados da pesquisa Retratos, edição 2019, Rita Jover-Faleiros escreve:

Entendemos ser necessário distinguir o processo de formação de um leitor literário do ensino formal de literatura como disciplina escolar. Essa última opera para uma objetificação do texto literário, transformando-o em algo passível de ser ensinado e aprendido, enquanto a formação do leitor literário é entendida por nós como um processo não obrigatoriamente forma-

lizável em sua aquisição e seu desenvolvimento e que integra as práticas sociais de leitura da ordem do vivido e experienciado não somente em sua transitividade disciplinar - leio para aprender algo -, mas na abrangência que pode implicar seus papéis no tecido social de diferentes formas, em diferentes meios, por diferentes razões (Jover-Faleiros, 2019, p. 72).

O ponto crucial dessa distinção está justamente na atuação do professor como mediador e formador de leitores, o que passa pela escolha das obras, pela metodologia utilizada e, conseqüentemente, pelo seu próprio posicionamento como leitor. Ainda que existam muitas práticas inovadoras, atualmente, ainda é possível encontrar professores que trabalham com o texto literário de forma totalmente equivocada, tornando o processo mecânico, cansativo, obrigatório, desmotivador e sem propósito formativo.

Daniel Pennac, em *Como um romance*, afirma que o professor que busca formar leitores deve fugir das máximas: “É preciso ler, é preciso ler” e sugere uma alternativa interessante: “[...] E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar a sua própria felicidade de ler?” (1993, p.14). Nesses termos, entendemos que, para um docente conseguir formar leitores literários, é preciso, acima de tudo, que seja leitor de literatura. Nessa condição, os alunos poderão enxergar no professor um exemplo de leitor a ser seguido. Um docente leitor, certamente, terá mais condições de compartilhar conhecimentos, experiências e leituras para muito além das diversas exigências acadêmicas que cercam os estudantes. Esse exemplo se faz fundamental para que os alunos compreendam a literatura como algo que vai além do conteúdo escolar, mobilizando a percepção de que a obra literária interage com sua identidade enquanto sujeito e que, por isso, não deve ser tratada como obrigação, mas sim como uma arte que viabiliza o prazer estético, cuja sensação deve ser experienciada a vida toda.

AS MEMÓRIAS DE LEITURA

Antes de analisarmos as memórias produzidas pelos licenciandos, é pertinente refletir acerca dos riscos impostos a pesquisadores que tomam como objeto de estudo esse gênero textual. Essa afirmação se justifica porque trabalhar com memórias significa trilhar por um terreno traiçoeiro, já que a

memória, como afirma Pollak, é seletiva; afinal “uma história social individual é, também, suscetível de ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada” (1987, p.11). Por essa ótica, uma mesma memória pode ser articulada de maneiras diferentes e pode causar projeções diversas no outro, a depender de sua interpretação e contexto.

A teoria da Análise do discurso (AD), proposta por Eni Orlandi no livro *Análise do discurso, princípios e procedimentos*, ajuda-nos a pensar melhor essa questão. A pesquisadora afirma que existem determinadas condições de produção que afetam a forma como alguém produz um discurso, ou seja, afetam o modo como alguém usa a linguagem. Assim, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos” (Orlandi, 2005, p. 30).

Dessa forma, todo discurso interage com outros elementos, estando entre eles o contexto, a história, os sujeitos. Tais elementos cooperam para construção de sentidos específicos. Entre esses fatores está também a memória; Orlandi afirma que ela é um elemento fundamental para construção de sentido no âmbito do que denomina interdiscursos (aqueles discursos que, por efeitos externos ou internos ao sujeito, se relacionam com outros, independentes). Para a pesquisadora: “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2005, p. 31).

Nesse sentido, julgamos importante considerar, durante a análise das memórias de leitura, os diferentes processos de construção de discurso desses sujeitos, seus respectivos lugares de fala, e as condições em que esses discursos foram formados, já que a memória não é um documento fixo e exato, mas depende do sujeito e de uma série de fatores que, juntos, colaboram para a sua construção. Considerar a mutabilidade da memória é fundamental para a modelagem deste estudo e torna ainda mais rico o processo de análise das histórias de leitura dos licenciandos, principalmente, por tratar de uma temática tão subjetiva como é a formação do leitor.

Vale destacar que a dissimulação das próprias memórias é uma velha conhecida da humanidade e tem sido objeto de variadas discussões, especialmente no âmbito da Análise do Discurso. A exploração da memória está presente

nas mais diversas obras da literatura, tendo sido muito explorada por grandes autores, como é o caso de Manoel de Barros, em *Memórias Inventadas*; de Clarice Lispector, em *Felicidade Clandestina*; de Graciliano Ramos, em *Memórias do Cárcere*, e de Conceição Evaristo, em *Becos da memória*. Portanto, essa areia movediça na qual se encontram as memórias de leituras analisadas não deve ser considerada como um ponto de fragilidade da pesquisa, já que nos possibilitou maior intimidade com os licenciandos e com as experiências vividas, bem como com as que gostariam de ter vivido na universidade, dentro de um contexto e de condições específicas.

Posto isso, foram analisadas, ao todo, 98 memórias de leitura, sendo 63 produzidas em 2019, no início do primeiro ano de graduação dos estudantes, e 36, no ano de 2023, momento em que estavam no 4º e último ano. A discrepância entre a quantidade de textos produzidos pode ser justificada pela alta taxa de desistência no ensino superior da rede pública no Brasil. Segundo os dados do Censo de Ensino Superior de 2022, ao menos 58% dos estudantes de licenciatura abandonaram o curso antes de receberem seus diplomas. Vale ressaltar a importância da discussão sobre essa pauta, já que, se essa tendência continuar, em 15 anos o país não terá mais profissionais para atuar na educação básica, mais um fator que colabora para o terrível retrocesso pelo qual a educação brasileira passa atualmente.

No que se refere às memórias de leitura, grande parte relatou ter tido, tanto em 2019 como em 2023, um forte contato com a leitura durante as fases da infância e da adolescência. Segundo os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, é justamente nessas etapas da vida que os brasileiros mais leem; o que pode ser justificado pelo fato de teoricamente, até os 18 anos, as pessoas estarem em período escolar. Mesmo entre os que alegaram não gostar de ler ou que nunca foram incentivados a cultivar tal hábito é comum a recordação de uma ou de outra leitura que, na infância ou na adolescência, tenha sido especial.

Em sua maioria, os graduandos relataram que escolheram cursar Letras em razão de terem certa afinidade com a leitura, aproximação que se deu, principalmente, por influência da família (sendo os membros mais citados a mãe, o pai, as tias e os irmãos mais velhos), da escola ou de alguma professora.

As leituras mais citadas no período da infância são os contos de fadas, as histórias em quadrinhos – majoritariamente *A turma da Mônica* – e *O pequeno príncipe*. Na adolescência, a chamada literatura de massa ganha força, estando bastante presente nas memórias analisadas best-sellers como *Percy Jackson*, *Harry Potter*, as sagas *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *Diário de um banana*, entre outros. Augusto Cury e Paula Pimenta são alguns dos escritores que também aparecem nas memórias dos estudantes universitários.

Os livros de cunho religioso, como a *Bíblia* e os de temática espírita, também são recorrentemente lembrados pelos alunos, principalmente por serem os tipos de livros mais comumente encontrados no ambiente familiar. Importa lembrar que os livros religiosos, igualmente, estão entre os mais citados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil em 2007, 2011, 2015 e 2019, acompanhados de diversos outros títulos de obras de ficção.

A presença maciça de obras pertencentes à chamada literatura de massa nas memórias dos universitários pode ser explicada pelo fato de elas não imporem grandes obstáculos para a compreensão dos leitores. Segundo Aranha e Batista (2024), os livros que circulam na esfera da literatura de massa, geralmente, são constituídos de um conjunto de fatores estilísticos e enredos que têm por objetivo corresponder às experiências imediatas vividas pelo leitor ou às representações presentes em seu imaginário. Para os pesquisadores, a cultura da literatura popular se originou no período da Revolução Industrial, com os chamados romances folhetinescos. Esse modelo de literatura usava de elementos como a linguagem cotidiana, arranjos gramaticais simples, períodos e capítulos curtos, poucos recursos estilísticos e enredos atraentes como forma de dar aos operários uma espécie de distração, como na política romana do pão e circo, levando entretenimento rápido às camadas mais populares e buscando, por meio disso, o melhor desempenho de seus funcionários e, conseqüentemente, o lucro.

Atualmente, essa literatura se mantém, como foi possível notar nas memórias analisadas, principalmente por atender ao gosto popular, pela lógica mercadológica e por poder promover a aproximação do indivíduo com a leitura. Contudo, quando pensamos na formação de professores leitores, que devem

ter como propósito, considerando o enfoque preconizado pela BNCC, formar alunos leitores de todos os tipos de literatura, é preciso ir além do atendimento ao gosto popular e apresentar aos alunos da educação básica textos de qualidade literária, os quais, certamente, eles não terão acesso sozinhos.

Vale destacar que consideramos legítimas todas as formas de manifestação literária, porém acreditamos que é crucial que os indivíduos tenham acesso a textos de boa qualidade literária, de maneira a serem capazes de mobilizar a fruição estética, a ampliação dos horizontes de expectativas e a compreensão de si, do outro e do mundo, considerando toda a complexidade humana. Em geral, filiam-se a esse grupo, os textos literários que tendem a fazer parte de alguma lista de cânone, bem como de obras consideradas clássicas.

Entendemos que é função do professor de literatura apresentar o clássico a seus alunos por mais desafiador que isso possa ser. Conforme defende Ana Maria Machado (2002), para que essa ação seja significativa, o docente deve conhecer e apreciar essa literatura. A licenciatura em Letras é, pois, um espaço promissor para que esse processo ocorra: é na universidade que os estudantes devem desenvolver e amadurecer o seu processo de formação leitora da literatura clássica/canônica, de modo que, no futuro, tenham condições de atuar como professores-leitores em sala de aula.

A esse respeito, a nossa investigação mostra pontos interessantes. Isso porque foi possível observar, nas memórias analisadas, que 69,8% dos alunos já possuíam o hábito da leitura antes de entrarem na graduação, ao passo que a final do curso, 80,3% dos estudantes se declararam leitores de literatura. Os números parecem ser, em primeira análise, muito próximos, o que pode nos levar ao pensamento equivocado de que a universidade atuou muito pouco no processo de formação leitora dos licenciandos. Todavia, a observação mais atenta das memórias de leitura pode nos levar à percepção de que, durante a graduação, os alunos passaram por um processo de amadurecimento em termos de qualidade da leitura realizada.

A maior parte dos estudantes ressalta a importância da graduação em seu processo de amadurecimento leitor. Muitos alegaram que passaram a ter mais contato e apreço pelo cânone nacional e mundial após a passagem pela gradua-

ção em Letras. Essa afirmação pode ser confirmada pela presença recorrente de livros pertencentes a essa literatura nas memórias de leitura dos licenciandos do 4ª ano. Um ponto importante é o valor dado ao prazer estético experimentado por esses professores em formação para além da importância histórica ou acadêmica da literatura clássica/canônica.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à relação entre o número de leitores e a literatura consumida. Conforme já foi mencionado em tópicos anteriores, quando ingressaram no curso de Letras, a maioria dos estudantes já se considerava leitores. Naquele momento, em 2019, foi possível perceber que, aproximadamente, 70% dos alunos se declaravam leitores, destes, uma grande porcentagem se restringia à leitura de literaturas de massa (60,3%). No ano de 2023, porém, 80% dos alunos passaram a se considerar leitores, entre os quais 75% citaram algum livro de literatura clássica em suas memórias. A referência a livros escritos por autores, como Machado de Assis, Clarice Lispector, Jorge Amado, Kafka, Jane Austen, Poe, entre outros, está muito mais presente nas histórias de leitura produzidas no 4º ano.

Esse novo cenário, tomando como base os apontamentos de 42, 8% dos graduandos, é resultado, principalmente, da atuação das professoras de literatura do curso, que conseguiram levar para a sala de aula todo o seu prazer e a sua paixão pelo texto literário, bem como pelo ensino de literatura, na esfera dos diferentes componentes curriculares ministrados ao longo do curso. Tais professoras foram responsáveis por incentivar, influenciar e mediar o contato desses estudantes com a literatura clássica/canônica. Além disso, serviram de exemplo e de inspiração para o futuro desses licenciandos, mostrando a eles a importância de o papel do professor ser leitor para disseminar o gosto pela leitura literária desde o ensino básico até o ensino superior.

Um último ponto a ser destacado nas memórias de leitura analisadas tem a ver, principalmente com as relações entre contexto e discurso. Conforme já foi pontuado, em 2023, 19,4% dos alunos se declararam “não leitores”; no primeiro momento, temos a impressão de que eles não desenvolveram o gosto pelo ato de ler ao longo da graduação. No entanto, à medida que analisamos outras informações, chegamos à conclusão de que, desse percentual, são pou-

cos os que realmente não gostam de ler, a maioria não se considera leitora em razão de não ter hábito frequente de leitura, sobretudo, por falta de tempo, tendo em vista as exigências da vida universitária e adulta que tendem a promover o distanciamento da leitura prazerosa. Apesar disso, todos os alunos, nesse ano de conclusão do curso de licenciatura em Letras, julgando-se leitor ou não, demonstraram ter uma perspectiva muito positiva a respeito do ensino de literatura, sabendo apreciá-la e valorizá-la como ferramenta importante para o processo de desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

A análise das memórias de leitura produzidas pelos alunos do curso de Letras na UENP, campus de Jacarezinho, no início e ao final da graduação, revela aspectos significativos sobre o amadurecimento do perfil leitor universitário. Os resultados sinalizam que a universidade conseguiu atuar no processo de formação leitora desses licenciandos, pois no início do curso o repertório de leitura advinha, predominantemente, da literatura de massa, ao passo que, ao final dele, os clássicos da literatura brasileira e universal passaram a povoar a memória afetiva dos graduandos.

Ainda que a universidade não tenha sido responsável por introduzir os graduandos no universo da leitura literária, houve a ampliação e amadurecimento desse processo formativo. Importa ressaltar que essa constatação sinaliza que a educação básica, a família, os amigos e outras instâncias que podem contribuir para formação de leitores, igualmente, fizeram a sua parte em relação a esses licenciandos. O fortalecimento do processo formativo de leitura na esfera universitária aponta para a eficácia e relevância da figura do professor e das metodologias empregadas no curso de Letras nesta universidade que, neste caso específico, deu-se por intermédio do trabalho de professoras. Além disso, a mudança no perfil leitor dos alunos sugere que a universidade desempenha um papel fundamental não só na ampliação do repertório literário, mas também na formação de leitores mais críticos e engajados. Esse amadurecimento reflete uma interação mais profunda com a literatura, indo além da simples leitura para uma apreciação mais consciente e analítica dessa arte.

Cabe pontuar que a preferência pelo consumo de literatura de massa indicada pelas memórias dos ingressantes do curso de Letras segue a tendência de leitura indicada pelos participantes da pesquisa Retratos da leitura no Brasil. No entanto, a experiência acadêmica vivenciada no âmbito universitário levou à transformação significativa desse repertório de leitura. Por meio da aproximação a textos clássicos da literatura universal e nacional, os estudantes não apenas ampliaram seu repertório, mas também desenvolveram a fruição estética de um texto dotado de boa qualidade literária, o pensamento crítico e reflexivo no que tange ao papel da literatura.

Notamos que as discussões realizadas em sala de aula, a análise crítica, o posicionamento das professoras frente à literatura e a interpretação profunda das obras clássicas contribuíram para uma maior compreensão das complexidades e das nuances literárias. Esse amadurecimento fica evidente na forma como os alunos passaram a valorizar não apenas o conteúdo temático das obras, mas também a sua composição formal/estrutural, bem como o contexto de produção.

Igualmente importa registrar que, embora tenha sido possível perceber a importante atuação da universidade no processo de formação de leitores literários dos licenciandos, é importante reconhecer que esse processo de formação não é uniforme para todos os alunos. Questões individuais, como interesses pessoais e experiências prévias, continuam desempenhando um papel significativo na maneira como os alunos absorvem e interpretam a literatura. A diversidade de experiências e opiniões encontradas nas memórias de leitura analisadas também aponta para a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas que possam atender às variadas necessidades e estilos de aprendizagem dos professores em formação, seres únicos, imersos em realidades sociais, culturais e discursivas distintas.

Do ponto de vista das implicações práticas, os resultados da pesquisa indicam que os cursos de Licenciatura em Letras poderiam ser significativamente enriquecidos mediante a incorporação mais deliberada e sistemática de atividades voltadas à promoção da reflexão crítica e da análise literária desde os períodos iniciais da formação. Ademais, como ficou visível nas memórias

analisadas, a instituição universitária revela-se como espaço privilegiado para a implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a transição dos discentes de uma leitura pautada pelo consumo de produtos culturais de massa para uma experiência estética mais aprofundada, crítica e plural da literatura. A centralidade de tais estratégias reside na necessidade premente de se consolidar um currículo comprometido com a formação de docentes leitores, capazes de atuar na educação básica com competência para formar sujeitos leitores de literatura.

Dessa forma, sugerimos que investigações futuras se debrucem com maior profundidade sobre os desdobramentos da formação inicial dos licenciandos em sua prática docente, uma vez inseridos no contexto escolar, buscando compreender em que medida a constituição de professores-leitores repercute na qualidade do ensino de literatura e na construção do papel social do professor no cenário educacional contemporâneo.

Finalmente, reiteramos que o processo de amadurecimento literário identificado ao longo da formação acadêmica revela não apenas a ampliação do repertório dos estudantes, mas também a sua consolidação como sujeitos leitores conscientes, capazes de apreender e valorizar a complexidade e a riqueza da experiência literária.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. *Literatura de Massa e Mercado*. Revista CONTRACAMPO, Niterói, n. 20, ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17183/10821>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819>. Acesso em: 16 ago. 2024

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?*. Tradução: Nilson Moulin. 2º ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Remate de Ma-
les, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5º ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019.

JOVER-FALEIROS, Rita. Leitores que perdemos pelo caminho, os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Instituto pró-livro: São Paulo, 2019.

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PARAHYBA, Martha Ribeiro. *Práticas de leitura na licenciatura em Letras: a formação do leitor*. Tese (Doutorado), UNESP – Marília, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROJETO DE VIDA PARA PROFESSORES DE ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Janiara Almeida Pinheiro Lima
Neuza Maria Pontes de Mendonça
Doi: 10.48209/978-65-5417-474-1

INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) tem passado por mudanças no currículo das escolas de Ensino Fundamental de Anos Finais, desde a implementação das primeiras escolas em tempo integral em 2014 (Recife, 2014), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), institucionalizado pela Lei nº 13.005/2014, que prevê, como uma de suas metas, a ampliação da jornada de ensino em tempo integral para alcançar 50% das matrículas realizadas na Educação Básica, proposição que vem sendo edificada nesta Rede desde então.

Frente às essas mudanças, destaca-se o componente curricular Projeto de Vida, que coaduna com as premissas da educação integral ao situar o estudante como foco da ação. Entretanto, muitas vezes, a gestão e professores encaram o componente apenas como complemento de carga horária, enquanto que os estudantes, inicialmente, encaram-no como uma atividade sem valor. Na verdade, ocorre que o currículo de Projeto de Vida ainda vem se consolidando e se transformando, ao passo em que os desafios acerca desse componente impõem novas ações para estruturação de uma pauta didático-pedagógica que possa atender às necessidades e expectativas dos estudantes e dos professores.

Nesse contexto, notou-se a necessidade de mudar esse quadro e alicerçar melhor a compreensão sobre o componente, pois o cenário supracitado fragilizava a importância dessas aulas, reforçando a visão distorcida sobre

ele e distanciando-se da proposta de educação integral. Desse modo, a estruturação de encontros de formação continuada foi um desafio e em tempo, um mecanismo importante para transformar essa realidade, no contexto de que, como enuncia Imbernón (2010), a formação continuada dos professores “deve agir sobre as situações problemáticas dos professores”.

Nessa mesma pauta, desde a década de 1990, a literatura tem apontado para o entendimento de que a formação continuada superou a ideia de treinamento, onde os sujeitos eram considerados como carentes de uma formação que lhes “ensinassem a ensinar” ao ponto de seus saberes e conhecimentos prévios não serem considerados como relevantes no contexto formativo (Imberón, 2010, p.20) e passou a compreensão de que é mister estabelecer contextos formativos onde possam ser criados espaços de reflexão sobre a prática e fortalecimento da identidade e profissionalidade docente. Dessa maneira é importante relacionar que

Nesse novo modelo de formação, a valorização da prática e dos professores tem contribuído para se repensar concepções e práticas de formação docente, haja vista que ele oportuniza relações mais democráticas no processo de elaboração e apropriação do conhecimento. Ademais, os processos formativos construídos nessas bases potencializam reflexões mais próximas dos problemas concretos das escolas e dos professores, o que, consequentemente, tem ajudado a estabelecer novos vínculos com a realidade escolar e com a prática docente (Santos e Batista Neto, 2016, p. 105).

Nesse direcionamento e distante de prescrever situações de supervalorização da prática e do tecnicismo, desde março de 2024, os encontros de formação continuada iniciaram na RMER e, conforme levantamento de dados realizado junto aos professores, estão colaborando com o fazer docente, a partir das discussões teórico-metodológicas e teórico-práticas que vêm sendo realizadas, repercutindo positivamente no engajamento docente na sala de aula, com o componente Projeto de Vida.

Nessa perspectiva, este trabalho tem sido realizado junto a professores das Escolas Municipais Em Tempo Integral da RMER, que atuam em turmas de 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental. O objetivo geral deste trabalho é demonstrar como os encontros de formação continuada de Projeto de Vida na

Rede Municipal de Ensino do Recife, realizados no primeiro semestre de 2024, tem repercutido junto aos docentes deste componente lotados em Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI) de Ensino Fundamental - Anos Finais.

CONSTRUINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE PROJETO DE VIDA A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os encontros de formação continuada de Projeto de Vida da RMER, iniciados em 2024, alicerçaram-se em premissas importantes para a construção dos conceitos, temas e habilidades a serem desenvolvidas para o componente, dentre elas, destacam-se o autoconhecimento e o protagonismo, visando à construção do saber de si e sobre si dos estudantes e sua cidadania planetária (Morin, 1996), decolonial (Walsh, 2013; Quijano, 2010) e inclusiva (Mantoan, 2007).

Para tanto, foi necessário realizar um estudo acerca do aparato teórico-metodológico desenvolvido para este componente até então, tendo como referências iniciais as experiências de Pernambuco e de outros estados, em especial o de São Paulo, além das Orientações Pedagógicas da RMER, no intuito de construir uma identidade própria do processo formativo deste componente.

Nesse contexto, podemos citar inicialmente, como referencial teórico-metodológico o exemplo da Rede Estadual de ensino de Pernambuco, o Caderno de Orientações Didático-metodológicas (Pernambuco, 2022), publicado em 2022, que trouxe de forma sistematizada uma proposta para apoiar o professor do ensino fundamental com este componente em sala de aula. Não obstante, é oportuno mencionar que, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o componente Curricular Projeto de Vida alcança o público do ensino fundamental - anos finais e médio, de forma que, a cada etapa de ensino, o trabalho realizado busca proporcionar a criança e ao jovem a reflexão/ação sobre sua trajetória de vida dentro e fora da escola. Com isso, para somar ao presente trabalho, buscou-se estabelecer a leitura deste caderno para entender a proposta feita para o ensino fundamental - anos finais.

Outro exemplo que ajudou na concepção e compreensão teórico-metodológica sobre Projeto de Vida para construção das formações continuadas da

RMER foi o trabalho desenvolvido no Estado de São Paulo em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2016), cujo material de apoio compõe a “Escola da Escolha” que enuncia que

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo (ICE, 2021, s/p).

Esses pressupostos também subsidiaram os professores da RMER até 2023, enquanto da construção do esteio didático-pedagógico próprio do componente até então. Nesse sentido, as Orientações Pedagógicas - Projeto de Vida, publicada no Gestor em Rede, somadas as leituras e embasamentos supracitados, trouxeram também como aporte para este contexto formativo, a interconexão com a BNCC no que tange a sua competência geral 6 que enuncia

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Com este alicerce, somado a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (Recife, 2021), as Orientações Pedagógicas - Projeto de Vida (RMER), foram organizadas em eixos e competências no contexto do ensino fundamental, num desenho teórico que diz da intencionalidade e dos caminhos esperados com o Projeto de Vida nas EMTIs, como pode ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1: EIXOS E COMPETÊNCIAS DE PROJETO DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL (RMER)

Ano	Eixo e Competências
6º ano	Protagonismo Juvenil - A formação do ser autônomo, solidário e competente
7º ano	Direitos e deveres - O convívio com o outro
8º ano	Arte de viver - Atitudes positivas para o exercício da cidadania
9º ano	O MEU projeto de vida - Escolhas para o futuro

Fonte: As Autoras com base nas Orientações Pedagógicas - Projeto de Vida (RMER)

Nesse caminho e de posse das trajetórias conceituais escritas até então, assim como do entendimento sobre o que se almejava em Projeto de Vida para a RMER, buscou-se adentrar na formação continuada docente para este componente, tecendo alguns entendimentos importantes sobre o que é a formação continuada e como fazê-la.

Com base na interpretação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) a formação continuada deve ser garantida no local de trabalho ou instituições de educação básica e superior (Brasil, 1996), de forma a possibilitar ao professor munir-se de conhecimentos para realizar uma educação de qualidade. Segundo Santos e Batista Neto (2016, p. 106) a LDB apresenta “no Art. 61, Inciso I, a formação continuada é considerada como capacitação em serviço; no Art. 67, Inciso II, ela aparece como aperfeiçoamento profissional continuado e no Art. 87 destaca-se como treinamento em serviço”. Os autores apontam que estes artigos foram forjados com um viés tecnicista quando do contexto de sua criação, alertando para a necessidade de avanço sobre essa perspectiva. Eles também trazem outro aspecto importante da Lei que informa sobre a formação continuada como um direito, como parte da carreira e da valorização do magistério, conforme também está presente no Art. 67, Inciso II (p.107), de forma que a formação continuada docente representa mais do que uma capacitação sobre determinado conhecimento e precisa se vestir de possibilidades de aprendizagens epistemológicas e sociais.

A Resolução nº 2 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), Capítulo II - dos fundamentos e da política da formação docente, Inciso VIII, informa, dentro do rol de fundamentos alicerçantes para formação de professores, que a formação continuada

deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (s/p).

Imbernón (2010, p. 115) por sua vez apresenta como formação continuada docente “Toda intervenção que provoca mudanças de comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Ampliando essa discussão, no nosso entendimento, a formação continuada é um espaço de trocas de saberes experienciais¹ (Tardif, 2005) que possibilita ressignificar o conhecimento sabido, onde estes saberes dos docentes são de grande relevância para a sua aprendizagem permanente e de outrem.

Os encontros de formação continuada de Projeto de Vida da RMER ocorreram pautando-se neste embasamento e também na lógica freireana, cujo pensamento evoca a noção de que os saberes diferentes não imprimem maior ou menor valor aos sujeitos, e sim trazem nos encontros deles a possibilidade de acessar conhecimentos diferentes diante da troca profícua do que cada um sabe e das formas que sabem (Freire, 2007).

Caminhos teórico-práticos para Formação Continuada em Projeto de Vida

Observando as experiências pedagógicas dentro e fora do nosso Estado, notou-se a necessidade de construir uma identidade própria quanto aos caminhos teórico-metodológicos a serem delineados no contexto dos encontros de formação continuada de Projeto de Vida da RMER, uma vez que estes não tinham sido realizados sistematicamente como parte que integrava as pautas pedagógicas até então.

Desse modo, uma certeza prévia acerca de como realizar os encontros de formação continuada foi que não há como promover formação continuada sem pensar no contexto da prática do docente na escola, ou seja, em sua práxis. Considerando como práxis a “estreita relação estabelecida entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Freire, 2013, p. 325), entende-se que o deslocamento empático de outrar-se² (Lima, 2015) é fulcral para a proposição da construção coletiva de saberes nos espaços formativos

1 Tardif aponta como saberes experienciais aqueles que provém das experiências de vida e profissionais que o professor adquire ao longo do tempo e que o faz compreender seu fazer e papel docente.

2 Segundo Lima (2015, p.5) “a capacidade de ‘Outrar-se’, corresponde a colocar-se no lugar do Outro, buscar a Outridade (e não exatamente a Alteridade) favorecendo o que os anglófonos designam como o processo de ‘Othering’”.

e para elaboração de uma formação continuada atrativa e que possa de fato colaborar com o fazer docente cotidiano.

Nessa perspectiva, foram realizados, entre março e julho de 2024, quatro encontros de formação na RMER, que buscaram trazer perspectivas teórico-práticas para o componente em sala de aula, sem a pretensão de engessar o fazer docente, mas, indicando possibilidades de inspiração para o desenvolvimento das aulas. Propôs-se uma estrutura de formação que pudesse fluir como um plano de aula vivenciado na prática, para que os docentes compreendessem a dinâmica e as maneiras de organizar as proposições em suas aulas, de modo a dinamizá-las e ressignificá-las. Para tanto, os docentes foram convidados a pôr-se momentaneamente no lugar dos estudantes, vivenciando cada etapa como se o fosse, percebendo as dificuldades e possibilidades das propostas didático-pedagógicas, oportunizando experienciar uma mescla de teorias e práticas em Projeto de Vida.

O desenho teórico-metodológico para as formações iniciava com o convite para os encontros, por meio de um formulário *on-line* de inscrição no *Google Forms*, disponibilizado previamente. A partir do preenchimento deste formulário foi possível identificar os professores, suas EMTI's e dados de contato, ao passo em que foram sendo coletados dados através dos questionamentos inseridos nos formulários, que subsidiaram a construção das formações conforme o público a ser atendido.

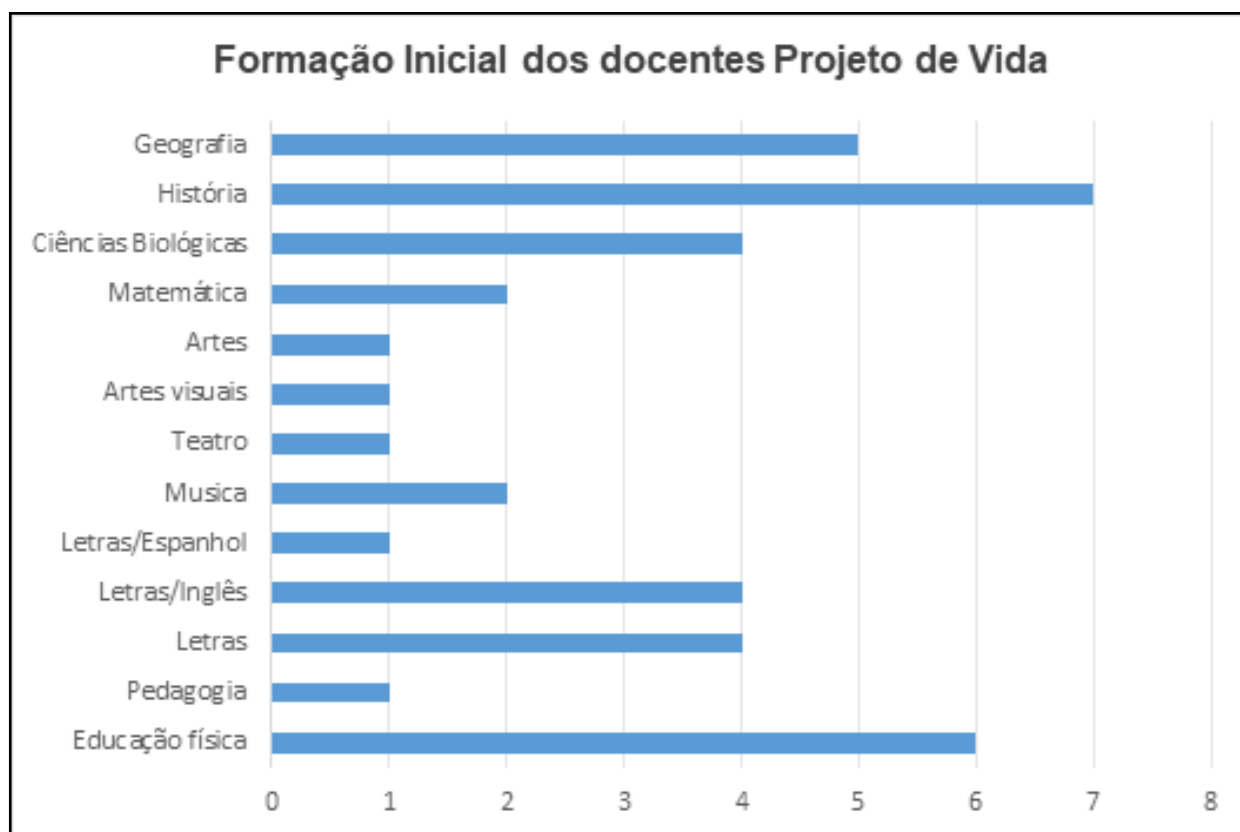
Dessa maneira, pode-se conhecer previamente um pouco sobre os professores, embora nem todos responderam aos formulários de inscrição. Mas, conforme a presença registrada em ata, correspondem a cerca de 50 participantes por formação, distribuí-dos nos turnos da manhã e da tarde. É importante ressaltar que os professores que lecionam Projeto de Vida nas EMTI's compõem um *corpus* diversificado, incluindo professores das quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, o que torna muito rico o ambiente formativo, congregando diferentes e potentes saberes científicos, mas também, de experiência e de

vida, uma vez que temos professores em diferentes fases do ciclo de vida profissional (Huberman, 2000).

Conforme Lima (2021, p. 128) “as fases do *ciclo profissional docente*, elencadas pelo autor, as que sucedem a *sobrevivência* e a *descoberta* são: a *estabilização*, a *diversificação*, o *pôr-se em questão (questionamento)*, a *serenidade e distanciamento afetivo*, o *conservantismo e lamentações*, e o *desinvestimento*. Estas observadas no decorrer da carreira pedagógica, podem ser entendidas como inconstantes e variáveis de sujeito a sujeito. A *estabilização* corresponde a fase em que o(a) professor(a) entende o seu compromisso e passa a perceber o ser professor(a) e sua legitimidade perante si e aos olhos de outrem com leveza e fluidez. A *diversificação*, por sua vez, diz respeito a fase em que, seguro de si, o(a) professor(a) age de modo a experimentar novas possibilidades de ensinar e de sua práxis pedagógica. A fase do *questionamento* expressa-se por uma rotina ou sensação de crise existencial, um questionamento alicerçado em para quês e porquês de ser ou não professor(a). A fase da *serenidade e distanciamento afetivo* corresponde ao estágio de maior sensação de desprendimento e certo conformismo, intercalado com confiança em si e menos preocupação com o julgamento alheio. Quanto ao *conservantismo e lamentações*, esta fase repercute sobre a resistência a mudanças, as queixas mais frequentes, a insatisfações frequentes, ao “rezingar”. A fase do *desinvestimento* desvela-se em investimento em si mesmo(a), ao tempo fora do ambiente de trabalho e gradual desapego ao trabalho.

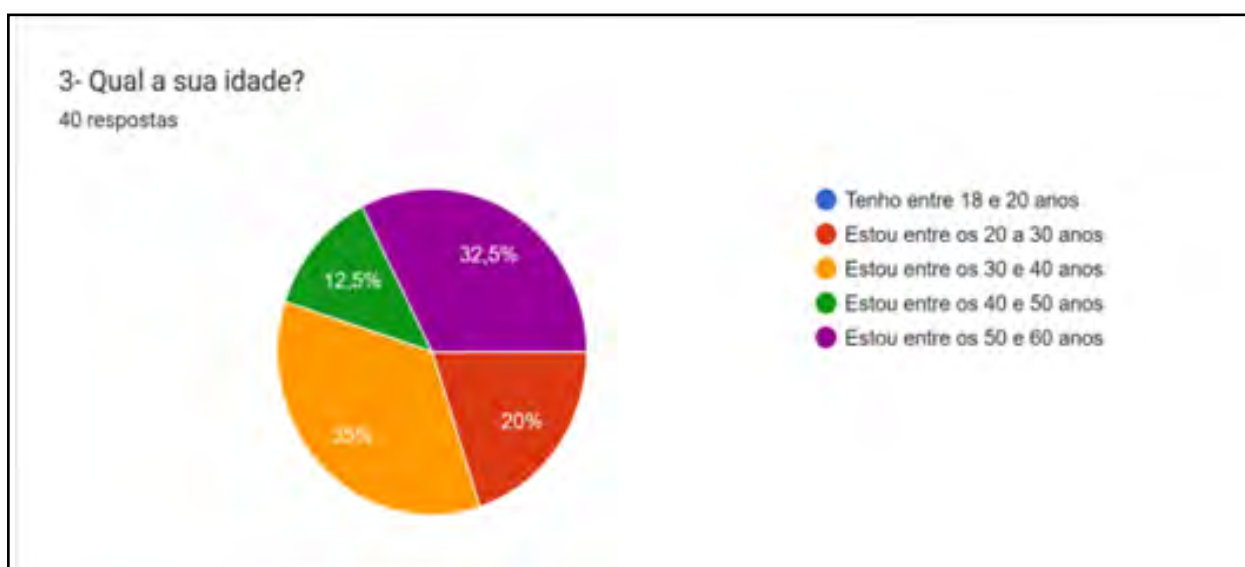
Desse modo, a partir dos formulários, foi possível caracterizar os professores de Projeto de Vida, conforme pode ser observado nas Figuras 1, 2 e 3. Essas representações demonstram a pluralidade de formações iniciais dos docentes, assim como a suas idades e a escolaridade, bem como, nos fez notar que, embora existam as fases do ciclo de vida profissional, elas transitam entre sujeitos independente da idade ou do tempo de serviço, de forma que a motivação, a autoconfiança, o compromisso em ensinar e a felicidade com a profissão que escolheu faz com que o encantamento ou o desencantamento por ensinar independa da “fase do ciclo” em que se encontram, considerando Huberman (2000).

Figura 1: Caracterizando os professores de Projeto de Vida da RMER - Licenciaturas



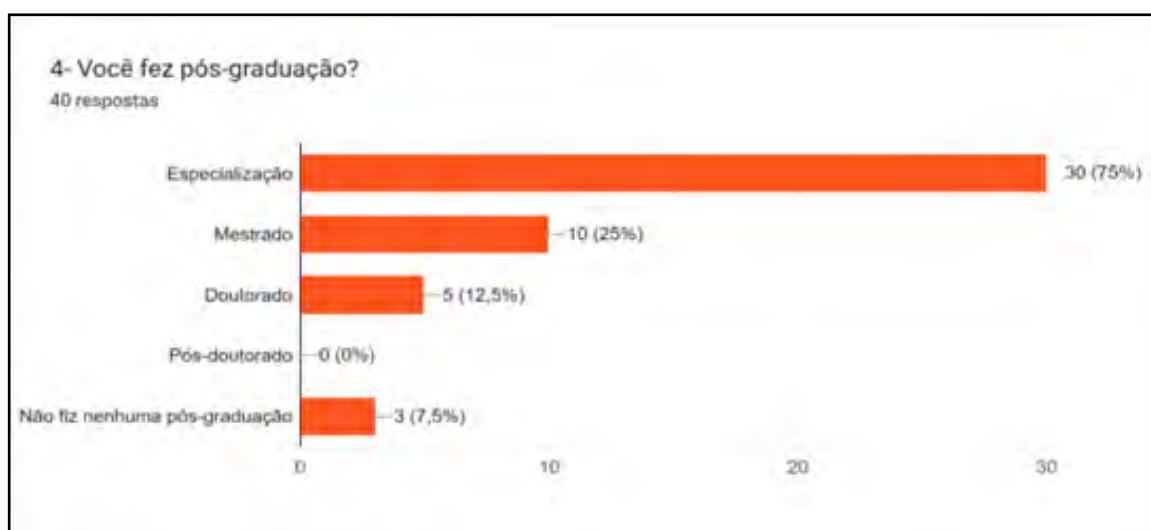
Fonte: Janiara Lima, 2024.

Figura 2: Caracterizando os professores de Projeto de Vida da RMER - Faixa etária



Fonte: Janiara Lima, 2024.

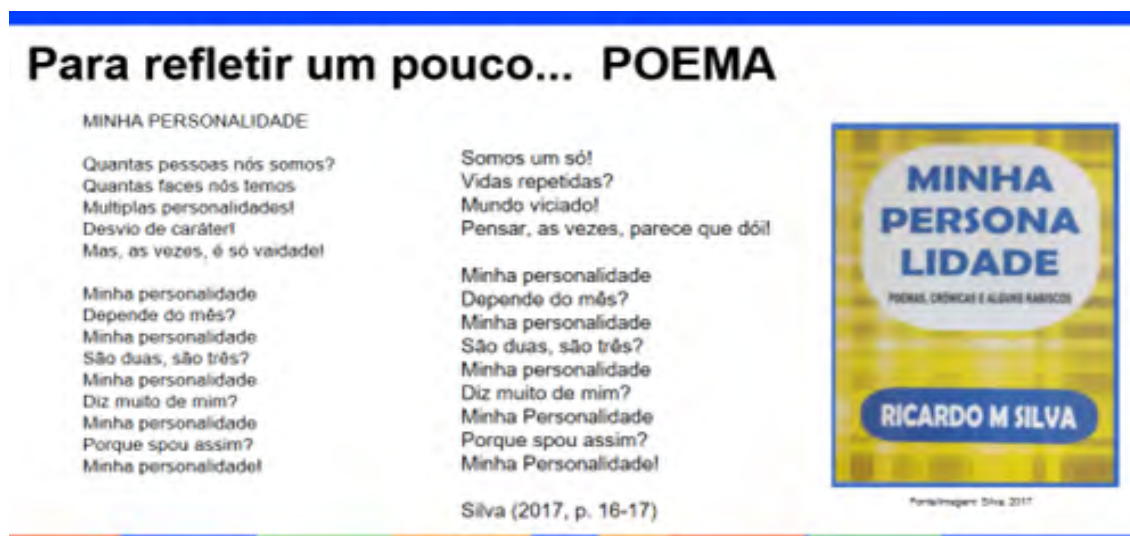
Figura 3: Caracterizando os professores de Projeto de Vida da RMER - Escolaridade



Fonte: Janiara Lima, 2024.

De posse dessas informações, os encontros foram pensados e organizados para seguirem, inicialmente, em quatro momentos: o da acolhida, o da discussão teórico-metodológica, o da oficina, o da hora da partilha e da escuta. Na acolhida, a proposta foi utilizar dinâmicas instigando a participação coletiva, a partir de músicas e poemas, como o poema “Desafie-se” do escritor Ricardo M Silva (Silva, 2018) (Figura 4), utilizado na primeira formação e a música “Balanceiro” da Juliana Linhares, utilizada na segunda formação. Esse momento, além de promover a ludicidade, trouxe a acolhida como um primeiro espaço para problematizar os assuntos da formação de forma divertida e integradora (Figuras 5 e 6).

Figura 4: Poema Minha Personalidade - Encontro formativo 2



Fonte: Janiara Lima, 2024.

Figuras 5 e 6: Acolhida lúdica com dinâmica com balões e a música Balanceiro no segundo encontro de formação de Projeto de Vida



Fonte: Janiara Lima, 2024.

O momento da discussão teórico-metodológica buscou ser um espaço para rememorar teorias da educação relacionando-as ao componente Projeto de Vida, dando-lhe sentido e significado a partir do resgate destes saberes (Tardif, 2005; Nunes e Castrogiovanni, 2019). Assim, os temas relacionados a esta etapa foram, respectivamente: Encontro formativo 1 - bases legais e conceituais de Projeto de Vida (Brasil, 1996, 2018; ICE, 2018; Costa, 2000; Damon, 2009; Delors, 1996; Recife, 2021), Encontro formativo 2 - Aprendizagem (Piaget, 1991; Vygotsky, 2001; Wallon, 1971; Freire, 2007), Encontro formativo 3 - As competências socioemocionais (Lima, 2015; Bisquerra, 2009; Del Prette e Del Prette, 2001), Encontro formativo 4 - As metodologias ativas (Bachich e Moran, 2018; Alves et al., 2014).

No que tange a etapa das oficinas, estas delinearam-se buscando contemplar as habilidades que costumamos relacionar ao componente Projeto de Vida: autoconhecimento, autorreflexão, autoestima, autodescoberta, autopercepção, autoimagem, autoconfiança, esperança, coragem, otimismo (Figura 7).

Figura 7: Habilidades para o componente Projeto de Vida na Perspectiva da RMER



Fonte: Janiara Lima, 2024.

Nas oficinas, buscou-se criar situações didático-pedagógicas práticas pensando nas diferentes dimensões dos sujeitos e na perspectiva das múltiplas inteligências (Gardner, 1994a; 1994b), de forma a responder a questionamentos basilares: “Quem eu sou? Quem são meus estudantes?, Como sou?, Porque sou?”, utilizando de filmes, jogos e da cultura maker para construção de materiais didáticos (Figuras 8, 9, 10).

Nesse contexto, o lúdico foi um aparato importante para compor o arcabouço que alicerçou as oficinas para o momento formativo, tentando pensar nos fazeres na formação como possíveis fazeres nas salas de aula. Pois, entendemos que o lúdico transborda expressões criativas de abordar os conceitos e temas mais diversos, adequando-se a diferentes realidades educativas, possibilitando promover inclusão, autonomia, equidade na aprendizagem, coadunando com Damásio (2013) e Wallon (1971) os quais enunciam que, por meio do lúdico que, as experiências de aprendizagem se tornam mais significativas, diante da emoção que o mesmo desperta a quem o vivencia (Lima, 2022).

Figura 8: Oficina de Projeto de Vida - Encontro Formativo 2



Fonte: Janiara Lima, 2024.

Figura 9: Oficina de Projeto de Vida - Encontro Formativo 3



Fonte: Janiara Lima, 2024.

Figura 10: Oficina de Projeto de Vida - Encontro Formativo 4 - Concluindo a atividade prática - Balão dos sonhos



Fonte: Janiara Lima, 2024.

A etapa da hora da partilha e da escuta correspondeu a um espaço para os professores darem sugestões, do que poderia ser acrescentado à temática abordada e *feedback* das ações formativas do dia, tirarem dúvidas e para informes. Esse momento do encontro formativo foi sendo alicerçado para que nele, os professores pudessem socializar as suas experiências depois do início das formações, o que foi informado a partir da segunda formação. Dessa forma, no encontro formativo 4, houve candidatura e socialização de uma experiência/vivência de um dos professores em sala de aula (Figura 11), a partir da construção de aulas criadas com inspiração nos encontros formativos anteriores.

O professor, oriundo da EMTI da Mangabeira associou a dinâmica dos balões vivenciada no Encontro formativo 2, a emojis para trabalhar com as emoções a partir das discussões sobre as competências socioemocionais³ trabalhadas no Encontro formativo 3 a fim de entender as dificuldades de aprendiza-

3 Segundo Gondim, Moraes & Brantes (2014, p. 400) “[...] as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais”.

gem dos estudantes com base nas discussões sobre a aprendizagem promovidas no Encontro formativo 2, concatenando as teorias e práticas, de modo que pudesse atender a sua necessidade e realidade. Sua ideia foi muito interessante e desencadeou para ele uma série de novas percepções sobre seus estudantes, mudando, segundo ele *“o ponto de vista sobre um estudante que parecia desinteressado e que a partir de uma música colocada durante a aula, foi possível estreitar laços, assim como um estudante que sempre estava triste pode refletir sobre a sua tristeza e aos poucos ir mudando sua perspectiva sobre a vida tornando-se mais alegre e participativo”* (Professor, L., 2024).

Essa narrativa revelou na prática o que a todo momento era estimulado nos encontros formativos, e que nos estudos das Geografias emocionais, é intitulado como “atmosfera afetiva”⁴ (Silva, 2023, Wallon, 1971). O professor, ao construir uma atmosfera afetiva na sala de aula possibilitou criar laços e identidades com os estudantes, o que os aproximou e fez com que mudassem de postura uns com os outros, o que favoreceu a aprendizagem e a participação nas aulas de Projeto de Vida, bem como em outras disciplinas que o professor lecionava.

Figura 11: Hora da Partilha e da escuta, Encontro formativo 4 - Socialização de experiência.



Fonte: Janiara Lima, 2024.

Construindo e desenhando histórias e narrativas sobre o Projeto de Vida e a Formação continuada docente

É notável que os espaços formativos tem um caráter desafiador para quem os propõe, visto que, a pluralidade de sujeitos e de experiências e conhecimentos reunidos remetem ao inesperado e a surpresa de como serão encaradas as propostas de um caminhar sobre o tema e os desenhos a serem construídos sobre ele. O que pode ser notado diante da experiência/vivência enquanto professora em situação de técnica-formadora é que nesse movimento, também estamos em formação, tendo em vista a proposição e a construção coletiva de conhecimentos a partir de uma pauta pedagógica sugerida que impacta a todos os envolvidos.

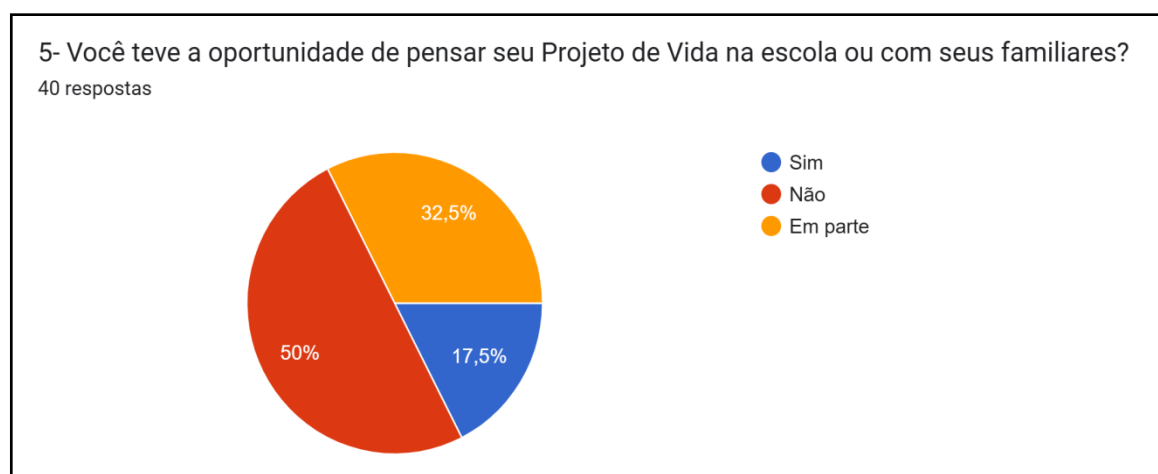
Sobre esse aspecto Freire (2007) nos ensina que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, dialogando com Nóvoa (1995) que enuncia a aprendizagem permanente como fato social a ser incorporado na vida docente. É nessa perspectiva que a formação continuada confunde-se com uma formação para a vida, num *continuum* de possibilidades de superar as ações provenientes do inconsciente prático (Perrenoud, 2002), tornando-as ações conscientes tanto na vida profissional como na pessoal.

Nesse fluir, a escuta das rugosidades enunciadas pelos docentes, permite que suas falas sejam ouvidas de forma que muitas das nossas indagações, geralmente consideradas como reclamações e/ou desabafos, podem provocar mudanças nos contextos formativos, como pode-se perceber com os Encontros formativos de Projeto de Vida da RMER.

Os resultados obtidos junto aos professores, por meio das pesquisas realizadas com eles referentes as formações, demonstraram uma aceitação do formato teórico-prático das formações, bem como, das discussões e reflexões propostas, o que repercutiu em suas ações didático-pedagógicas nas salas de aula pós-formação e sobre a formadora. A partir desse “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) que é nosso, acreditamos que nós professores não vamos a espaços de formação continuada porque desconhecemos as epistemologias que adentram as nossas práxis, mas sim, para poder traçar juntos caminhos para operar, a nosso modo na sala de aula, e que esses caminhos possam ajudar a trazer novas ideias e fôlego ao fazer docente cotidiano.

No caso do componente Projeto de vida, notou-se que este causava estranheza, pois parte dos professores, não tiveram acesso a essa informação em sua formação inicial e a maioria deles também não teve a oportunidade de experienciar, enquanto estudantes, esse tipo de abordagem na escola ou com seus familiares (Figura 12).

Figura 12: Caracterizando a relação dos professores com o Projeto de Vida.



Fonte: Janiara Lima, 2024.

Dessa forma, pensar na construção dos encontros também foi um momento de reflexão sobre que tipo de formação gostaria de receber enquanto professora deste componente? Que tipos de abordagens eu acharia que seriam importantes para que eu pudesse alavancar as aulas para estimular os estudantes a pensarem sobre si e para si? Foi essa a problemática que levou a chegar a conclusão de que as formações precisam estar conectadas com a sala de aula e para tanto, para planejar uma aula é preciso conhecer o público ou seja nossos estudantes. Por isso, todas as formações levantaram questionamentos aos docentes sobre suas práticas e sobre sua relação com seus estudantes.

Nesse caminho, uma descoberta importante foi revelada, no formulário do Encontro formativo 2. Ao perguntar se os professores se conheciam e conheciam seus estudantes por meio das perguntas “Ser professor era o seu projeto de vida?” e “Você conhece seus estudantes?”, veio a surpresa com as respostas. A maioria respondeu que não queria ser professores. E quanto a conhecer seus estudantes, chegou-se ao mesmo não. Daí, no Encontro formativo 2 emergiram alguns questionamentos sobre a relação professor-estudante que versaram so-

bre: Como posso ajudar os estudantes a construir seus projetos de vida se eu não os conheço? Como posso planejar aulas de Projeto de Vida sem estabelecer laços de afetividade e amorosidade com os estudantes? Como posso promover uma educação libertadora, transformadora de realidades e pessoas, inclusiva e equânime se não conheço os estudantes e suas realidades?

Esses questionamentos causaram um impacto nos docentes e em mim também, de modo que a mudança de postura deles em relação aos estudantes e ao engajamento na prática docente integradora de saberes e realidades foi uma das ações notadas nessa caminhada, percebidas nas falas que citavam nomes e realidades dos estudantes como exemplos e nas ações didático-pedagógicas que enunciavam a criação de “atmosferas afetivas” nas salas de aula, assim como as estávamos construindo nos nossos encontros.

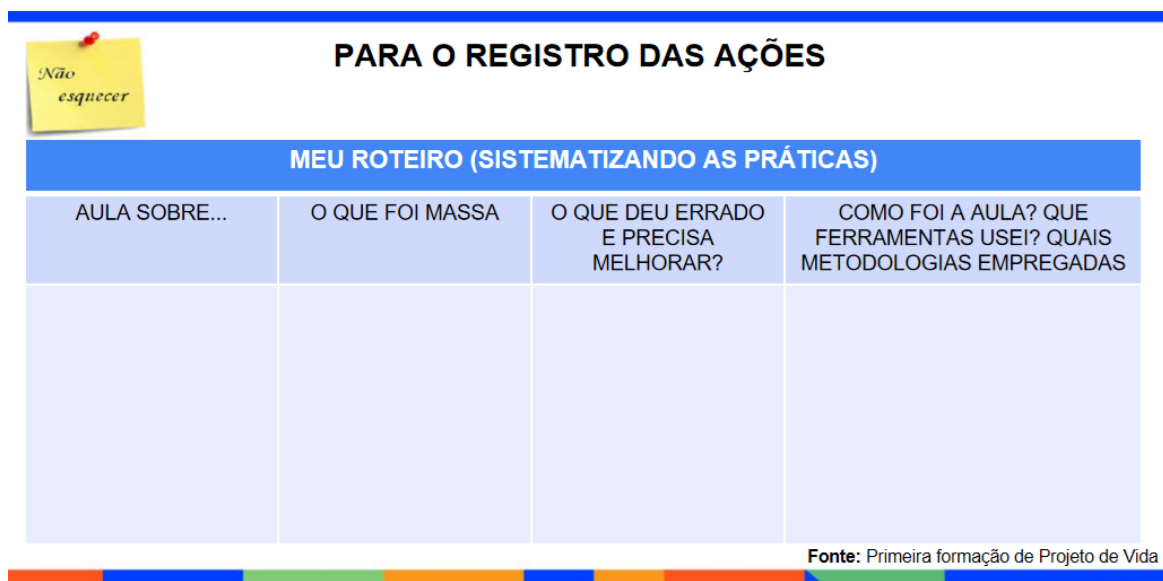
Outro aspecto importante a ser ressaltado é que sem que ao passo que nosso grupo ia se encontrando, os encontros e trocas entre professores de EMTIs diferentes e entre professores de uma mesma EMTI foram se estreitando, possibilitando a socialização de experiências com o propósito de lecionar Projeto de Vida de forma dinâmica e acolhedora.

Acabamos por edificar uma comunidade de prática, cuja Imbernón (2010, p. 86) enuncia sobre indicando que “a comunidade de prática seria um grupo de professores que estabelecem relações de participação e ajuda mútua, trocando refletindo e aprendendo sobre sua prática”. O autor menciona ainda que, a comunidade de prática tem objetivos comuns, onde seus integrantes valorizam a construção coletiva de conhecimento e aprendizagens primando por construir em ambientes educativos espaços de troca de informação e aprendizagens entre docentes.

Ao passo que os encontros formativos foram acontecendo e professores e formadora foram se familiarizando, os espaços de troca foram permeando todo o percurso formativo, de modo que a cada etapa da formação, passou a ter voluntariamente o compartilhar de experiências parecidas com as que estavam sendo vivenciadas, suas peculiaridades, potências ou fragilidades de modo a levar a aprendizagem coletiva e a reflexão sobre a ação (Schön, 2000).

Nessa trajetória, o fortalecimento do grupo impulsionou a criação de mais duas etapas nos encontros formativos que foram chamados de “meu roteiro” e “sugestões”. O meu roteiro foi uma proposta simples de sistematizar as aulas vivenciadas com os estudantes de forma reflexiva para ser compartilhada com o grupo, inicialmente, oralmente, mas, logo depois passou a ser escrita para ficar disponível e acessível a todos (Figura 13). Uma das percepções do grupo acerca do meu roteiro é que assim seria possível visualizar e repensar suas práticas e bem como a dos demais colegas, ao passo em que tornando essa prática um hábito traz a possibilidade de escrever sobre ela e assumir publicamente a autoria de seus fazeres docentes. Isso estimulou alguns professores a começarem a relatar suas práticas e participar de eventos científicos sobre educação.

Figura 13: Modelo sugerido para a etapa Meu registro nos Encontros formativos de Projeto de Vida da RMER



PARA O REGISTRO DAS AÇÕES

Não esquecer

MEU ROTEIRO (SISTEMATIZANDO AS PRÁTICAS)			
AULA SOBRE...	O QUE FOI MASSA	O QUE DEU ERRADO E PRECISA MELHORAR?	COMO FOI A AULA? QUE FERRAMENTAS USEI? QUAIS METODOLOGIAS EMPREGADAS

Fonte: Primeira formação de Projeto de Vida

A etapa sugestões, foi apenas formalizada e passou a constituir um espaço próprio, uma vez que estava inserida na Hora da Partilha e da escuta. A parte das sugestões passou a compor um cenário diverso onde as mesmas estão classificadas em sugestões de livros/leitura de filmes, de músicas, de utilidade pública. Dessa forma, esta parte da formação é um espaço aberto, onde é possível fazer essas indicações que são incorporadas ao material de apresentação e passam a compo-lo.

Nesse caminhar, o espaço de sugestões ajudou a trazer a tona cenários que adentram nos problemas enfrentados pelos estudantes no que diz respeito a leitura e escrita, e que são fonte de preocupação dos professores. Neste caso, para estimular a leitura vem sendo sugeridos o uso de livros de uma plataforma que integra a Política Pública da Secretaria Municipal de Educação do Recife que é a “Árvore de livros”⁴. Este recurso está disponível a professores e estudantes que podem acessar virtualmente os livros na escola, por meio dos *chromebooks* e em casa, por meio dos seus celulares caso os tenham.

Continuando nosso caminho, diante da necessidade em compartilhar não só as experiências docentes, mas, todo o material das formações (apresentação, dinâmicas, jogos, textos, etc.) foi criado um *drive* onde ficam hospedados, na plataforma *Google*. Assim, todos os materiais dos Encontros formativos organizados em pastas: Certificados, Formação (Apresentações das formações identificadas por dia e classificação), Biblioteca (bases de leitura para construção das formações e sugestões de leituras feitas pelos docentes), Nossas memórias (para compartilhar o Meu roteiro), Socialização (orientações para apresentações de experiências das aulas na Hora da partilha e da escuta).

Conforme avaliação realizada no final do primeiro semestre, via *Google forms*, foi possível inferir, mediante respostas dadas pelos docentes, que as formações:

- *São formações bem planejadas, que me fizeram refletir sobre a prática de ensino da disciplina e como aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.*
- *Preenche uma lacuna para professores que não estão habituados a lecionar esta disciplina.*
- *Trouxe dinâmicas interessantes e possíveis de serem aplicadas em sala de aula. Ajudou no processo de reflexão e construção das aulas e da importância da disciplina.*

Diante dessas narrativas, é possível notar que o formato teórico-prático tem sido um ponto importante nas formações ofertadas.

4 Disponível em: <https://www.arvore.com.br/>.

CONCLUSÕES

A formação continuada em Projeto de Vida é um espaço de troca de saberes, reflexões de si e autoformação (Pineau, 2010). No entanto, essa autoformação não diz respeito apenas ao contexto estanque da formação buscada de forma solitária e fincada no isolamento. Diz respeito a autoformação que se pauta em entendimento das relações criadas entre a ecoformação e heteroformação no sentido de construção de si a partir das relações com o meio em que se vive e com o outro (Miranda et al., 2023).

Para Pineau (2010, p. 100): “Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”.

Ao passo em que a formação continuada neste componente curricular ocorre, os laços de afeto e horizontalidade tem sido fortalecidos de modo a construir uma comunidade de prática entre os docentes envolvidos. O que teve como ponto importante a maneira lúdico-pedagógica de apresentar as teorias e práticas, deixando de lado formalidades desnecessárias e aproximando dentro de uma horizontalidade respeitosa todos os envolvidos no encontro formativo. Desse modo, pode-se concordar com Camargo (2004, p.16) quando afirma que “[...] a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem” e nas formações continuadas não pode ser diferente.

Outro aspecto a ser destacado é que majoritariamente os docentes afirmaram que as formações contribuíram na sua prática como professor de Projeto de Vida e que os fizeram refletir sobre si e sua própria vida. Dessa forma, nos leva a crer que a formação continuada em Projeto de Vida é um elo importante entre docente, teoria e práticas sejam elas profissionais ou pessoais, para fortalecer as ações didático-pedagógicas nas salas de aula e, promovendo a aprendizagem discente, mas, que transborda para além dos muros da escola impactando também a vida dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

COSTA, A. C. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, SP: Summus, 2009.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

_____. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. Rev. Psicol., Organ. Trab. [online]. 2014, vol.14, n.4, pp.394-406. ISSN 1984-6657.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ICE. **Material do Educador - Aulas de Projeto de Vida**. Recife: 2016. Disponível em: https://educacao.sedu.es.gov.br/Media/EducacaoSedu/Arquivos/TempoIntegral/ProjetoDeVida/PV_6-%C2%A6%20ANO_COMPLETO.pdf. Acesso em: fev. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Formação Programa de Ensino Integral: PROJETO DE VIDA**. São Paulo: ICE, 10 e 11 de Maio de 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/537407717/2-Ice-Projeto-de-Vida-e-Tutoria-10-e-11>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, I. G. As competências socioemocionais e o ensino de Geografia. In: **XV Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2015, Havana. v. 1. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egall5/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIMA, J.A.P. **Formação inicial do(a) professor(a) de geografia nas instituições públicas no Recife**: desafios curriculares e da prática docente. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

LIMA, J.A.P. **O LÚDICO NO ENSINO VIRTUAL DE GEOGRAFIA:** as emoções e o jogo como dimensões para a aprendizagem em meio a pandemia. Anais. 15º ENPEG- Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Universidade do Estado da Bahia. 11 a 16 de novembro de 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos.** Direcional escolas, jul. de 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, D. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. **A importância do sentido nas aulas de Geografia: possíveis caminhos para um (re)conhecimento entre o sujeito e o mundo.** In: Movimentos para ensinar geografia: oscilações. 2.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. P. 199-216.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Caderno de orientações didático-metodológicas:** Projeto de vida - ensino fundamental anos finais. Recife: A Secretaria, 2022.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia: Para uma teoria do conhecimento.** Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1991.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, B.S. e Meneses, M. (Eds.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?.** Belo Horizonte(MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, E. O. dos; BATISTA NETO, J. **Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. INTERRITÓRIOS** | Revista de Educação .Universidade Federal de Pernambuco, BR . |v.2 | n.3 [2016] ISSN 2525-7668.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. M. **Minha Personalidade: crônicas, poemas e alguns rabiscos**. Olinda, Livro Rápido, 2017. p. 14 - 15.

SILVA, M. A. S. da. **PENSAR E SENTIR PARA (RE)EXISTIR: Geografias emocionais e fotobiografias de estudantes de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 258-283, jul./dez., 2020.

RECIFE. **DECRETO Nº 27.717 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2014**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2014/2772/27717/decreto-n-27717-2014-institui-o-programa-das-escolas-municipais-em-tempo-integral-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SILVA, R. M. **Minha Personalidade: crônicas, poemas e alguns rabiscos**. Olinda, Livro Rápido, 2017. p. 14 - 15.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas de resistir, (re)existir y (re) vivir**. v. 1. Quito: Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE HISTÓRIA: O PIBID COMO ELO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Rafael Ricarte da Silva

Keile Socorro Leite Felix

Doi: 10.48209/978-65-5417-474-3

INTRODUÇÃO

O Ensino de História no Brasil é marcado por diversas reformulações curriculares desde sua constituição como disciplina autônoma, ainda no período imperial. Como exemplo, podemos evidenciar as Reformas Educacionais das décadas de 1930 e 1940 que estabeleceram parâmetros para o ensino de História do Brasil. Propostas metodológicas, concepções teóricas e pesquisas buscam investigar nos diversos âmbitos (currículo, materiais didáticos, práticas de ensino, formação docente, etc) o Ensino de História no Brasil. Estas pesquisas têm evidenciado, constantemente, a permanência de uma visão positivista da História e de um ensino “tradicional” que busca valorizar a memorização de datas e fatos e de uma posição passiva dos discentes, onde o professor é a figura central do ensino e detentor do saber, tendo o livro didático como único suporte no processo de ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas, principalmente a partir do processo de redemocratização política do Brasil, foram apresentadas diversas propostas de reformas curriculares, novos aportes metodológicos e teóricos e a inserção/aproximação de documentos históricos na sala de aula, conforme preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da década de 1990 para o ensino de História (FONSECA, 2011). Entretanto, o que os estudos apontam é a forte permanência de um ensino centrado na memorização de datas, fatos e grandes personalidades políticas e econômicas do país e do mundo contidos nos livros didáticos. Segundo Circe Maria Bittencourt (2018), é necessário que possamos,

no ensino de História, sairmos de uma perspectiva tradicionalista na seleção de conteúdos, dada a impossibilidade de ensinarmos tudo, e selecionarmos conteúdos significativos que levem em conta, direta ou indiretamente, os problemas e a realidade de vida dos alunos.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem um papel fundamental e multifacetado na formação de futuros professores de História e, conseqüentemente, no aprimoramento do ensino da disciplina. O PIBID proporciona aos licenciandos em História a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula na educação básica desde o início da graduação. Isso permite que eles apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em situações reais, construindo uma compreensão mais sólida e crítica da prática docente. Essa imersão precoce ajuda a superar a dicotomia entre a teoria acadêmica e a realidade escolar.

Ao estarem em contato direto com os alunos e as escolas, os pibidianos são incentivados a desenvolver e experimentar novas metodologias e recursos didáticos para o ensino de História. Isso pode incluir o uso de tecnologias, diferentes linguagens (como HQs e desenhos animados), atividades interdisciplinares, projetos de pesquisa com os alunos, entre outros. Essa experimentação contribui para aulas mais dinâmicas e engajadoras, tornando o aprendizado de História mais significativo.

Partindo deste panorama, o PIBID da área de História, *Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB)*, da Universidade Federal do Piauí, planejou e executou diversas intervenções prático-pedagógicas nas escolas que tiveram como foco principal a problematização do ensino de História, mediado a partir de metodologias que permitissem aos alunos compreenderem a necessidade de serem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta direção, os objetivos do nosso núcleo foram: Compreensão do processo de construção do saber histórico pelos discentes; Articulação entre os saberes acadêmico e escolar no campo da disciplina de História; Fomentar a formação docente dos pibidianos a partir da realidade local; Promover o debate acerca da consciência histórica; Articular a História Local com eixos temáticos nas séries contempladas; Desenvolver a utilização de fontes históricas nas aulas de

história; Contribuir para a formação do professor/pesquisador e Refletir sobre os conceitos básicos da disciplina de História.

Procuramos, ao selecionarmos e planejarmos as atividades prático-pedagógicas do PIBID da área de História no CSHNB, trabalhar com temáticas que nos permitissem problematizarmos o ensino de História a partir da realidade socioeconômica e do conhecimento prévio dos discentes, buscando desenvolver um ensino mais participativo e reflexivo. Para tanto, as atividades prático-pedagógicas foram pensadas e executadas com a utilização de diversos documentos históricos. Conforme Circe Bittencourt (2018, p. 243-244), os documentos “diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática (...) e por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos”. Todavia, advertimos que não se trata de transformar alunos do ensino básico em pequenos historiadores, mas permitir a problematização do/sobre (o) conhecimento histórico.

Nosso objetivo, com este texto, é apresentar parte das atividades desenvolvidas pelos pibidianos em escolas da cidade de Picos (Piauí), pertencentes a Rede Estadual de Educação do Estado do Piauí, contempladas com o programa: Unidade Escolar Ozildo Albano, Unidade Escolar Teresinha Nunes e Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento das atividades prático-pedagógicas teve como percurso metodológico a elaboração de um plano de ações práticas a serem desenvolvidas durante o período de atuação dos alunos pibidianos que levasse em conta a diversificação das metodologias e práticas de ensino observadas nas aulas por meio das monitorias.

No plano de atividades foram organizadas ações prático-pedagógicas que dialogassem com o planejamento das professoras supervisoras, o currículo escolar e a inserção de fontes/documentos históricos que fossem ao encontro das temáticas e despertassem o interesse dos discentes da educação básica para o ensino de História. O cuidado na escolha das temáticas e dos materiais didáticos a serem trabalhados levou em consideração o contexto

de produção dos mesmos, o nível de linguagem, o tamanho do documento selecionado (tanto escrito, quanto em audiovisual), o tempo pedagógico das aulas, a possibilidade de inadequação a idade e a necessidade de que estes materiais propiciassem debates e produção textual por parte dos alunos das escolas.

O acompanhamento dos graduandos ocorreu de forma processual e contínua, desde visitas às escolas, para planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas em execução, assim como reuniões semanais de planejamento com a equipe, em que houve a exigência da presença de todos e do estudo dos textos para a formação teórica e metodológica, que subsidiaram teoricamente as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

As experiências prático-pedagógicas efetivadas no PIBID de História nesta edição (agosto de 2023 a abril de 2024) foram diversas. Buscaremos, neste capítulo, identificar e analisar algumas atividades desenvolvidas, por meio da análise dos relatórios dos bolsistas e voluntários, que nos permitirão esmiuçar o grande leque de materiais e metodologias de ensino empregadas pelos pibidianos sob a orientação das professoras supervisoras e do coordenador de área.

Dentre as diversas atividades executadas, destacamos o Projeto “A importância das feiras livres: Continuidades, avanços e desafios no contexto atual”, desenvolvido no Centro Estadual de Educação Petrônio Portella. O projeto foi desenvolvido de forma extracurricular, com o objetivo de analisar as mudanças e permanências na feira livre da cidade de Picos, sob a perspectiva das feiras medievais. A atividade colaborou para a inserção dos estudantes ao contexto atual local ao passo que paralelamente possibilitou a compreensão de aspectos oriundos do período medieval, resultando em discussões intermediadas pela professora supervisora e os pibidianos.

Com relação à atividade, outra contribuição que ela trouxe, foi a possibilidade de fazer com que os discentes percebessem as permanências de um período tão remoto na contemporaneidade. Isso contribuiu para romper com a ideia de que os acontecimentos históricos se sucedem de maneira linear e que, por isso, os costumes e valores de um período não seriam legados aos seus precedentes. E essa foi justamente, uma dificuldade que os alunos mostraram possuir: a dificuldade de pensar os fatos e eventos temporais como construções advindas de uma sucessão de processos fadados a transformações e permanências (Lourenço et al, 2023, p. 1356).

O projeto propôs uma análise das mudanças e permanências na Feira Livre da cidade de Picos, sob a instigante perspectiva das feiras medievais. Essa metodologia permitiu que os estudantes fossem inseridos no contexto atual local, ao mesmo tempo em que compreendiam aspectos históricos oriundos do período medieval.

Como resultado, o projeto fomentou discussões ricas e produtivas, mediadas pela professora supervisora e pelos pibidianos, evidenciando a relevância histórica e contemporânea das feiras livres.

No ensino de História, a discussão sobre a relação entre passado e presente é crucial para tornar a disciplina relevante e significativa para os estudantes. Não se trata apenas de memorizar datas e fatos, mas sim de compreender como os eventos e as estruturas do passado moldaram e continuam a influenciar o mundo em que vivemos hoje. Ademais, a relação entre passado e presente no ensino de História transforma a disciplina de um mero repositório de informações antigas em uma ferramenta poderosa para a compreensão do mundo contemporâneo e a construção de um futuro mais consciente e equitativo.

Outra atividade de intervenção promovida pelos pibidianos do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella foi uma palestra com o professor Dr. Mairton Celestino da Silva intitulada como “Ser negra(o) no Brasil: Questões sobre heteroidentificação”, onde se debateu sobre a autoidentificação racial, apagamento histórico e a relevância de se conhecer a própria história para saber a sua identidade e lugar no mundo.

Na Unidade Escolar Ozildo Albano as intervenções prático-pedagógicas focaram em dois eixos: a participação dos estudantes por meio de metodologias ativas e a interação dos conteúdos históricos com a História Local. Neste sentido, podemos destacar a atividade de campo desenvolvida no Museu Ozildo Albano, na cidade de Picos-PI, que desempenhou um papel fundamental no que se refere ao ofício do historiador, aproximando os alunos com as fontes históricas e sua importância na sociedade. Além disso, colaborou para o estudo da História Local, possibilitando uma aula prática que procurou distanciar-se do ensino “tradicional”. Assim, a atividade de campo no museu contribuiu de

forma objetiva para o processo acadêmico dos pibidianos do curso de História, a fim de evidenciar novas possibilidades para o Ensino de História.

Essa metodologia contribuiu de forma objetiva para o processo acadêmico dos pibidianos do curso de História, evidenciando novas e promissoras possibilidades para o ensino da disciplina. A visita ao museu permitiu uma imersão nos acontecimentos e personagens da região, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Diferenciando-se das abordagens meramente expositivas, a aula prática no museu estimulou a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico.

Quanto ao protagonismo juvenil e a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento das atividades, ressaltamos a realização do Projeto “Descobrimento” do Brasil: Uma Jornada Interativa, executado na Unidade Escolar Ozildo Albano. Nesta intervenção, buscamos explorar as diversas perspectivas do encontro entre portugueses e povos indígenas através da carta de Pero Vaz de Caminha, como também as desconstruções acerca dos povos indígenas, da colonização até a atualidade, procurando promover o conhecimento crítico e o entendimento da diversidade cultural destes povos.

(...) podemos dizer que nossas expectativas para essa atividade de campo foram supridas. Foi possível notar os interesses, as expressões de curiosidade na face dos alunos, algumas perguntas tímidas e, sobretudo, o contato direto com a História, a cultura e o patrimônio material preservado e mantido pelo museu Ozildo Albano na cidade de Picos-PI. Logo, faz-se necessário e urgente que o corpo docente das escolas se preocupe com as aulas práticas dos alunos na hora de fazer o planejamento escolar e o planejamento das disciplinas (Silva, 2023, p. 1927).

O modelo de sala de aula invertida, ou seja, os alunos ensinam outros alunos a partir de uma ambientação em sala de aula acerca da temática, teve como objetivo principal promover a desconstrução das narrativas tradicionais acerca dos povos originários. Os alunos foram incentivados a aprender sobre a cultura e a visão de mundo dos povos indígenas, promovendo assim uma compreensão mais profunda e inclusiva do processo de conquista e possibilitando o ensino de história de forma interativa.

Durante os onze meses de atuação do pibidianos nas escolas, nos inserimos em diversas atividades culturais e científicas realizadas de forma

interdisciplinar. O Projeto “Biomás Brasileiros”, desenvolvido na Unidade Escolar Ozildo Albano, é um exemplo desta integração do PIBID História com a comunidade escolar. O projeto teve como objetivo conscientizar os estudantes da educação básica sobre a importância da nossa biodiversidade e sua conservação. Em forma de gincana, os alunos do ensino fundamental e médio se dividiram em cinco equipes, onde cada uma ficou responsável por trabalhar um bioma (Caatinga, Cerrado, Pantanal, Mata Atlântica e Floresta Amazônica). Apresentaram danças, paródias, desfile com roupas feitas de material reciclável e outras atividades. Estas, para além da sala de aula, despertam bastante interesse nos alunos, pois aprendem se divertindo e tornam o ambiente escolar mais atrativo. Os pibidianos também puderam conhecer o desenvolvimento de um projeto escolar, sendo um relevante aprendizado em suas vidas acadêmicas (Relatório Bimestral da Supervisora Mariana Rodrigues Lima – Dezembro de 2023 e Janeiro de 2024).

Por fim, ressaltamos a constante importância da aproximação dos estudantes da educação básica com a universidade. Neste sentido, a realização de aulas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a visita guiada aos laboratórios e demais espaços dos cursos de graduação do Campus da UFPI em Picos visaram contribuir com a formação dos alunos da educação básica, ao passo que foi despertado o interesse pelo ensino superior e às oportunidades que o acompanham.

Em 30/10/23 a rotina foi mais dinâmica, pois fomos designados pela supervisora para acompanhar as turmas de 3 ano da escola a uma aula preparatória do ENEM, na Universidade Federal do Piauí, campos de Picos. O evento se tratava da revisão nas disciplinas de História, Biologia, Português e matemática e contou com a presença da professora supervisora e os demais pibidianos, para melhor orientar e conduzir os alunos. O encontro em questão foi bem proveitoso, pois além do aprendizado ofertado pelas disciplinas os alunos tiveram a oportunidade de observar e conhecer alguns espaços da instituição, inclusive, me disponibilizei a conduzir alguns aos respectivos locais (blocos) que realizarão a prova do ENEM. Em suma, foi uma programação diferente e proveitosa (Relatório Mensal de Atividades da bolsista Maria Walkescia de Moura).

Estas atividades de aproximação do espaços acadêmico e escolar, bem como dos saberes construídos nestes dois polos, revela a importância da atua-

ção do Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência para quebrar a persistente barreira que ainda permanece entre estes dois níveis de formação científica e humana, além de possibilitar a quebra da dicotomia entre teoria e prática na formação acadêmica dos discentes das licenciaturas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Propomos, nas atividades do PIBID, uma formação dinâmica em que os graduandos percebessem seu crescimento intelectual a partir das dimensões do currículo, dos pressupostos teóricos e da capacidade de produzir materiais didáticos e de refletir sobre suas ações por meio de articulação entre os saberes científicos, pedagógicos, disciplinares e experienciais alcançados nas ações promovidas por meio dos eixos centrais estabelecidos pela Coordenação Institucional: Monitorias intraclasse, interclasse e extraclasse e atividade pedagógica complementar, sobretudo através dos projetos de intervenção pedagógica, nos quais os bolsistas do PIBID desenvolveram suas habilidades e competências pedagógicas.

Comungamos com a percepção defendida por Ordália Cristina Gonçalves Araújo (2014), quando a autora afirma que:

(...) o PIBID História contribuiu para formar um profissional dotado de habilidades inerentes ao ofício do historiador. É perceptível a existência de lacunas nos cursos de formação em relação à valorização dos conteúdos epistemológicos no interior dos cursos de licenciatura em História. A ideia não é formar pequenos historiadores na educação básica, mas permitir que os discentes adquiram ferramentas para a compreensão do presente à luz do passado e com perspectivas de futuro (Araújo, 2014, p. 119).

O programa fomenta a postura investigativa nos futuros professores. Ao participar do PIBID, os licenciandos são estimulados a pesquisar sobre o ensino de História, a analisar os desafios da educação básica e a refletir criticamente sobre suas próprias práticas e as dos professores supervisores. Essa experiência contribui para a formação de profissionais mais conscientes e preparados para os desafios da docência.

Ao oferecer bolsas e uma imersão qualificada no ambiente escolar, o PIBID contribui para a valorização da carreira docente. Ele permite que os futuros

professores de História percebam a complexidade e a importância da profissão, incentivando-os a permanecer na docência e a buscar uma formação contínua e de qualidade.

A presença dos licenciandos de História nas escolas públicas, sob a supervisão de professores experientes, beneficia diretamente os alunos da educação básica. A implementação de projetos, a oferta de atividades diferenciadas e o apoio individualizado contribuem para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em História, auxiliando na superação de dificuldades e na promoção de uma aprendizagem mais efetiva.

As professoras das escolas de Picos que atuaram como supervisoras no PIBID também foram beneficiadas. Elas tiveram a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, dialogar com as universidades sobre as pesquisas mais recentes em suas áreas e atuar como “coformadoras” de futuros docentes, o que enriqueceu sua própria atuação. A troca de saberes entre os professores universitários, os licenciandos e as professoras da educação básica criou um ambiente de formação continuada e de aperfeiçoamento profissional.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento das atividades prático-pedagógicas com a utilização de variadas fontes históricas e metodologias, que buscassem a participação ativa dos discentes, permitiram uma maior interação entre os pibidianos e os alunos da educação básica. Ademais, tais atividades fomentaram o nascimento de uma consciência histórica por parte dos educandos.

Este trabalho buscou identificar algumas atividades prático-pedagógicas do pibidianos da área de História. Como vimos, o aporte destes materiais possibilitou maior dinamização do processo de ensino-aprendizagem e o aumento do interesse dos discentes da educação básica na disciplina de História, despertando nestes a formação de uma consciência histórica e da criticidade ao longo de suas experiências escolares.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. (2014). PIBID e formação docente em história: possibilidades e contribuições. *História & Ensino*, 20(1), 101–121. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/18446>. Acesso em: 29 maio. 2025.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de História*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª edição. São Paulo: Papirus, 2012.
- GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4ª edição. São Paulo: Papirus, 2012.
- LOURENÇO, Janielly Gonçalves; BARROS, Ricardo dos Santos; SANTOS, Jacineide Lima dos; SILVA, Rafael Ricarte da Silva. CARACTERÍSTICAS DO MEDIEVO NA FEIRA LIVRE DE PICOS: UMA PESQUISA DE CAMPO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO. In: *Anais do VII Encontro de Iniciação à Docência (ENID) e do IV Seminário de Residência Pedagógica (SERP)*, 22 de novembro de 2023, Teresina-PI / organizadora, Deborah Dettmam Matos. -- Teresina: EDUFPI, 2023, p. 1354-1360.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 17-36.
- SILVA, Andreia Cardoso da; SOUSA, Kacya Ellem de; LIMA, Mariana Rodrigues; SILVA, Rafael Ricarte da. In: *Anais do VII Encontro de Iniciação à Docência (ENID) e do IV Seminário de Residência Pedagógica (SERP)*, 22 de novembro de 2023, Teresina-PI / organizadora, Deborah Dettmam Matos. -- Teresina: EDUFPI, 2023, p. 1925-1929.

CAPÍTULO 4

O VÔLEI SENTADO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“UM RELATO DE EXPERIÊNCIA”

Júlia Papageorgiou

Valdirene Barboza de Araújo Batista

Doi: 10.48209/978-65-5417-474-4

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio que assegura o direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições, a terem acesso à educação de qualidade. Esse conceito vai além de simplesmente permitir a matrícula de alunos com necessidades especiais, mas envolve garantir que todos, sem exceção, possam desenvolver suas potencialidades dentro do ambiente escolar (Brito; Lima, 2012). As instituições de ensino devem, portanto, promover um ambiente onde todos os alunos possam aprender e crescer, respeitando suas particularidades e promovendo o desenvolvimento como cidadãos críticos e reflexivos (Cunha; Gomes, 2017).

Nos últimos anos, o número de estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas no Brasil tem aumentado significativamente. De acordo com o Censo Escolar de 2023, houve um crescimento de 41,6% nos últimos cinco anos, demonstrando um avanço em termos de acesso à educação. Além disso, o percentual de alunos com deficiência incluídos em classes regulares passou de 94,2% em 2022 para 95% em 2023, indicando um progresso importante na inclusão desses estudantes no ambiente escolar convencional (Brasil, 2024).

No contexto da Educação Física Escolar, a inclusão vai além da simples presença dos alunos com deficiência na quadra. Para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo, é necessário que esses estudantes participem ativamente

te das atividades, interajam com os colegas e com o professor, e sejam parte integral do processo de aprendizagem. O professor deve adaptar as atividades de acordo com as características de cada aluno, criando um ambiente de cooperação e respeito às diferenças. Isso requer que as estratégias pedagógicas e os recursos sejam constantemente repensados, de forma a proporcionar oportunidades igualitárias de aprendizado e estimular a empatia e a solidariedade entre todos os alunos (Fiorini; Manzini, 2016).

É importante ressaltar que apesar dos avanços observados, ainda existem desafios significativos para a efetiva inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Entre os obstáculos mais comuns, conforme será visto no decorrer deste estudo, estão a formação inadequada dos professores para lidar com as especificidades desses alunos, a falta de informações suficientes sobre as deficiências dos estudantes, a ausência de profissionais mediadores, a falta de materiais e infraestrutura adequados, e as barreiras físicas que limitam a acessibilidade. Esses fatores contribuem para um alto índice de infrequência e exclusão dos alunos com deficiência (Gomes *et al.*, 2020). Para lidar com alunos com necessidades especiais, é essencial que, durante sua formação inicial, recebam a capacitação necessária. No entanto, muitos docentes relatam que, ao final da graduação, ainda não se sentem aptos para ensinar alunos com deficiências. Por isso, a formação continuada se mostra fundamental, favorecendo momentos de reflexão coletiva sobre práticas pedagógicas e desenvolvendo um olhar mais acolhedor e atencioso, que permita incluir todos os alunos nas atividades escolares (Santos *et al.*, 2020). Além disso, o apoio do Poder Público é igualmente relevante, fomentando investimentos em infraestrutura, recursos materiais e na contratação de profissionais capacitados para atuar como mediadores (Gomes *et al.*, 2020).

A partir dessas compreensões iniciais, o estudo tem como objetivo geral analisar as práticas de inclusão escolar na Educação Física, a partir da vivência do professor-autor durante sua prática docente. Para tanto, tem como objetivos específicos os seguintes: relatar as experiências do professor-autor durante as aulas de Educação Física em um contexto inclusivo, identificando os desafios encontrados na prática; investigar as adaptações e estratégias pedagógicas uti-

lizadas para promover a participação dos alunos com deficiência nas atividades propostas e avaliar o impacto da formação docente na preparação dos professores de Educação Física.

O estudo foi motivado pela necessidade de entender mais profundamente como a inclusão na Educação Física pode ser efetivamente implementada, considerando as vivências pessoais do autor nesse contexto. Adicionalmente, com base nas observações do autor, o estudo visa contribuir para a reflexão sobre como promover um ensino verdadeiramente inclusivo, adaptando estratégias e práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os discentes, independentemente de suas condições.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei Nº 13.146/2015 é um marco legal importante que busca assegurar os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com o Art. 2º, ela define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (Brasil, 2015).

Um dos princípios fundamentais da lei é a garantia de igualdade e não discriminação. Conforme estabelecido no Art. 4º, qualquer tipo de discriminação contra a pessoa com deficiência é proibido, e a igualdade de oportunidades deve ser promovida (Brasil, 2015).

O citado artigo menciona:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa (Brasil, 2015, p.4)

Adiante, a acessibilidade é um aspecto igualmente relevante segundo a lei, e o Art. 3º define a acessibilidade como sendo a possibilidade e condição

de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos, etc. Ela abrange a remoção de barreiras e o acesso a locais públicos e privados (Brasil, 2015).

A redação do artigo cita que:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 4)

Na área da saúde, a lei garante o direito ao acesso à saúde, incluindo a reabilitação, de acordo com o Art. 18, sem discriminação, bem como o acesso a próteses e outros auxílios (Brasil, 2015). No contexto do trabalho, o Art. 34 promove a inclusão no mercado de trabalho e incentiva a contratação de pessoas com deficiência, incluindo o trabalho público (BRASIL, 2015).

A habitação é abordada no Art. 32, que inclui a promoção do acesso à moradia adequada e a programas de habitação. No âmbito do transporte e mobilidade, o Art. 46 assegura a acessibilidade no transporte e a mobilidade urbana, garantindo a utilização de espaços públicos e privados (Brasil, 2015).

O acesso à cultura, esporte e lazer é garantido pelo Art. 42, que estabelece normas para promover a inclusão em atividades culturais, esportivas e de lazer. A assistência social é garantida pelo Art. 23, que garante o acesso à assistência social para a promoção da integração à vida comunitária. Destaque ainda para o Art. 24, ao estabelecer mecanismos para prevenir e punir a violência, exploração e abuso contra pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Por fim, em relação à educação, a inclusão nas escolas regulares e o acesso a uma educação de qualidade são assegurados no Art. 27 da lei, garantindo a igualdade de oportunidades (Brasil, 2015).

Dando continuidade a essa abordagem, o direito à educação inclusiva é um aspecto fundamental para a promoção da igualdade e da dignidade humana, sendo um dos principais enfoques da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência (Lei nº 13.146/2015). A lei reconhece que o acesso à educação de qualidade é essencial para a plena participação e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

O Art. 27 da referida lei estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 9).

Este artigo explica a necessidade de um sistema educacional inclusivo que se estenda desde o ensino infantil até os níveis mais avançados, incluindo a educação profissional e superior.

O direito à educação inclusiva não se limita apenas ao acesso à escola, mas também abrange uma série de garantias para assegurar que a educação seja verdadeiramente inclusiva e igualitária. O Art. 28, por exemplo, trata especificamente da formação e capacitação dos profissionais da educação, bem como do atendimento educacional especializado, quando necessário. Além disso, o inciso II do § 1º desse mesmo artigo estabelece a necessidade de adaptação de materiais didáticos e pedagógicos, além da disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

Convém ressaltar também que o Art. 30 da mesma lei vai além e trata da acessibilidade nas instituições de ensino, garantindo que pessoas com deficiência possam ter igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 2015). Elementos, como se percebe, que reformam o papel das instituições na garantia do pleno acesso de alunos com deficiência a currículos, extracurriculares, serviços e atividades, incluindo todos os aspectos da vida escolar.

Analisando em conjunto com o contexto anterior, dentro dessa esfera, ainda podem ser citados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), voltados para a disciplina de educação física, reforçam a inclusão como um princípio central na pedagogia da educação física escolar. Os PCN afirmam que:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento (Brasil, 1998, p. 20).

Compreende-se a partir dessas afirmações um compromisso com uma abordagem educacional que aceita e celebra a diversidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar plena e significativamente.

É importante ressaltar também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que de igual modo, objetiva a educação inclusiva de maneira ampla, defendendo a garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Inicialmente, a BNCC cita:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁶, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 7).

Sobre as aulas de Educação Física, complementa:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (Brasil, 2018, p. 173).

Interpreta-se, então, que as aulas de Educação Física são uma potencialidade no componente da Educação Básica, visto que proporcionam aos alunos oportunidades de vivenciar experiências diversificadas que vão além do conteúdo teórico convencional. Essas experiências incluem a descoberta de diferentes formas de movimentação, o desenvolvimento de habilidades motoras, a apreciação estética do movimento, e a vivência de situações lúdicas que favorecem o desenvolvimento social e emocional.

Isto posto, as normas acima citadas representam iniciativas do Estado brasileiro em garantir uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade para pessoas com deficiência. Ela reconhece que a inclusão educacional como um direito fundamental e uma pedra angular para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Entende-se até aqui que com todos os aspectos da experiência educacional, desde o acesso à escola até a capacitação de professores e a adaptação de materiais, a lei assegura que a educação inclusiva não seja apenas uma aspiração, mas uma realidade prática e alcançável para todas as pessoas com deficiência no Brasil.

A educação inclusiva tem sido o foco de diversas iniciativas educacionais, buscando criar um ambiente em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, possam participar plenamente do processo educacional. Nesse cenário, a Educação Física emerge como uma disciplina essencial, com o poder de contribuir significativamente para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos.

Rodrigues (2003) destaca a importância da disciplina de Educação Física (EF), afirmando que ela pode ser uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva, sendo um campo privilegiado de experimentação e inovação pedagógica (Rodrigues, 2003, p. 83). Essa perspectiva enfatiza a capacidade da EF de ir além da mera promoção da saúde física, engajando-se ativamente na promoção da inclusão e na melhoria da qualidade pedagógica.

Para que isso seja efetivo, a abordagem da EF precisa ser cuidadosamente planejada e executada. Oliveira corrobora com essa visão, argumentando que atividades recreativas e orientadas devem conter ludicidade, espontaneidade e capacidade de proporcionar prazer (Oliveira, 1988). A sugestão de

Oliveira estende-se ao planejamento escolar, enfatizando que ele deve abranger diferentes tipos de atividades e se valer de recursos diversos, como jogos e brincadeiras.

Neste sentido, segundo Sobral (2016), a adaptação de atividades, a busca por recursos que permitam a participação de todos os alunos e a compreensão e respeito pelas limitações individuais são aspectos fundamentais dessa abordagem inclusiva. A ideia equivocada de que alunos com deficiência não gostam ou não estão estimulados a participar de atividades físicas, esportivas e de lazer deve ser desafiada e superada.

As ações psicopedagógicas que envolvem brincadeiras e atividades lúdicas não só promovem a participação de todos, mas também facilitam a projeção de frustrações, medos e desejos dos alunos. Ao brincar e/ou jogar, os alunos podem experimentar sentimentos inéditos e aprender o respeito mútuo entre diferentes.

A contribuição de Sobral (2016) aprofunda e enriquece a compreensão do papel da Educação Física (EF) na promoção da inclusão e na desconstrução de percepções errôneas sobre a incapacidade. Para Sobral, efetivar a educação física inclusiva envolve uma série de considerações cuidadosas, desde o reconhecimento das demandas e do potencial das pessoas com deficiência até a importância do vínculo afetivo entre os alunos e seus educadores.

O autor chama a atenção para a necessidade de uma abordagem que coloque a ênfase nas possibilidades e não nas supostas limitações das pessoas com deficiência. Esse ponto de vista representa uma mudança substancial na forma como a EF foi tradicionalmente concebida. Sobral (2016) observa que a educação física, em sua origem, surgiu com uma visão homogeneizante, focada no rendimento para fins de competição. Quem não atingia o resultado almejado era excluído, e nesse contexto não havia lugar para pessoas com deficiência.

Atualmente, a perspectiva da inclusão requer uma mudança profunda nessa abordagem. A EF deve se adaptar ao aluno, e não o contrário. Essa mudança de foco destaca a aceitação e convivência com a diversidade como valores fundamentais. Sobral argumenta que a inclusão depende do entendimento e da ação de professores e professoras, que devem proporcionar aos alunos com

deficiência a oportunidade de evoluir, mostrar suas capacidades de aprender e se relacionar.

Sobral (2016) segue a linha de pensamento de Rodrigues (2003) e Oliveira (1988), trazendo uma perspectiva histórica e uma visão mais ampla do papel da Educação Física na inclusão. Sobral fomenta o olhar de que a Educação Física vai além da promoção da saúde física, como um espaço essencial para o desenvolvimento humano, que valoriza o potencial de cada indivíduo, suas necessidades e a importância dos vínculos afetivos.

Estas informações convergem para o fato de que a Educação Física tem um compromisso com a educação inclusiva, onde a diversidade é encarada como uma força, não como uma limitação. Lembrando que a inclusão é um processo contínuo, que exige reflexão, adaptação e um verdadeiro compromisso com os valores de igualdade, respeito e empatia.

METODOLOGIA

O estudo utilizou uma abordagem descritiva (Gil, 2009), de caráter qualitativo (Bortoni-Ricardo, 2009).

A abordagem descritiva, segundo Gil (2009) tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, sendo adequada quando se busca compreender o contexto de uma situação, bem como as práticas, os desafios e as estratégias envolvidas. Nesse sentido, este trabalho busca “o estabelecimento de relações entre variáveis”, conforme Gil (2009, p. 10) Neste caso, a abordagem descritiva foi relevante para documentar e relatar as experiências do autor durante as aulas de Educação Física, permitindo detalhar as condições e os elementos que influenciam o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada ocorreu durante o Estágio Supervisionado, realizado entre os anos de 2017 a 2022 pelo professor-autor, em uma escola da rede municipal de educação de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. Durante a

prática docente, inicialmente focado em uma carreira desportiva no futebol, o professor- autor vislumbrou uma nova vocação na educação física pedagógica. Essa descoberta ocorreu quando começou a participar de atividades escolares como estagiário e teve a oportunidade de vivenciar os desafios e as possibilidades de uma educação física verdadeiramente inclusiva. Um dos momentos mais marcantes desse estágio foi a aplicação da atividade de vôlei sentado como prática inclusiva nas aulas de Educação Física.

O vôlei sentado é uma modalidade adaptada do voleibol tradicional, desenvolvida para permitir que pessoas com diferentes tipos de deficiência possam participar. Diferente do voleibol convencional, no vôlei sentado todos os jogadores permanecem sentados no chão durante toda a atividade, o que nivela as condições de participação e permite que alunos com dificuldades motoras ou deficiências físicas possam jogar em igualdade de condições com os outros. As regras são ligeiramente adaptadas, como a altura da rede, que é mais baixa, e o tamanho da quadra, que é menor, para facilitar a movimentação e interação dos jogadores.

As equipes são compostas por seis jogadores cada, competindo em uma quadra de 10 metros de comprimento por 6 metros de largura, com uma rede que possui altura de 1,15m para o masculino e 1,05m para o feminino. A dinâmica do jogo inclui sets de 25 pontos corridos, com tie-break de 15 pontos, e a equipe vencedora é aquela que conquista três sets. É permitido o bloqueio de saque, desde que os jogadores mantenham contato com o solo durante as ações, exceto nos deslocamentos (Chaves, 2021).

No Brasil, o vôlei sentado é administrado pela Confederação Brasileira de Voleibol para Deficientes (CBVD) e possui uma trajetória marcante nos cenários paralímpico e mundial. A Seleção Brasileira masculina estreou nos Jogos Paralímpicos em Pequim 2008, conquistando o sexto lugar. Em Londres 2012, o Brasil passou a ser representado por equipes masculinas e femininas, alcançando o quinto lugar em ambas as categorias. O grande destaque veio no Rio 2016 e em Tóquio 2020, quando a Seleção feminina conquistou a medalha de bronze. Em 2022, a equipe feminina alcançou o ápice ao se tornar campeã mundial em Sarajevo, na Bósnia, um marco inédito para o esporte no país (Chaves, 2021).

Figura 1: Partida de vôlei sentado



Fonte: Chaves (2021)

É possível notar na imagem a divisão dos alunos em equipes mistas, promovendo a interação entre estudantes. Esta organização reflete o propósito inclusivo da prática, permitindo que todos os participantes compartilhem a mesma experiência esportiva em igualdade de condições. Além disso, observa-se o ambiente adaptado, que foi cuidadosamente organizado para atender às necessidades de todos os envolvidos, mesmo com recursos limitados, é possível criar espaços acessíveis e acolhedores. São estes cenários que transcendem a simples atividade física, tornando-se um instrumento de construção de valores sociais e fortalecendo a convivência em um ambiente escolar diverso e inclusivo.

Adiante, durante a sua prática docente, o professor-autor implementou o vôlei sentado como uma atividade central, buscando envolver todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas. Assim como nas imagens vistas acima, essa atividade também teve como objetivo promover a interação entre os estudantes, estimular a empatia e proporcionar uma experiência esportiva em que todos pudessem vivenciar de forma igualitária, já que no local havia alunos com limitações físicas. O jogo de vôlei sentado possibilitou que os alunos

desenvolvessem habilidades motoras e também melhorassem a coordenação, o equilíbrio e o trabalho em equipe. Além disso, ofereceu uma oportunidade para que os alunos sem deficiência compreendessem as limitações dos colegas, desenvolvendo um olhar mais empático e solidário.

Foram encontrados desafios tais como: falta de recursos materiais e escassez de professores de Educação Física disponíveis na escola atividade. Essa adaptação incluiu estratégias criativas para superar as limitações físicas do ambiente e incorporar os materiais que estavam ao alcance, demonstrando que mesmo em situações adversas é possível implementar práticas inclusivas.

Para muitos dos alunos com deficiência, essa foi a primeira vez que puderam participar ativamente de uma aula de Educação Física sem sentir que estavam sendo deixados de lado ou que não conseguiam acompanhar seus colegas. Essa experiência não apenas fortaleceu o engajamento dos alunos com deficiência, mas também trouxe à tona a importância de considerar as necessidades de cada estudante na elaboração das atividades. O envolvimento desses alunos resultou em uma dinâmica de aula mais colaborativa, onde todos os estudantes, com ou sem deficiência, puderam interagir e aprender juntos de forma significativa.

Esse engajamento resultou em uma experiência extremamente enriquecedora para todos os envolvidos, pois proporcionou um senso de pertencimento e mostrou que, com adaptações adequadas, todos podem participar ativamente de atividades físicas. Além disso, a experiência revelou o impacto positivo de práticas pedagógicas inclusivas na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, que valoriza a diversidade e promove o respeito entre os colegas. Essa abordagem, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os alunos, como empatia, cooperação e compreensão das diferenças.

A aplicação do vôlei sentado durante o estágio motivou o professor-autor a aprofundar os conhecimentos sobre a educação física inclusiva e a importância de adaptar as práticas pedagógicas. Essa motivação levou a refletir sobre a necessidade de buscar capacitação contínua e de explorar metodologias que atendam a uma ampla gama de habilidades e limitações. Foi notado que as

atividades adaptadas beneficiam os alunos com deficiência e contribuem para uma compreensão mais ampla e uma valorização da diversidade por parte de toda a turma. As aulas tornaram-se um espaço de aprendizado mútuo, onde os alunos puderam não apenas praticar atividades físicas, mas também internalizar valores essenciais para a convivência em sociedade.

Essa experiência fez o professor-autor entender que a Educação Física é um componente essencial na formação integral dos estudantes e que, quando bem planejada, pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão e transformação social. Além disso, percebeu-se que a inclusão na Educação Física vai além da modificação de atividades físicas; ela envolve uma mudança de perspectiva e a criação de um ambiente em que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas limitações.

Neste sentido, a experiência no âmbito do estágio demonstrou que a inclusão na Educação Física exige criatividade, dedicação e um olhar atento às necessidades de cada aluno. Foi possível observar que, ao considerar as especificidades de cada indivíduo, a prática pedagógica se torna mais eficaz e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos com a experiência, conclui-se que a inclusão na Educação Física depende de uma série de fatores interligados, incluindo a adaptação das práticas pedagógicas, a capacitação docente, e o suporte institucional. A experiência prática demonstrou que atividades como o vôlei sentado podem ser viáveis para promover a participação ativa e igualitária dos alunos com deficiência, criando um ambiente de cooperação, empatia e valorização das diferenças.

O estudo também constatou que a formação inicial dos professores, embora relevante, muitas vezes não prepara adequadamente os docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, chamando a atenção para a formação continuada e o desenvolvimento de estratégias inclusivas. Além disso, o papel do Poder Público em fornecer recursos adequados e apoiar políticas inclusivas é fundamental para que a inclusão seja realmente efetiva.

Assim, a Educação Física tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a inclusão escolar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, emocionais e sociais dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação entre os alunos. Quando integrada de forma planejada e inclusiva, a Educação Física torna-se um componente essencial para assegurar a formação integral dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2024

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Capítulo IV – Do direito à educação, art. 28, parágrafo XV.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. **Desafios encontrados pelos professores de Educação Física no trabalho com alunos com deficiência**. Corpo, Movimento e Saúde, Salvador, BA, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

CHAVES, Lincoln. Paralympíada: **conheça mais sobre o vôlei sentado na Tóquio 2020**. in: Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2021-08/paralimpiada-conheca-mais-sobre-o-volei-sentado-na-toquio-2020>. Acesso em: 08 nov. 2024.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. **tabela do Campeonato Brasileiro masculino de vôlei sentado**. 2022. Disponível em: <https://cpb.org.br/noticias/confira-a-tabela-do-campeonato-brasileiro-masculino-de-volei-sentado-final-tera-transmissao-do-sportv2/>. Acesso em: 12 out. 2024.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. **Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 414-429, 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência**. *Debates em Educação*, Maceió, AL, v. 8, n. 15, p. 81-108, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n15p81>.

FONSECA, Erika. **O vôlei sentado surgiu em 1956**. in: Instituto Federal de Educação. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/bom-jesus-do-itabapoana/noticias/oficina-discute-acessibilidade-e-realiza-pratica-de-esportes-paraolimpicos/o-volei-sentado-surgiu-em-1956/view>. Acesso em: 09 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, F. F. *et al.* **A dinâmica da inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas do Ensino Regular: 6º ao 9º ano**. *Revista CIPPUS*, Canoas, RS, v. 8, n. 2, p. 11-19, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/boletim-censo-escolar>. Acesso em: 15/07/23.

OLIVEIRA, Wanderley C. **Algumas Reflexões Sobre o Curso de Pedagogia à Luz de Michel Serres**. *Revista Vertentes*, São João del Rei, nº 21, p.98-104, jan. / jun., 1988.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, 2003. Disponível em: <http://www.spef.pt>. Acesso em 08 de agosto. 2023.

SANTOS, M. O. *et al.* **Educação escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a ótica do modelo bioecológico**. Motrivivência, Florianópolis, SC, v. 32, n. 62, p. 01-21, 2020.

SEBASTIÃO, Luciane Lima; DOS SANTOS FREIRE, Elisabete. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a prática**, v. 12, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6766>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, C. R. *et al.* **Educação inclusiva em foco: reflexos da produção científica em periódicos da área da Educação e Educação Física.** Motrivivência, Florianópolis, SC, v. 34, n. 65, p. 01-21, 2022.

SOBRAL, Leonardo José da Silva. **Educação Física Inclusiva: Perspectivas Psicopedagógicas.** 2016. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/educacao_fisica_inclusiva_-_perspectivas_psicopedagogicas.pdf](https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/educacao_fisica_inclusiva_-_perspectivas_psicopedagogicas.pdf). Acesso em: 12 ago. 2023.

CAPÍTULO 5

PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR ACADÊMICOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Verônica Rodrigues de Moraes

Ana Paula Vidotto-Magnoni

Doi: 10.48209/978-65-5417-474-6

INTRODUÇÃO

A questão ambiental está no âmbito das discussões mundiais de grande relevância e urgência na contemporaneidade (STEFFEN, 2002; LEFF, 2009). Essa configuração exige reflexão e mudança de postura da humanidade frente à natureza e seus semelhantes, tendo em vista uma série de fatores, alguns de ordem natural, mas muitos devido à ação humana, que de forma direta ou indireta afligem o nosso planeta. As questões ambientais tornaram-se parte essencial do cotidiano da população. Desse modo, é crucial que a educação escolar instrua os sujeitos sobre a escassez e as limitações dos recursos naturais, bem como fomenta conscientização sobre a responsabilidade coletiva e de cada um para a manutenção de um Meio Ambiente (MA) equilibrado. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental (EA), se apresenta como instrumento fundamental.

O marco da Educação Ambiental (EA) está na “Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano”, realizada em Estocolmo, no ano de 1972, que recomendou a necessidade da EA ser reconhecida e promovida em todos os países. A partir dessa conferência, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) instituiu o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente), no qual também criou em 1975 o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental). (BRÜGGER, 1994).

Em 1975, organizado pelo PIEA, ocorreu o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, em Belgrado, no qual foi discutida a necessidade do desenvolvimento de Programas e Políticas para a Educação Ambiental, pelos países membros da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). A carta de Belgrado, como ficou conhecido o documento oficial desta Conferência é o primeiro documento dedicado integralmente à EA. Após este evento, ocorreram outros encontros e seminários de grande importância sobre a temática (TANNOUS et al., 2008), em 1977 a Conferência Intergovernamental em Tbilisi, em 1987 Congresso Internacional de educação e Formação Ambiental em Moscou (LOUREIRO, 2004).

Em 1992, no Brasil, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, que definiu a EA como uma educação crítica da realidade, cujos objetivos vão de encontro ao fortalecimento da cidadania para a população como um todo. Nessa conferência, definiu-se a necessidade de se estabelecer uma educação que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal (na escola) e não formal (fora da escola) (DIAS, 2004). Lago (2006) também comenta que a Agenda 21 foi um importante documento discutido nessa conferência, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. (BRASIL, 1997).

Destaca-se ainda a Conferência Internacional sobre Meio ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica, no ano de 1997, (BARBIERI, 2011); a conferência de Johannesburgo, em 2002, evento que ficou conhecido como Rio+10 e celebrou os trinta anos da Conferência de Estocolmo.(SEQUINEL, 2002); a Assembleia-Geral das Nações Unidas, que em 2002 instituiu a Década da Educação para o desenvolvimento Sustentável para o período de 2005 a 2014, que foi dirigida pela UNESCO. Por fim, em 2007, ocorreu a IV Conferência Internacional de Educação Ambiental em Ahmedabad, na Índia. (LIPAI, 2010).

Segundo Guimarães (2015), a EA no Brasil começou a ser discutida apenas em 1970, em virtude do atraso com que as inovações e discussões acerca do tema chegaram em nosso país e também devido ao austero regime político da época a Ditadura Militar, no qual era difícil exercer o princípio questionador

da Educação Ambiental. No entanto, Loureiro (2004) afirma que mesmo neste período o debate acerca das questões ambientais teve início devido às pressões internacionais.

Em 1973, foi instituída a Secretária Especial do Meio Ambiente (SEMA), órgão que iniciou os trabalhos relacionados às questões ambientais no Brasil. Outro marco da EA em nosso país, foi a emissão do parecer 226/87 pelo Conselho Federal de Educação, no qual oficializou a EA como tema a ser trabalhado de forma interdisciplinar. Já No ano de 1988, a EA passou a ser instituída por meio da Constituição Brasileira que definiu em seu inciso VI, Art. 225, que incube ao Poder Público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio Ambiente”. (BRASIL, 1988).

Uma outra ação de grande relevância para a estruturação da EA no Brasil foi a criação em 1994 do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRO-NEA), atualizado em 2004, sendo esse o principal documento de referência na elaboração de políticas nos âmbitos federais, estaduais e municipais acerca da EA. (LOUREIRO, 2004). Dois anos após a criação do PRONEA em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), número 9.394/96, que apontou a necessidade de uma formação mais ampla do estudante da escola básica sugerindo uma abordagem de temas que propiciem a reflexão sobre questões como a ética, a responsabilidade e a cidadania, incluindo a percepção e compreensão do ME numa perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 1996).

Loureiro (2004), também afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 foram de grande relevância para a EA em nosso país, uma vez que definiu o MA e EA como um tema transversal “em função de sua relevância social, urgência e universalidade”.

Outra ação relevante ocorreu em 1999 quando foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) por meio da Lei nº 9.795 – Lei da Educação Ambiental, que afirma em seu Art. 1º:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do ME, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Na sequência, em seu Art. 2º, legisla que a EA deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999).

Por fim, cabe ressaltar que no início do ano de 2017, houve uma alteração da LDB, por meio da Lei nº 13.415/2017, alterando parágrafo para “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o capítulo” (BRASIL, 2017). Percebe-se assim, que a Educação Ambiental antes era tratada como um dever e agora torna-se uma possibilidade, talvez essa mudança represente no futuro um retrocesso para a EA no Brasil.

Nesse contexto, nota-se que a EA ao longo dos anos, tornou-se uma área específica que reza a integração de questões sociais e ambientais, por meio da tomada de consciência das problemáticas ligadas ao ambiente onde se vive, (COIMBRA, 2004).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para o Ensino Médio, a Educação Ambiental é descrita como um componente curricular obrigatório a ser trabalhado de forma transversal, “permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares”. (BRASIL, 2012). Igualmente, os PCNs, afirmam que os temas transversais devem trabalhar questões sociais, por meio de diversas linhas de conhecimento. Oliva (2002) esclarece que a entrada dos temas da EA no cotidiano escolar dar-se-á por meio de práticas interdisciplinares e pela transversalização dos seus conteúdos.

[...] não foram os PCNs que fizeram do tema ME algo transversal às disciplinas, pois de algum modo essa transversalidade já estava evidenciada na realidade. Não é por outra razão que justamente as reflexões mais apuradas sobre a questão ambiental não a reduzem a apenas uma defesa tópica da natureza, ou do ME, mas sinalizam que, por meio dessa questão, pensamos mais largamente o mundo que vivemos, ou, dito de outro modo: as questões ligadas ao ME são transversais à vida como um todo (logo, também, aos objetos das disciplinas) (OLIVA, 2002, p. 4).

A EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, pois a mesma não tem sentido sem também uma abordagem histórica, sociológica, filosófica, ou desligada de conteúdo das Ciências, entre eles, Geografia, Biologia, Química, Física. Cabe então, com vistas ao fomento à formação crítica e à preservação do ambiente, a comunidade escolar inserir a temática ambiental no projeto político pedagógico da instituição e definir ações e projetos que pretende realizar. (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Na sociedade contemporânea são recorrentes as discussões sobre problemas de cunho ambiental (ARNALDO; SANTANA, 2018; LAYRARGUES; LIMA, 2005; LEFF 2009), tendo em vista uma série de fatores, alguns de ordem natural, mas muitos devido à ação humana, que de forma direta ou indireta afligem o nosso planeta.

O conceito de EA é amplamente discutido por inúmeros autores. Para Branco (1998) a EA é todo processo cultural que objetiva a formação de indivíduos capacitados a coexistir em equilíbrio com o meio. Freitas (2000) caracteriza a EA como um processo de formação social que visa o desenvolvimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental. Já Guimarães (1995) descreve a EA como um processo longo e contínuo de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho participativo, em que todos, família, escola e comunidade, devam estar envolvidos. Por sua vez, o pesquisador Reigota (1998) comenta que a EA deve ser tratada como uma educação política, pois está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos na busca de soluções e alternativas que permita uma convivência digna e voltada para o bem comum.

De acordo com Silveira, Nelma (2016), as concepções de EA estão relacionadas com a pluralidade cultural, e dessa forma, são muito variadas. Para a autora as correntes de EA podem ser identificadas e caracterizadas como: território, onde a relação de identidade com o MA é particularmente importante; e paisagem, com a interpretação dos contextos locais, destacando sua dinâmica de evolução histórica e seus componentes simbólicos. Já para Fernandes, Cunha e Júnior (2002), as múltiplas visões de EA podem ser categorizadas em Antropocêntrica, Biocêntrica (Subdividida Biológica e Biológica-Física) e Não elucidativa. Na concepção Antropocêntrica o homem vê o ambiente natural como algo externo, como se o mesmo não fizesse parte dele, na concepção Biocêntrica Biológica, o MA é categorizado essencialmente em relação aos aspectos biológicos do meio e, é representado somente como o ambiente natural. Na concepção Biocêntrica Biológica-Física, o ambiente também é visto como natural, entretanto é ressaltado tanto os aspectos biológicos quanto físicos do ambiente, e a interação entre esses sistemas. E por fim, na concepção não elucidativa o estudante apresenta uma visão confusa da relação entre homem e natureza.

Sauvé (2005), no artigo “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”, discorre que os autores envolvidos com a EA defendem discursos diferentes de acordo com suas visões e indicam seu modo de entender e desenvolver a EA como atividade educativa. Ainda segundo a autora, todas as correntes em EA apresentam um cuidado com as questões ambientais e reconhecem a importância da educação para melhorar a relação ser humano/ natureza. Assim o autor descreve de forma resumida as principais características das correntes em EA, sendo divididas em dois grupos, sendo o primeiro relacionado as correntes de longa tradição e o segundo as correntes mais recentes de EA. Dessa forma, no grupo um as correntes se dividem em: naturalista, conservacionista, sistêmica, humanista. Já no grupo dois as correntes são separadas em: crítica social, da ecoeducação, da sustentabilidade.

Por fim, é importante destacar o esclarecimento da autora:

Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposições. Por outro lado, uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob qual é analisada. Finalmente, embora cada uma das correntes apresente um con-

junto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns (SAUVÉ, p. 17, 2005).

As questões ambientais tornaram-se assim, parte essencial do cotidiano da população. Desse modo, é crucial que a educação escolar instrua os sujeitos sobre a escassez e as limitações dos recursos naturais, bem como fomenta conscientização sobre a responsabilidade coletiva e de cada um para a manutenção de um MA equilibrado. Nesta perspectiva, a EA se apresenta como instrumento fundamental.

Diante dos problemas ambientais vivenciados e estimulados pelo atual padrão de desenvolvimento econômico, a sociedade ao longo dos anos começou a se preocupar e mudar suas atitudes em relação aos recursos do MA. Assim, ações como políticas e leis ambientais foram desenvolvidas com o intuito de mudar essa atual perspectiva de degradação e desequilíbrio da natureza. Nesse contexto, a EA foi pensada para questionar as relações sociais, inserir a problemática do MA na sociedade a fim de transformar a relação de desequilíbrio homem-natureza vivenciada até então.

Segundo a política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9795/1999) no seu artigo 1º, a EA pode ser definida como:

Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do ME, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Nesse âmbito, Leff (2007), afirma que a EA pode ser uma das formas de solucionar a crescente crise socioambiental da modernidade, que nada mais é uma crise de conhecimento do mundo. Dessa forma, a crise socioambiental não é vista simplesmente como uma crise de esgotamento de recursos físicos e naturais, mas como uma crise civilizatória de esgotamento de um padrão de racionalidade, uma crise, portanto, de conhecimento. Leff (2007), também afirma, que para suprir essa crise de conhecimento é necessária a formação de um novo campo teórico para a Educação Ambiental, abordando a complexidade das relações socioambientais.

Assim torna-se de grande importância a inserção e discussão da das relações homem- natureza nas escolas, a fim de formar cidadãos conscientes e responsáveis pelo ambiente em que vivem. Tal afirmação é respaldada pelos escritos de Loureiro (2004), no qual afirma:

Longe de ser uma educação temática e disciplinar, a Educação Ambiental é uma dimensão essencial do processo pedagógico, situada no centro do projeto educativo de desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza, e definida a partir dos paradigmas circunscritos no ambientalismo e do entendimento do ambiente com uma realidade vital e complexa (LOUREIRO, 2004).

Dessa forma, este projeto torna-se de grande valia, ao investigar a percepção de EA dos acadêmicos (concluintes) do curso de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná-PR. Auxiliando os demais estudos relacionados a problemática da Educação Ambiental. Com os resultados e as discussões provenientes desse estudo será obtida uma visão sobre o trabalho que vem sendo realizado nas universidades, e outros pesquisadores poderão realizar trabalhos que busquem o aprofundamento acerca do assunto, além de fomentar a importância de se trabalhar a complexidade da Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura do Ensino Superior.

O presente estudo teve por objetivo analisar a concepção de Educação Ambiental e Meio Ambiente na formação superior, a partir da concepção dos graduandos de Ciências Biológicas, como forma de contribuir com a reflexão e o debate acerca da problemática da Educação Ambiental.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a elaboração do trabalho obedece aos pressupostos da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação a nível educacional é uma importante ferramenta para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Franco (2005), afirma que a pesquisa-ação deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva. Segundo Toledo & Jacobi (2013) tal metodologia

fundamenta-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, objetivando a transformação social, a partir do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas.

As categorias que embasam as análises das respostas dissertativas são realizadas com base nas concepções de Sauvé (2005), no artigo intitulado “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”.

Nesse contexto, para a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado (anexo 1) para os alunos do último ano do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UENP, Campus Jacarezinho, no qual abordou conceitos sobre Educação Ambiental e Meio Ambiente, afim de inserir os futuros professores num pensamento reflexivo acerca do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário semiestruturado para análise da concepção sobre EA e MA elaborado para a pesquisa, constituído de 16 questões, foi respondido no dia 7 de maio de 2019, em aula cedida por professor do Colegiado do Curso, por 20 acadêmicos da 4  série do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do primeiro semestre do ano letivo de 2019, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. A disciplina específica que trata da temática, denominada “Educação e Interpretação Ambiental”, possui carga horária de 30 horas, sendo ofertada no segundo semestre da 4  série.

Do grupo participante da pesquisa 20% são de sexo masculino ($N = 4$), e 80% são do sexo feminino ($N = 16$). Possuem média de 22,5 anos de idade. Apenas 10% ($N = 2$), já exercem a profissão como professores das disciplinas de Ciências ou Biologia, enquanto 30% ($N = 6$), responderam que não gostariam de lecionar, contra 70% ($N = 14$) que atuam ou pretendem atuar no magistério. Dos que não almejam ministrar aulas, fazendo curso de licenciatura, obteve-se como justificativa que não possuem vocação, tiveram experiência negativa no estágio supervisionado, ou ainda que preferem se dedicar   pes-

quisa. Dos que pretendem exercer a licenciatura destacam-se como respostas a vontade de compartilhar conhecimento e a importância que tem o professor na sociedade para a formação de cidadãos críticos.

A maioria dos acadêmicos se mostram interessados pelos assuntos relacionados ao MA, sendo que 65% (N = 13) assinalaram ter “muito interesse”; 30% (N = 6) possuem “razoável interesse”; 5% (N = 1) aluno possui “pouco interesse”. Ressalta-se que não houve aluno que marcou “nenhum interesse”. Na mesma perspectiva, foi perguntado para os entrevistados se eles procuram se informar sobre o que está acontecendo no mundo em relação ao MA, 45% (N = 9) responderam que “frequentemente; metade do grupo afirmou que “às vezes”; um respondeu que “raramente”; nenhum assinalou “nunca”.

As categorias que embasam as análises das respostas dissertativas a seguir são realizadas com base nas concepções de Sauvé (2005), no artigo intitulado “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”, onde a autora discorre que os envolvidos com a EA defendem discursos diferentes de acordo com suas visões e indicam seu modo de entender e desenvolver a EA como atividade educativa. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa os alunos são identificados por números, do 01 ao 20.

As ideias apresentadas pelos estudantes quando questionados de forma direta sobre o que    MA, de maneira predominante, considerando Sauvé (2005), apresentaram uma visão sist  mica, corrente que faz uma análise do sistema como um todo procurando entender as relações e assim chegar a melhor resolução para as questões ambientais. Ocorreram as seguintes respostas: “   o lugar em que vivemos, tudo que nos cerca” (Aluno 01); “   a interação entre todos os seres vivos, nos quais devem viver em harmonia” (Aluno 03); “Tudo que compõe a natureza, as árvores, flores, rios mares, os animais que vivem na natureza” (Aluno 06); “   tudo que nos rodeia, desde plantas a animais, assim como a parte abiótica. É o equilíbrio entre o abiótico e biótico” (Aluno 07); “   o nosso planeta, o meio em que vivemos, as florestas, as cidades” (Aluno 10); “   tudo ao nosso redor, é o que abriga vida em todas as suas formas” (Aluno 11); “   tudo que está ao nosso redor, fatores físicos, biológicos” (aluno 13). Além da sist  mica, pode-se observar também as concepções naturalista, que

possui foco na natureza, e humanista, que considera o aspecto humano do MA produzido a partir da relação entre a natureza e a cultura, “é tudo ao redor, todas as relações homem- ambiente, animas-ambiente, homem-homem” (Aluno 20); “é o meio em que vivemos, onde ocorre a interação dos seres vivos com esse meio” (Aluno 16).

Nesse contexto, deve-se ressaltar que a inserção da dimensão ambiental no currículo escolar envolve uma visão sistêmica da complexidade da problemática ambiental, ou seja, pela análise sistêmica, é possível identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações existentes entre seus componentes, como, por exemplo, as relações entre os elementos biofísicos e sociais numa dada situação ambiental (SOUZA-LIMA; ALENCASTRO, 2015). Já em relação a visão naturalista de MA, nota-se que esta percepção limita o MA a um espaço físico em que um organismo se desenvolve, onde troca energia e interage com o mesmo a partir de transformações recíprocas (BEZERRA; GONÇALVES, 2007). Assim, Sauvé (2005) afirma que é de fundamental importância eliminar lacunas entre a relação do ser humano e a natureza, sendo necessário reconstruir a noção de pertencimento à natureza, bem como entender a participação do ser humano no fluxo de energia do ecossistema. Dessa forma, nota-se que os discentes ao considerarem apenas elementos diretamente associados à visão de ambiente como natureza a consideram como algo intocado, dissociada da relação com o ser humano.

Outra interrogação feita aos discentes pediu justificativas para se preservar o MA. Neste ponto, as respostas apresentaram, em maior medida, as ideias de conservacionismo, que visa    conservação dos recursos naturais: “Porque conseqüentemente as condi  o  es para a vida são preservadas, assim como toda a biodiversidade” (Aluno 02); “Pois é dele que tiramos os recursos que necessitamos e sem ele haveria um desequilíbrio” (Aluno 03); “Devemos preservar o meio ambiente, pois é nele em que vivemos, e dependemos inteiramente dele para nossa sobrevivência e pela sobrevivência das demais espécies”); “O meio ambiente é nosso lar,    necessário preservar para a continuação da vida, a continuação e preservação da biodiversidade é fundamental para nós pensarmos consciente” (Aluno 09); “Ele funciona em equilíbrio,

não preservá-lo ou não prezar para que os abusos parem pode levar a médio ou longo prazo a uma escassez que irá afetar também os humanos” (Aluno 15); “Para podermos sobreviver, sendo que o meio ambiente em desequilíbrio acarreta em fenômenos naturais catastróficos para nós seres humanos, e sem a preservação, é crescente diariamente a redução dos recursos que este meio nos disponibiliza, podendo tornar-se escasso no futuro” (Aluno 18). Os demais alunos, trouxeram um discurso relacionado a sustentabilidade, que prega que os recursos devem ser utilizados de forma racional no presente a fim de que haja meios suficientes para garantir as necessidades futuras (SAUVÉ; 2005). As respostas que embasam esta visão são: “Pois é dele que tiramos os recursos que necessitamos e sem ele haveria um desequilíbrio” (Aluno 03); “Para que tenhamos vida no futuro” (Aluno 11); “Para podermos sobreviver, sendo que o meio ambiente em desequilíbrio acarreta em fenômenos naturais catastróficos para nós seres humanos, e sem a preservação, é crescente diariamente a redução dos recursos que este meio nos disponibiliza, podendo tornar-se escasso no futuro” (Aluno 18).

A constatação de uma corrente conservacionista no discurso dos alunos deve-se, segundo Lima (2005) a um referencial antigo predominante desde o início das discussões sobre EA no Brasil e que permeia as discussões até hoje. O autor ainda critica a ênfase conservacionista, visto que está traz implicações, reducionistas, tecnicistas, individualistas e comportamentalistas.

Em relação a concepção de sustentabilidade, é importante mencionar que, de acordo com Jacobi (2005), o conceito de Desenvolvimento Sustentável é questionado pelas organizações ambientalistas devido a sua expressiva linha economicista. Em consonância, Lima (2005), afirma que é necessário pensar sobre os princípios trazidos pelo desenvolvimento sustentável, pois embora tal conceito tenha reconhecido a crise ambiental, ele, ainda, exalta o desenvolvimento econômico em detrimento da preservação ambiental.

A questão sobre atualidade em relação ao MA revelou que os principais temas que despertam a curiosidade dos alunos são poluição dos oceanos, industrial, da água, do ar; desmatamento, amazônico, de florestas; aquecimento global e agravamento do efeito estufa e por fim lixo e reciclagem. Também foi

citado o tema desastre ambiental, tanto com origens naturais ou provocados pela ação humana, como em Mariana e Brumadinho; extinção de espécies e biodiversidade.

Diante do exposto, cabe ressaltar os apontamentos de Tozoni-Reis, (2006):

Os temas mais comumente tratados nas propostas educativas ambientais, como recursos hídricos, desmatamento, poluição, queimadas, lixo, mata ciliar, extinção de espécies animais, etc., só tem perspectiva educativa plena se abandonarmos o caráter conteudista da pedagogia tradicional- que trata os conteúdos com objetivos em si mesmos- e dermos um tratamento problematizador a eles, isto é, se, a partir do processamento das informações sobre estes temas, educadores e educandos, coletiva e participativamente, buscarem, empreender reflexões acerca dos conflitos que emergem dos condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais dos problemas e soluções ambientais.

Dando sequência foi questionado o que os futuros professores concebiam como EA. Neste âmbito, aproxima-se, na visão de Sauvé (2005), da concepção denominada de ecoeducação, que possui enfoque em utilizar da relação com o MA para atingir o crescimento pessoal e a construção de uma relação consciente com o mundo: “   a conscientização e orientação da manutenção do meio em que estamos” (Aluno 04); “ensinar sobre a importância de respeitar e preservar a natureza e como fazê-lo” (Aluno 08); “levar ao aluno o conhecimento sobre a importância do meio ambiente e ensinar o respeito ao mesmo” (Aluno 11); “   fazer com que os alunos entendam que estão inseridos neste ambiente e que compreender os impactos individuais e principalmente coletivos (como de empresas e grandes pecuárias) ajuda para o alcance de uma compreensão do tema como uma totalidade” (Aluno 15). Outra concepção verificada nesta questão é a crítica social, corrente que se preocupa em analisar as práticas sociais e suas interferências com o meio, trata-se de adotar um comportamento crítico para provocar mudanças nas realidades socioambientais,    uma busca por emancipação e libertação das alienações provocadas pelas correntes dominantes (SAUVÉ, 2005). Nesta linha, têm-se as seguintes visões: “EA para mim vai além da temática de economia de água, não jogar lixo no chão ou outras coisa, é pensar criticamente no assunto, na forma como as grandes indústrias e quem tem o “poder” que causam os maio-

res impactos e como isso reflete a todos” (Aluno 09); “educação ambiental é o estudo do meio ambiente e suas relações com o meio social e político” (Aluno 20); “é capaz de demonstrar os efeitos do ser humano no planeta, como é alterada a natureza e como amenizar e/ou eliminar esses feitos mostra como tudo está ligado, de forma crítica” (Aluno 12); “é a disciplina a qual visa instrumentalizar o aluno frente aos processos de origem antrópica, mas tem como também entender a interferência do sistema político sobre o meio ambiente, e através destas disciplinas nós professores podemos lavar nossos alunos a desenvolver um pensamento crítico frente aos problemas ambientais” (Aluno 14).

Em relação a importância de se trabalhar EA nas escolas, foram evidenciadas respostas que se encaixam na perspectiva da ecoeducação e da crítica social, sendo estas: “sim, para que as crianças e jovens já cresçam com um pensamento crítico em relação ao assunto, e tendo consciência do seu papel como cidadão na preservação do ambiente em que se insere” (Aluno 02); “Sim, pois forma um indivíduo crítico capaz de intervir nos problemas ambientais” (Aluno 03); “Sim, pois é necessário despertar a vontade e entendimento para as pessoas conseguirem preservar e até recuperar a natureza” (Aluno 08); “Sim, é preciso, pois é a base para a formação da criticidade do aluno para conseguir um ponto de partida para a transformação social” (Aluno 20). De acordo com Alencastro e Souza-Lima (2015), a ecoeducação não se ocupa em resolver problemas, mas de aproveitar a relação com o MA como um espaço de desenvolvimento pessoal e fundamento para um atuar significativo e responsável. O MA é percebido como uma esfera de interação essencial para uma educação aderente aos princípios ecológicos.

Dos entrevistados, 65% (N = 13) afirmaram já terem tido aulas de EA, em disciplina específica e apenas 15% (N = 3) afirmaram que a EA foi trabalhada de forma interdisciplinar, contra 20% (N = 4), que disseram nunca terem estudado o tema. Percebe-se que os alunos que disseram terem a disciplina de forma específica consideraram a disciplina que ocorrerá no segundo semestre, desatacando-se o pouco teor interdisciplinar. Sobre terem participado de eventos da área, 70% (N = 14) respondeu que não; 25% (N = 5) alegaram que sim, na UENP, e 5% (N = 1) aluno contou que participou em outra Universidade.

Em sua maioria, 90% (N = 18) responderam não estarem preparados para lecionar os conteúdos da EA, alegaram que não dominam bem o assunto, precisam ampliar os conhecimentos, justificando que ainda não tiveram a disciplina específica na Universidade. Isto revela que as DCNs e recomendações nacionais para o ensino estão deficitárias ou não ocorrendo na prática, uma vez que se instrui a educação ambiental como tema transversal e ainda para que seja trabalhada de forma interdisciplinar (BRASIL, 2012). Em consonância, os PCNs também afirmam que a Educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, afim de impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (BRASIL, 1998).

As argumentações referentes a pergunta sobre o preparo para lecionar foram: “Não, pois não tive a disciplina de educação ambiental, sendo assim, não tenho conhecimentos que me fundamentam” (Aluno 03); “Não, porque ainda não tivemos essa matéria em específico. ” (Aluno 05) “Não, ainda não tive contato com esse conteúdo” (Aluno 06). Os 2 alunos que afirmaram se sentirem seguros para lecionar Educação Ambiental explicaram: “Sim, pois pode-se considerar que já adquiri conhecimentos suficientes para trabalhar essa questão” (Aluno 08) e “Sim, mesmo que atualmente o conhecimento que possuo não seja muito sobre a temática, sei onde buscá-lo e associá-lo com a pedagogia histórico-crítica para trazer o assunto à realidade do aluno” (Aluno 15).

A questão seguinte indagou como os acadêmicos trabalhariam os temas relacionados à EA. Novamente ocorreram concepções de ecoeducação: “através de conceitos atuais no qual os alunos estejam vivenciando a fim de fazer com que eles possam mudar o cenário atual” (Aluno 03); “com exemplos e questionários a fim de instigar e despertar curiosidade e interesse dos alunos, além é claro dos conceitos relacionados ao ensino dos temas” (Aluno 15); “procuraria trazer em sala de aula notícias sobre os problemas causados na sociedade em relação ao meio ambiente ao ministrar minhas aulas” (Aluno 16); “de moda a fazer com que os alunos relacionem problemas ambientais com o modo de vida ao qual vivemos, de forma que pensem em recursos para preservar ambien-

te” (Aluno 19). Assim como também ocorreram concepções da crítica social: “trazer temas do cotidiano para serem discutidos em sala, usar instrumentos de ensino que possam transformar os alunos em seres mais críticos com relação ao ambiente” (Aluno 06) e “trazer os problemas que é evidenciado no cotidiano, problematizar junto ao aluno, através de discussão instrumentalizá-los, com o intuito de desenvolver neste a capacidade crítica ao olhar o fenômeno” (Aluno 14). Um acadêmico escreveu que “tentaria a Pedagogia Histórico Crítica” (Aluno 12), vale dizer que a referida Pedagogia, perceptivelmente influente, possui um método de ensino que parte da prática social cotidiana, para passar por problematização, instrumentação e catarse, para retornar como prática social transformadora. (SAVIANI; 2008).

A última pergunta os provocou sobre como pensam sobre a maneira que a EA deveria ser trabalhada nos cursos de Licenciatura no Ensino Superior. Na esfera da ecoeducação destacam-se as seguintes reflexões: “deve ser abordada sempre relacionada com situações que estão ocorrendo na atualidade, trabalhando com os alunos possíveis soluções para os problemas apresentados” (Aluno 04); “deve focar na área educacional, instruindo os universitários de como eles deverão agir para ensinar nas escolas e trazendo técnicas e conteúdos específicos” (Aluno 08); e “deve ser abordada de forma interdisciplinar, não somente vinculada a uma só disciplina. Disciplina essa que provavelmente seria a ecologia” (Aluno 16). Já na ótica da crítica social evidencia-se: “de forma compreensiva, em que os alunos possam aprender de forma clara sobre o tema e assim possam transmitir em sala. Sempre com olhar crítico e de transformação social” (Aluno 06); “deve ser abordada de forma crítica, para que os graduandos reflitam constantemente sobre a importância que esta temática tem sobre o meio social” (Aluno 18); “de forma crítica, que relacione os problemas ambientais com o modo de vida à qual estamos inseridos, que ensine como trabalhar esse tema em sala de aula, de modo que os alunos compreendam os problemas e enxerguem meios de preservar e resolver alguns desses problemas” (Aluno 19); “deve ser abordada de maneira que essa formação inicial tenha subsídios para que em sala de aula consiga uma prática social e garantir uma catarse” (Aluno 20).

De acordo com Sauvé (2005), ao trabalhar a EA na perspectiva da crítica social, deve-se, inicialmente, tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades de investigação crítica das realidades do meio em que vivemos e de diagnóstico de problemas que se apresentam.

Essa pesquisa gerou uma reflexão para os entrevistados, propiciando o conhecimento sobre as concepções de futuros professores. Analisou-se desde as visões gerais sobre o que   MA e como devemos preservá-lo, perpassando pelos temas oriundos do assunto e pela EA na Educação Básica, chegando a como deve ser a EA no Ensino Superior. Por fim,   de grande valia para um processo de formação social que objetiva fomentar consciências críticas sobre a problemática ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises construídas a partir do questionário aplicado para uma turma de formandos de Licenciatura em Ciências Biológicas propiciam material a ser considerado quando se busca subsídios para reflexões acerca da Educação Ambiental.

No tocante à definição do que   MA e sua preservação destacou-se a perspectiva sist mica, vendo a questão ambiental como um todo, interligado em suas várias relações. Sobre o MA em si também se evidenciou os aspectos naturalista e humanista, as relações entre homem, vida em geral e natureza. A respeito da preservação surgiu os pontos de vista conservacionista e de sustentabilidade, indicações de reciclagem e reutilização, bem como de racionalização de recursos visando à garantia de vivências futuras. Ao adentrar o âmbito educacional têm-se duas proposições fortes, a ecoeducacional, que enfoca as relações com o MA para a construção de uma interação consciente com o mundo; e a crítica social, preocupada com as práticas sociais, almejando adoção de comportamentos críticos para mudanças nas realidades socioambientais. Revelou-se a influência da Pedagogia Histórico Crítica.

Exigem destaque os relatos sobre a pouca interdisciplinaridade e a pouca transversalidade experimentada sobre o tema. A disciplina de Ecologia foi a única citada, mas recebeu críticas.

Os resultados demonstram que os temas que mais os acadêmicos mais se interessam são poluições, desmatamentos, aquecimento global, efeito estufa, lixo e reciclagem.

Quanto mais a sociedade evolui, mais importante e necessário se torna a EA. É fundamental para a vida que seja parte da cultura dos indivíduos e do coletivo a capacitação para coexistência em equilíbrio com o meio. Conforme mencionado no referencial teórico, é um processo contínuo de aprendizagem, de uma filosofia de trabalho participativo, em que família, escola e comunidades estão envolvidos. Contudo, ainda mais importante, é a dimensão política, que deve ser comprometida com a ampliação da cidadania, para intervenção direta dos cidadãos, para uma convivência digna entre todos e voltada para o bem comum.

Diante do exposto, o presente trabalho proporcionou uma melhor compreensão acerca da EA, no que se refere as concepções adotadas por futuros professores da Educação Básica, que tem um importante papel na formação de alunos críticos da nossa realidade socioambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNALDO, M. P.; SANTANA, L. C. *Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental*. Bauru: Ciênc. Educ., v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018.

BARBIERI, J. C. 2011. *Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios*. Ed. Especial. Rev. Adm. Mackenzie, v. 12, n. 3, p.51-82, 2011.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E. C. *Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal*. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., v. 24, 2010.

BEZERRA, T. M.; GONÇALVES, A. A. C. *Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE*. Biotemas, v. 20, n.3, p. 115-125, 2007.

BRANCO, S. M. O. *Meio Ambiente em debate*. São Paulo: Moderna, 1998.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais ME5^a a 8^a série*. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. *A Caminho da Agenda 21 Brasileira: Princípios e Ações*. Ministério do ME, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Brasília, 1997.

_____. *Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Resolução, nº 2 de 15 de junho de 2012. Brasília, 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução n.º 2, 30 de janeiro de 2012. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2012.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

_____. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. Brasília. Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 14 de nov. 2018.

_____. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3 ed. Ministério do ME e Ministério da Educação. Brasília: MMA e MEC, 2004.

BRÜGGER, P. *Educação ou Adestramento Ambiental?* 2. ed. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1994.

COIMBRA, J. Á. A. Linguagem e Percepção Ambiental. In: PHILIPPI, J. A; RÓMERO, M. A; BRUNA, G. C. (Orgs.). *Curso de Gestão Ambiental*. São Paulo: Manole, 2004, p. 525-570.

DIAS, G. f. *Educação Ambiental: Princípios e Práticas*. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERNANDES, F, C; CUNHA, A, M, O; JUNIOR, O, M. *Educação ambiental e Meio Ambiente: concepções de profissionais da educação*. São Carlos: II Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciência. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FRANCO, M. A. R. S.; GHEDIN, E. *Pesquisa em educação: questões de método*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, V. P. A. *Constituição Federal e a efetividade das normas ambientais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Educação Ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidade da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do ME- Diretoria de Ed. Ambiental, 2015. p. 25-34.

JACOBI, P. R. *Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo*. São Paulo: Educ. Pesqui. v.31 n.2 , 2005.

_____. *A dimensão Ambiental na Educação*. 12 ed. Campinas/SP: Papirus, 2015.

LAGO, A. A. C. *Estocolmo, rio de Janeiro, Johannesburgo: O Brasil e as Três Conferências Ambientais das Nações Unidas*. Brasília: Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre Gusmão (FUNAG), 2006.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. *As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira*. Soa Paulo: Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogia ambiental. Desenvolvimento e Meio ambiente*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

_____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIPAI, E. M. *Sentidos da Educação Ambiental: o que emerge das deliberações das Conferências Nacionais de ME?* 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LIMA, G. F. C. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: Em defesa de uma Pedagogia Libertadora para a Educação Ambiental. In: LAYRARGUES, P. P (coord.). *Identidade da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. *Educar, participar e transformar em Educação Ambiental*. Brasília: Rev. Bras. De Edu. Ambiental, p. 13- 20. 2004.

OLIVA, J. T. A Educação Ambiental no ensino formal. Simpósio 2- Questões Ambientais e o papel da escola. In: MARFAN, M. A. (Org.) *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores- Educação Ambiental*. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 41-48.

OLIVEIRA, E. M.; AGUIAR, R. A. R. *Educação Ambiental: uma possível abordagem*. Brasília: Editora UNB, 1996.

OLIVEIRA, K. J. M.; MEDEIROS, D. H. *Educação ambiental: abordagens teórico-metodológicas*. V Encontro de produção científica e tecnológica. 2010.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e representação social*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RUIZ, J. B.; LEITE, E. C. R.; RUIZ, A. M. C.; AGUIAR, T. F. *Educação Ambiental e os Temas Transversais*. Akropolis, v.13, n.1, p:31-38, 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). *Educação Ambiental*. Curitiba: IPARDES, 2002.

_____. *Educação Ambiental: possibilidades e limitações*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: as primeiras aproximações*. 10 ed. São Paulo: Autores associados, 2008.

SEQUINEL, M. C. M. *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável- Johannesburgo: Entre o sonho e o possível*. Análise Conjuntural, v. 24, n. 1, p.11- 22, 2002.

SILVEIRA, M. S.; NELMA, B. *Concepções de ME e Educação Ambiental em estudos de percepção ambiental: o caso de professores que lecionam em escolas públicas localizadas em área de bacia hidrográfica*. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. v. 33, n.1, p. 152-170, 2016.

SOUZA-LIMA, J. E.; ALENCASTRO, M. S. C. *Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas*. Meio Ambiente e sustentabilidade, v. 8, n. 4, 2015.

SPIRONELLO, R. L; TAVARES, F. S; SILVA, E. P. *Educação ambiental: da teoria à prática, em busca da sensibilização e conscientização ambiental*. Revista Geonorte, v.3, n.4, p. 140-152, 2012.

STEFFEN, M. *Respostas públicas, sucesso e fracasso no gerenciamento de riscos*. v. 5 *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Editora UFTR: 2002. p. 39-48.

TANNOUS, S. G. A. *Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o Meio Ambiente*. Nucleus, v.5, n.2, 2008.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. *Pesquisa- ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. Campinas: Educ. Soc., v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Temas ambientais como “temas geradores”*: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Curitiba: Educar, n. 27, p. 93-110, 2006.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. São Paulo: Educ. e Pesq., v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

CAPÍTULO 6

DAS INCERTEZAS NA PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO: ENTRE DERIVAS, UMA ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA DISPARADORA PARA MODOS DE ESTAR DOCENTE

Eduarda Teixeira Streck

Doi: 10.48209/978-65-5417-474-7

INTRODUÇÃO

A escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito. Para Clandinin e Connelly “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa” (2011, p.144), portanto a escrita autobiografia pode ser utilizada de diferentes formas. (SAHAGOFF, 2015, p.03)

Início esta escrita situando o percurso que pretendo movimentar ao longo do texto. O presente artigo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso em Arte e Educação. Depois de muito resistir à pesquisa autobiográfica, percebi que havia sido capturada pelo desejo de escrever “a partir de mim”, isto é, de iniciar tensionando aspectos que emergem das minhas experiências cotidianas e de refletir sobre como esses trânsitos, vivenciados em diferentes tempos e espaços, reverberam nos modos como estou pensando a docência em arte.

Julgo pertinente começar por minhas inquietações enquanto estudante de um curso de licenciatura, ao aproximou-se da etapa formativa final em que se prevê o desenvolvimento de uma pesquisa configurada como um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, situando não apenas meu lugar de fala, mas principalmente no que diz respeito às escolhas teórico-metodológicas.

Através das leituras e escolhas que fiz para esta pesquisa, percebi que “investigar é sempre questionar o modo como experimentamos o mundo,

querer conhecer o mundo em que vivemos em nossa qualidade de seres humanos” (VAN MANEN, 2003, p. 23 – tradução da autora). E, de tanto questionar e procurar respostas para este trabalho, percebi que o ato de pesquisar aconteceu exatamente no processo de perder-se para encontrar-se, de estar à espreita dos acontecimentos corriqueiros, potencializando o acaso e os encontros que se deram através das derivas e deambulações.

De tanto procurar o acerto, encontrei no “erro” motivações para seguir em frente. Seguir pesquisando, refletindo sobre a minha atuação enquanto acadêmica e ao mesmo tempo enquanto professora de Arte. A pesquisa acabou me acolhendo, por mais tensa e conflitante que seja, muitas vezes se tornando momentos de consolo e aconchego, pois a partir dela questiono o sistema no qual estou inserida e as incertezas e atravessamentos da vida. Considerando isso, aceitar a pesquisa autobiográfica não foi nada fácil, foi preciso rever rotas e seguir novos caminhos. Porém...

Como desprender-se de algo que nos custa tão caro e no qual depositamos todas as nossas expectativas?

Ao buscar referências em materiais pessoais, encontro a expressão “refazer sumário”, algo que parecia prever o que aconteceria ao longo da escrita desta pesquisa. Para esclarecer, vamos aos fatos: em meio ao desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso, fez-se necessário trocar de objeto de pesquisa no percurso. Braga (2005) aponta que, para pesquisar, precisamos de um projeto, um planejamento. Porém, como aceitar que algo não nos afeta mais a ponto de seguir mobilizando um percurso investigativo?

Em meio a tantas dúvidas e inseguranças, concluo que foi preciso repensar meus achados, assim como as escolhas metodológicas, para novamente encontrar o foco da pesquisa. Ou, ainda, deixar-me ser arrebatada por aquilo que viesse a me inquietar a ponto de movimentar outros percursos.

Geralmente, em um processo investigativo, mostram-se apenas os feitos, os resultados de um processo de “glória” e aprendizado, a partir dos objetivos e metas atingidas. Entretanto, o que acontece quando este processo chega no limite de não seguir avançando? O que acontece quando, em meio à pesquisa, algo parece não fazer sentido, e pouco a pouco vai estagnando-se?

Seguimos uma receita que nem sabemos quem inventou, mas que temos em nosso interior que é o jeito certo. Primeiramente, escolhemos um tema, depois, nos aprofundamos em uma metodologia, realizamos uma prática e refletimos sobre. E quando esses caminhos são entrecruzados por situações totalmente adversas, como, por exemplo: uma pandemia mundial que se impõe há mais de um ano?

Nesse repensar, optei pela pesquisa narrativa de cunho autobiográfico aliada à cartografia, pois ambas as metodologias constituem-se perspectivas de investigação educacional e não apenas como metodologias qualitativas. Isso se deve ao fato de que esses modos de investigar se distanciam dos paradigmas propostos pela modernidade, especialmente no que se refere aos critérios metodológicos de validade e generalização. Atentando-se para a complexidade dos encontros, para a subjetividade e os dilemas enfrentados por quem pesquisa,

uma vez que a produção de conhecimento se dá a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu campo, seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências e, tampouco, é centrado nos significados atribuídos por ele. (ROMAGNOLLI, 2009, p.170).

Partindo disso, “adotar uma perspectiva autobiográfica significa interpretar e reconstruir experiências significativas, e confrontá-las com os discursos sociais e culturais do nosso tempo” (BROCKMEIER, 2000 apud HERNÁNDEZ; RIFÀ, 2011, p.8).

Procuro pesquisar a potência das incertezas na pesquisa em Arte e Educação e o quanto os estados de deriva disparam modos de estar docente. O quanto essas deambulações influenciam diretamente meu pensamento como pesquisadora, que se transforma a cada instante no trabalho, ao investigar como a escrita autobiográfica ressoa na experiência de estar à deriva na docência em Artes Visuais.

Ao longo desta escrita pontuarei os medos e anseios que percorrem uma investigação científica, bem como, reflexões acerca do estar docente em Arte, elencando as transformações ocasionadas pela pandemia mundial da COVID-19, da dificuldade de desvencilhar do tradicional, questionando o que estar por vir, o que nos espera.

RUPTURAS E CONTAMINAÇÕES: ACIONANDO O CAMPO METODOLÓGICO

O ato de pesquisar, a ansiedade e o desejo por saber mais. A busca incessante por respostas, às vezes para satisfazer o próprio “eu”, fazendo-se necessário aceitar o não saber, aceitando o novo, o desconhecido. O despir-se das perguntas com respostas prontas, aventurar-se no percurso, aproveitar a pesquisa como um momento de autoconhecimento e contato com o próprio íntimo, “investigar-se para posteriormente investigar” (CANALES; PETRY; GUTIÉRREZ 2019, p. 51).

Enredada nos processos de pesquisas e a partir das reflexões que vinha tencionando no percurso, me encontrei com a metodologia da cartografia aliada à pesquisa autobiográfica. Nessa abordagem, o protagonista é o processo, e utilizamos como fontes de dados as experiências e vivências do ato de pesquisar. Ao longo do caminho, me deparo com pistas que servem como dispositivo para a pesquisa. Nesse sentido, os autores Alvarez e Passos (2009, p. 131) nos dizem que “o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido.” Faz-se necessário vivenciar a pesquisa e não somente observá-la, sobretudo para compreender que somos parte dela, nos colocando não como meros observadores, mas sim como a própria pesquisa; como sujeitos que se constroem ao pesquisar.

Nessa metodologia, não existem procedimentos e métodos específicos para a busca de resultados e respostas, os métodos se constroem ao longo do percurso, através das experiências vivenciadas. A aproximação da metodologia se deu através da busca incessante por respostas sobre como dar continuidade a uma pesquisa de TCC. Para tentar sair da inércia, comecei a utilizar como dispositivo todo encontro produzido pela graduação, seja nas disciplinas obrigatórias, seja a partir do grupo de pesquisa ou reuniões do Residência Pedagógica e orientações de TCC, fazendo, destes, laboratórios para o pensar, me colocando à espreita dos acontecimentos enredada pelo sentimento de estar à deriva, nutrindo-me a cada encontro.

Ao permitir ser contaminada, em uma reunião corriqueira do programa Residência Pedagógica, fui abraçada pela metodologia da cartografia, pelo fato de atentar-me aos achados, ao inesperado, me permitindo perceber a potência das sucessivas transformações no processo de investigação. A partir de então, a pesquisa intensificou-se ainda mais no processo, deixando-me levar pelas experiências, sendo, também, uma validação de tudo que já tinha pensado e que o próprio estado da arte me proporcionou refletir, já que este foi produzido anteriormente ao encontro com a cartografia. E, depois de muito pensar e resistir, talvez até pelo medo da validação, me aliei à pesquisa autobiográfica. Algo nunca estudado antes de ingressar na universidade, em um primeiro contato me questionava: ninguém se interessa por minha vida narrada! Com o que eu, enquanto sujeito que estuda em uma universidade pública, irei retribuir para a sociedade com um trabalho autobiográfico?

Além das metodologias, a Arte me incita a olhar para mim mesma, pensando que a Arte Contemporânea possui esse caráter de espelho. Nesse sentido, a Arte Contemporânea me ajuda a pensar as transgressões dos limites, até que ponto este trabalho consiste em uma investigação científica ou um relato de mim mesma. Ou os dois?

Trabalhando com a imprevisibilidade, a pluralidade dos acontecimentos, enfatizando temáticas pouco abrangidas, questionando as relações entre público e privado, isto é, até que ponto as incertezas que vivo em arte e educação reverberam em um coletivo maior a ponto de configurar-se como investigação.

Além disso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é considerado um dos trabalhos científicos mais importantes para a educação no ensino superior. Ao longo da jornada acadêmica, somos desafiados a uma série de práticas experimentais envolvendo a escrita. Entre alguns exemplos, podemos citar: a elaboração de artigos, submissão de resumos, participações em eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão. Porém, nenhum dos exemplos citados contempla ou equivale ao TCC, que, geralmente, depositamos uma carga emocional e “intelectual” intensa, a ponto de nos roubar o sono, desestabilizar e nos fazer repensar o percurso percorrido durante toda a graduação, neste caso, o curso de Licenciatura em Artes Visuais.

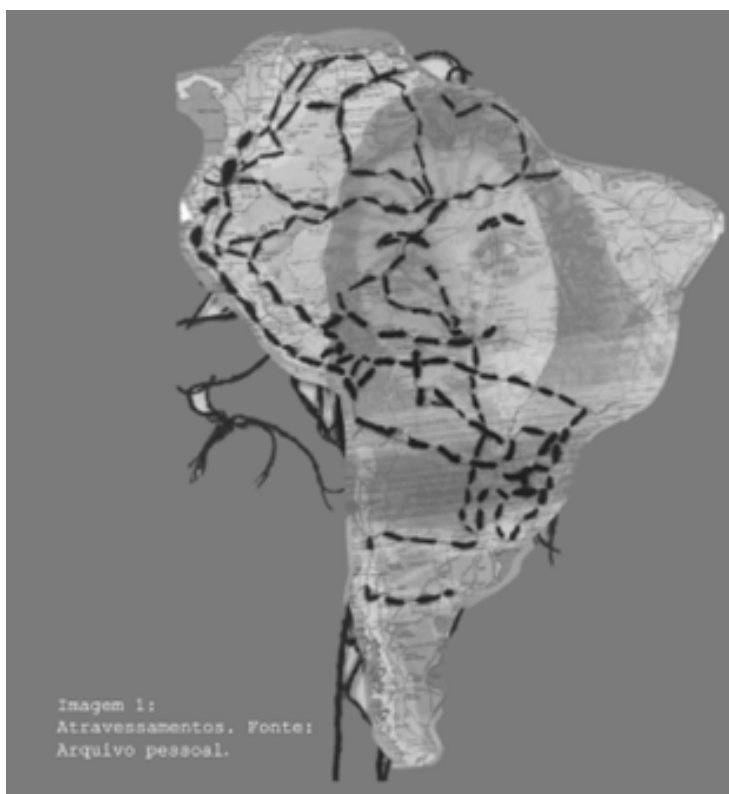
Neste contexto, comparo a sala de aula com a investigação científica, pois apesar das incertezas, a sala de aula foi um território de acolhida e muitos desbravamentos. A cada aula desenvolvida, uma descoberta e, assim, fui me permitindo vivenciar cada momento, forjando caminhos para uma possível escrita.

Assim como na sala de aula, onde somos atravessados e deslocados por situações que influenciam de forma direta ou indireta nossa práxis, na escrita acontece o mesmo. O meio acaba nos afetando, se fazendo necessário

pensar nos movimentos de pesquisa como diversas linhas sem começo nem fim, diversos movimentos onde estas linhas de percurso se tocam, compondo novas linhas, novos mapas, novas territorialidades de pensamento. Inserir-se neste mapa, nestes traçados, e estar atento aos desvios das linhas. Produzir a partir dos desvios. (RICHTER; OLIVEIRA, 2017, p. 31).

A pesquisa é viva e quando acreditamos que está tudo sob controle e em nossas mãos, a mesma escorre pelos nossos dedos. Foi exatamente isso que aconteceu no meu processo de pesquisa: possuía um projeto, defendi o mesmo, porém, na hora de continuar... Aquilo não tinha mais sentido, não me movia.

Imagem 1: Atravessamentos.



Fonte: Autora

Dessa forma, considerando o que me afeta enquanto tema de interesse e os diferentes atravessamentos que o permeiam até tornar-se um tema de pesquisa, proponho investigar a potência das derivas e deambulações do processo de pesquisa, tendo como perspectiva as metodologias de pesquisa cartográfica. Possuo como objetivo geral examinar os modos que disparam estar docente em meio a essas perspectivas, criando, a partir desses atravessamentos, reflexões, movimentos que são afetados a cada deslocamento. Abordando o processo, as vivências incertas que me atravessam enquanto pesquisadora, artista e professora em formação, que por muitas vezes sente o medo e o receio de continuar, mas sente-se acolhida no novo, no que parecia não fazer sentido, vendo no ambiente escolar possíveis questionamentos e certezas provisórias para lidar frente a tantas incertezas.

DE UM TEMA DE INTERESSE AO TEMA DE PESQUISA (EM ARTE/EDUCAÇÃO)

Lutiere Dalla Valle (2014, p.74) salienta que “investigar consiste em um ato de preocupação: queremos conhecer aquilo que nos aguça a curiosidade diante de uma situação ainda inusitada, carente de um olhar desconfiado”. E ao mesmo tempo que investigamos algo que nos afeta de uma forma tão cara, colocamos a mesma expectativa no leitor que possui acesso à pesquisa.

Como eu seduzo esse leitor e faço minha pesquisa fazer sentido, para que esta não fique apenas nos repositórios da universidade? Nesse sentido,

ter um problema de pesquisa pode ser entendido como quando nos vemos diante de um desafio em que temos que propor um plano de ação que envolve conhecimentos prévios (temas de interesse, experiências vividas, referências conceituais, bibliográficas, conhecimento de outras pesquisas), um planejamento estratégico (perguntas, procedimentos metodológicos, etapas, abordagens investigativas) e alguns possíveis lugares de chegada que nos possibilitem situar nosso campo investigativo (marco conceitual, pistas que possam dar conta das perguntas). (VALLE, 2014, p.08)

Entretanto, pensar em um tema de pesquisa vai além do que apenas encontrar uma problemática para pesquisar, é preciso ter a curiosidade e o desejo de descobrir algo que não conhecemos, porém que alguém já pensou

sobre, e esses que já pensaram irão nos ajudar a construir o próprio repertório da pesquisa. Em meu imaginário, acreditava que, para se ter uma problema de pesquisa, já teria que ter todas as respostas do que e como fazer. Um roteiro estabelecido, pelo qual iria fazer as reflexões e questionamentos, receberia as respostas que idealizei e, assim, concluiria.

Sem estresses, atravessamentos e momentos de incertezas, pois, afinal, já teria o roteiro. Diferente disso, os autores Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira (2014) nos instigam a refletir que

é preciso que algo nos incomode a ponto de nos sentirmos violentados para podermos pensar e produzir conceitos. Nesse sentido, toda pesquisa é um enfrentamento não pacífico com temáticas, problemas e posicionamentos metodológicos que se mostram adequados para corresponder aos nossos anseios. Tal enfrentamento diz respeito não só ao embate com as situações que nos desacomodam e nos colocam a pensar, mas também com a defesa de perspectivas e pontos de vista que acabam por nos produzir mediante o terreno em que adentramos. Perspectivas e pontos de vista que são revistos constantemente, visto que, se o horizonte está sempre em mudança, nossa chegada é sempre provisória. (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 195-196).

É preciso ter dúvidas para pesquisar, mesmo que não tenhamos respostas ou que venhamos a passar meses e mais meses à procura. Arrisco-me a dizer que a pesquisa sem dúvidas, sem perguntas, não é uma pesquisa e sim apenas um relato de experiência. Posso estar sendo prepotente, talvez! Porém, acredito que necessite do movimento, de nos perdermos para continuar, o caminho que já está pronto perde potência e dá lugar a algo que nos tira o sono. Algo que nos faz acordar todos os dias pensando: O que eu faço? Como eu continuo?

Dessa forma, entendo a pesquisa como um campo provisório, que se movimenta ao mesmo tempo que nos movimenta, de modo que acabamos escolhendo um tema que nos interessa, pois acreditamos que este irá dar sentido à nossa escrita e afetará aqueles que tiverem o contato.

Nesse momento, acredito que a pesquisa possa ser um grande mapa cartográfico, onde “É um caminho que vai encontrando motivos para seguir adiante, que descobre, ao transitar, ações motivadas e instigantes para compor o corpo da pesquisa. Nesse sentido, as ações inesperadas têm tanto potencial quanto às ações premeditadas e planejadas.” (FORTE, 2019, p.09).

Dessa forma, no contexto em que estou inserida, as

pesquisas no campo da arte e da educação, aspiram provocar deslocamentos de verdade estanques para uma compreensão flutuante daquilo que define modos de ser e estar no mundo. Adquire também a função de desencadear processos de indagação, pois, em lugar de reduzir ou ilustrar a compreensão do mundo, propõe a mobilidade dos saberes, deslocamentos perceptivos, investigação dos fatos cotidianos à luz do questionamento frente às verdades institucionalizadas. (VALLE, 2014, p. 84).

Torna-se necessário, portanto, nos deixarmos sermos arrebatados e nos lançarmos no campo das incertezas. Eu sei que é difícil, esse processo não ocorre do dia para a noite. Eu mesma não fui assim! Foi um longo processo, de aceitar o tema de interesse e tornar este um tema de pesquisa. Sem procurar respostas exatas, e sim acionar perguntas que me façam refletir tanto sobre a própria pesquisa, quanto sobre os movimentos enquanto pesquisadora em formação.

A partir disso, nos perguntamos: Como selecionar apenas um tema de interesse? Pensando que o curso de Artes Visuais instiga experimentações nos mais diversos campos de pesquisa, acabamos ficando influenciados pelos acontecimentos que sucedem os semestres.

O tema de interesse que irá desembocar na pesquisa não é algo totalmente premeditado, estanque e rígido. Ao longo do curso, coletamos pistas e desejos sobre uma possível pesquisa, e essas pistas irão nos ajudar a selecionar o que é realmente viável para o momento. Friso o termo viável, pois às vezes o tema é sensacional e, de fato, de alguma forma irá fazer diferença na sociedade, porém, se o momento não for o adequado, não conseguimos prosseguir. Um exemplo é a própria pandemia da COVID-19, eu não posso querer realizar processos de pesquisa que coloquem em risco a vida de outras pessoas, portanto, se faz necessário, além de pensar no que nos movimenta, analisar o contexto em que estamos inseridos, para assim encontrar possíveis rotas para seguir.

No contexto desta pesquisa, destaco a arte contemporânea como disparadora para a investigação, estabelecendo diálogos entre o campo artístico e experiências que são atravessadas. A arte contemporânea lida com as nossas incertezas, com os significados, assim como as relações que estabelecemos com

as produções artísticas do nosso tempo tendem a movimentar o espaço da dúvida, daquilo que está inacabado.

Nesse sentido, “a arte contemporânea nos convida a refletir e destacar a ideia de que arte e vida já são vinculadas, considerando que não há como separar o corpo-criador do corpo que vive experiências cotidianas:” (CASTRO, 2021, p.39). Para questionar essa zona de instabilidade, esse campo inusitado, apresento obras de arte contemporânea que tratam do fluído, do imutável e do efêmero, considerando que “a imagem e o devaneio estão ligados na tessitura do imaginário – a verdadeira imagem, nesta perspectiva, não é aquela que se vê, mas a que se sente, com todos os sentidos - penetra na cosmologia falada até precipitação do seu significado.” (SILVA, 2018, p. 97)

Assim sendo, pensar a arte contemporânea é pensar nas zonas de instabilidades que somos atravessados.

Atravessamentos e permeabilidades que constituem trânsitos possíveis e que colocam em movimento as experiências dos corpos, seus modos de ser/estar no mundo, suas subjetividades e suas histórias de vida conectadas ao seu fazer-pensar e, dessa forma, reverberam naquilo que produzem artisticamente. (CASTRO, 2021, p. 37)

Enredando vida e arte, e do quando esse “fazer” artístico não está atrelado somente na prática propriamente dita, e sim, de como eu me relaciono com o mundo.

LIMITES E ATRAVESSAMENTOS: UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

A profissão docente por si só já sofre com o meio, pois trabalhamos através das trocas de relações. Estudantes que carregam consigo seus sonhos, angústias, medos, desejos e às vezes só querem um ouvido amigo para ser escutado. A escola é um lugar de silêncios, onde os alunos clamam por falar. Esse silêncio (não só dos que estão presentes, mas daqueles que simplesmente abandonaram a escola) intensificou-se no período que estamos vivendo, a pandemia da COVID-19. Nunca vivenciei uma escola tão triste. Um metro e meio de distância, máscaras nos rostos, proibido aglomerações... Ao mesmo tempo que parece que o espírito da coletividade e da partilha está se perdendo, acredito

também que ele ressurge, pois, através de impedimentos, tentamos garantir a segurança e a saúde de todos. Mas, mesmo assim, sinto falta dos seus sorrisos largos e dos intervalos barulhentos. Infelizmente, precisamos dessa “repressão” para nos mantermos vivos.

Nesse sentido, torna-se extremamente difícil desvincular a atual situação pandêmica das minhas escritas e reflexões, sejam elas para algum trabalho corriqueiro, de alguma disciplina obrigatória da graduação, sejam para o próprio Trabalho de Conclusão de Curso ou mesmo dentro das salas de aulas, atuando como professora. O tempo já não passa mais como antes, eu mesma desconfio que o dia já não possui mais 24 horas. São reuniões atrás de reuniões, aulas que se atravessam em leituras e, assim, o relógio corre e quando vemos já é outra semana, outro mês e logo final do ano e logo final do ano novamente.

Fizemos tudo, porém não fizemos nada, aliado a esse turbilhão de eventos, temos a escrita do TCC, que insiste em perturbar. Estou cada vez mais sozinha e individualista. Ao mesmo tempo em que prezo pelo retorno da normalidade, me pergunto:

Imagem 2: Sala de aula.



Fonte: Autora.

Será que “aquilo” era realmente o normal? Ao certo não sei dizer, mas desconfio que não.

A escola segue com raízes fortes e profundas os moldes das Escolas

Tradicionais, que foram criadas a partir do século XVIII, com influências do Iluminismo, atingindo mais visibilidade no fim do século XX. De acordo com Leão (1999),

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. (LEÃO, 1999, p. 190)

Ou seja, o ensino é pautado no professor, aquele que tudo sabe e detentor do conhecimento, e os estudantes, agentes passivos da educação. Não há lugar para pensamento crítico, criação, construção e compartilhamento do conhecimento. O ensino somente transmite o conteúdo, da forma que os estudantes memorizem e sintetizem o que é exposto. Organizados por idades e classes enfileiradas, onde manter a ordem se torna um objetivo importante para o ensino. A partir do momento em que o aluno reproduz o que foi aprendido, ele estará apto a passar para o próximo ano, seguindo a mesma educação bancária pautada por Paulo Freire (1997), no qual “a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (p.63). Me questiono:

Por que não mudamos de rotas, para desbravar caminhos ainda não percorridos?

Por que se torna tão difícil desvencilhar de rotinas e tabus que percorrem as salas de aula?

Esses e outros atravessamentos insistem em me desestabilizar, como alinhar a realidade construída na academia com a realidade paralela da escola? E mais, por que são realidades tão distintas quando estamos falando, no cerne, da mesma coisa?

Como fazer e produzir sentido aos estudantes?

Como aproveitar esse tempo em sala de aula não fazendo dele um desperdício?

Como usufruir desses momentos de sala de aula como dispositivo para o meu pensar pesquisador?

A pandemia também intensificou as dúvidas. Não faço mais delas enfrentamentos, mas, sim, dispositivos para o meu pensar. Não sei como será a programação da semana, os alunos que comparecerão nas aulas, quando irão retornar todos os estudantes para a escola, se estão me ouvindo, se estou me fazendo entender, se estão presentes. É um tanto de “se” que eu mesma nem sei o que esperar. Nesse sentido, assim como na pesquisa, saio à deriva à procura de gatilhos para o pensar e fazer deles motivos para continuar acreditando que as dúvidas, um dia, serão respondidas e talvez o tempo seja melhor aproveitado.

Ao estabelecer relações entre a sala de aula e o processo de pesquisa, percebo que ambos são muito similares. Em nenhum caso temos certeza absoluta do que está por vir, pois temos apenas um ensaio, um cronograma de como seguir as próximas etapas, porém, o que de fato irá acontecer não sabemos. Parece haver sempre um embaralhado de situações e atravessamentos que, quando menos esperamos, promove uma nova etapa e, conseqüentemente, novos processos.

Ao mesmo tempo em que em qualquer situação e território sou contaminada e arrebatada pela pesquisa, também acabo precisando desses momentos de fuga, do não pensar diretamente na pesquisa, para, assim, descansar e potencializar futuras ações do ato de pesquisar. A sala de aula em meio a tantos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis me fazem espriar as ideias. Precisamos desse tempo, de deixar a pesquisa um pouco de lado, para nos permitirmos outros movimentos, que de certa forma potencializam a própria pesquisa.

AFINAL, QUAL A POTÊNCIA DAS INCERTEZAS NA PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO?

Me arriscaria a dizer que as derivas e deambulações foram o grande “motor” propriamente dito da pesquisa. Saindo sem rumos, buscando por perguntas e respostas não compreendidas, utilizando o medo como dispositivo para descoberta de novos territórios. Me encontrei quando me perdi. O olhar estrangeiro e inacabado ganhou potência no “vazio”, disparando modos de estar docente. Configurando-se na acadêmica/professora que não se limita ao que é

dados somente como certo, que procura no desconhecido o gatilho para seguir em frente.

A docência em trânsito me fez aceitar que não existe apenas uma forma de estar professora, existindo distintas brechas e fendas para encontrar-se e perder-se. A constante transformação se dá justamente quando não nos aceitamos como prontos e acabados.

Com esta escrita, pude perceber que somos sujeitos forjados por instantes, fluídos arrebatados por incertezas, que muitas vezes são atropelados pelo tempo e pelas normas estabelecidas pela sociedade. Que a prática artística não está apenas em habilidades técnicas específicas, ou seja, no fazer artístico, mas, sim, em como vemos o mundo e encaramos o corriqueiro.

Penso que a pesquisa artística, assim como a pesquisa em educação, exploram conjuntamente as trilhas do imprevisto, dando atenção especial ao que sucede no percurso. Não obstante, permanece sempre à espreita das surpresas que surgem, valendo-se justamente destas. Em meu percurso, essa perspectiva torna-se evidente. Ao elaborar essa reflexão como finalização de um ciclo, aprendi que também é produtivo ‘perder-me’ ao longo do processo para encontrar possíveis objetos de pesquisa.

No entanto, compreendi que narrar a própria experiência não é um ato isolado ou individualista, mas uma forma potente de produzir conhecimento situado, que dialoga com outros trajetos e contribui para a construção de reflexões sobre arte, educação e docência. Ao compartilhar meu percurso, devolvo à sociedade não apenas um relato pessoal, mas um convite à reflexão sobre os processos de formação, os deslocamentos entre ser professora, artista e pesquisadora, e as múltiplas formas de aprender e ensinar. Assim, mais do que um recorte de uma pesquisa maior, este artigo reafirma a importância da experiência vivida como um campo legítimo de conhecimento, abrindo espaço para novos encontros e desdobramentos.

Dessa forma, este artigo apresentou um recorte da investigação realizada, buscando evidenciar como os atravessamentos entre arte e educação se manifestaram ao longo do percurso. Ainda que muitas questões permaneçam em aberto, os achados aqui discutidos reafirmam a potência desse diálogo e suas

implicações na prática docente e artística. A pesquisa não se encerra nestas páginas; pelo contrário, abre caminhos para novos deslocamentos, experiências e reflexões. Assim, mais do que um requisito acadêmico, este estudo se configura como parte de um processo contínuo de aprendizado e construção de saberes – um percurso em constante (re)descoberta.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J. PASSOS, E. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓCIA, Lilliana (org.). Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (Orgs.). (2014). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina.. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 131-149.

BRAGA, J. L. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 288-296, 2005. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v10i3p288-296. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37542>. Acesso em: 18 jan. 2022.

CANALES C. PADILLA-PETRY P. GUTIÉRREZ L. El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. **Educatio Siglo XXI**, v. 37, n. 2, p.49-66, 2019. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387011>. Acesso em: 03 de jan. 2022.

CASTRO, C. **Imagem-corpo-frida: fronteiras híbridas da performance na arte contemporânea a partir de uma perspectiva autobiográfica**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2021.

FORTE, M. Processos metodológicos na investigação de um professor-artista. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 005–019, 2019. DOI: 10.5902/1983734839293. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/39293>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo.

HERNÁNDEZ, F.; RIFÀ, M. (Ed/Org.). **Investigación autobiográfica y cambio social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187–206, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/685>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 19, n. 3, p. 185-198, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156>. Acesso em: 16 out. De 2021.

RICHTER, Z. I. OLIVEIRA, M. Andréia. Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em artes visuais. **Paralelo 31**, ed. 8, p. 28-38, 2017. Disponível em: <file:///home/chronos/u-705ce5aadb884d4cee128d5a3ee73ac34f8370f6/MyFiles/Downloads/Textos%20Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20na%20Contempor./13292-45955-1-SM.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

ROMAGNOLI, R. . A Cartografia e a Relação Pesquisa e Vida. **Indisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 33–52, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/32713>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SAHAGOFF, A. Pesquisa Narrativa: Uma metodologia para compreender a experiência humana. In: **SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - SEPESQ CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS**, XI, 2015. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf. Acesso em: 03 de jan. 2022.

SILVA, V. C. P. da. O espaço fluído no imaginário das artes contemporâneas: a sensibilidade emergente. **Revista Geografia, Literatura e Arte** (ISSN 2594-9632), [S. l.], v. 1, n. 1, p. 94-123, 2018. DOI: 10.11606/issn.2594-9632.geoliterart.2018.142143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geoliterart/article/view/142143>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VALLE, D. L. De um tema a um problema de pesquisa: implicações a partir da perspectiva construcionista para a investigação no campo da educação e das artes visuais. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 78-95, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337031808006.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

CAPÍTULO 7

PROCESSOS MEDIADORES DO ENSINO EM CENÁRIO PANDÊMICO: VOZES DOCENTES DE UM INSTITUTO FEDERAL DO NORDESTE BRASILEIRO

Tefischer Huanderson Soares e Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-474-5

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, iniciada no Brasil em março de 2020, levou a mudanças significativas nas interações sociais e intensificou o uso de tecnologias educacionais para manter as atividades escolares, tanto de forma híbrida quanto virtual. No entanto, gestores, educadores e estudantes enfrentaram dificuldades devido à falta de domínio e acessibilidade às plataformas digitais.

Embora os desafios do ensino durante a pandemia sejam amplamente discutidos na mídia, há uma falta de pesquisas pedagógicas que explorem como os professores estão adaptando e transpondo conteúdos disciplinares em um contexto educacional atípico. Paim (2020) destaca que o uso de novas tecnologias exige transposições didático-pedagógicas para ajustar as aprendizagens escolares.

Este artigo investiga como professores de um Instituto Federal no nordeste do Brasil adaptaram didaticamente os conteúdos disciplinares e as ferramentas tecnológicas durante o ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19. O estudo tem como objetivo principal inserir na agenda acadêmica em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) discussões sobre a mediação didático-pedagógica e tecnológica nesse contexto anômalo. A pesquisa analisa, a partir dos relatos desses professores, as adaptações realizadas nas atividades de mediação pedagógica e tecnológica, além dos principais desafios de aprendizagem enfrentados pelos alunos.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com objetivos exploratórios, e inclui revisão teórica, análise documental de normativas e documentos institucionais. O estudo de caso foca em professores de um campus de um Instituto Federal no nordeste do Brasil, considerando o contexto socioeducacional, as reformas do ensino médio e a transição para o ensino remoto.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, e a análise foi baseada na metodologia de Bardin (2011). O artigo é dividido em quatro tópicos: teorias de mediação de Vygotsky e transposição didática e tecnológica; normativas do ensino remoto emergencial; procedimentos metodológicos; e análise dos resultados, seguida das considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Mediação em Vigotsky e os Processos Mediadores e ações da Transposição Didática

Revisando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, focando no conceito de mediação e seus processos e elementos mediadores nas práticas educativas remotas. Segundo Vygotsky (1991, p. 3), “a mediação é fundamental para os processos psicológicos superiores, como autonomia, pensamento consciente, comunicação, resolução de problemas e controle emocional. A compreensão desses processos ocorre por meio da interação social e cultural, conforme abordado em sua obra “O Método Instrumental em Psicologia” e nos estudos histórico-culturais subsequentes.

A partir do estudo de Lantolf (2000) sobre a perspectiva histórico-cultural, a mediação em atividades sociais, especialmente na educação, é crucial para o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores. A atividade educacional organiza e transforma conhecimentos socio-historicamente elaborados, transmitindo-os às novas gerações e contribuindo para o desenvolvimento intelectual da sociedade (Bronckart, 2003).

A mediação por artefatos culturais, como livros e tecnologias, facilita a intervenção humana no ambiente, regulando ações de acordo com valores culturais (Vygotsky, 1991). Com o avanço das ciências e tecnologias, as Tecnolo-

gias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tornaram-se fundamentais para a interação com o conhecimento e a vida cotidiana, incluindo contextos escolares e profissionais no compartilhamento dos saberes.

A mediação por artefatos simbólicos, como sistemas de signos, é fundamental para a construção de significado e internalização de saberes socioculturais, sendo crucial para o desenvolvimento das capacidades superiores do sujeito e mediação das ações humanas (Bronckart, 2003). De acordo com Vygotsky (2001) e outros estudiosos, o desenvolvimento humano é moldado por fatores socioculturais e mediado por ferramentas que auxiliam nas atividades sociais.

A capacidade humana de criar e manipular ferramentas para intervir no ambiente diferencia a espécie humana, tornando-a social e transformadora. O contexto escolar, seja presencial ou virtual, é visto como um espaço de aprendizagem, desenvolvimento, mediação e produção de saberes, Vygotsky (2001).

Chevallard (1991, 2013) argumenta que a mediação pedagógica requer dos professores a habilidade de transformar saberes científicos em conteúdos ensináveis, destacando uma lacuna significativa entre o conhecimento acadêmico e o que é efetivamente ensinado. Ele define a “transposição didática” como o processo de adaptar o conhecimento acadêmico para torná-lo acessível no contexto educativo.

Suas teorias são essenciais para compreender como o conhecimento acadêmico é adaptado em práticas educativas, especialmente com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Paim (2020) reforça que, para um ensino eficaz, é necessário que os professores adaptem tanto o conhecimento quanto as TDICs, desenvolvendo uma pedagogia e didática específicas para atender às necessidades dos diferentes ambientes de aprendizagem.

As teorias de Chevallard (1998, 2013) explicam as adaptações necessárias para transformar saberes científicos e escolares em conteúdos ensináveis e aprendíveis. Chevallard diferencia entre a transposição didática externa, que adapta saberes científicos fora do contexto escolar, e a transposição interna, que ocorre dentro da instituição de ensino. Este estudo foca na transposição interna. Com o avanço das ciências e tecnologias, a educação se tornou o principal espaço para a formação científica, exigindo a transformação dos conhecimentos

científicos para que sejam compreensíveis no contexto escolar.

Chevallard (1991, 2013) descreve a transformação do saber científico em saber escolar como um fenômeno social na “noosfera”, envolvendo diversos agentes e instituições com interesses variados, como educadores, representantes governamentais e formuladores de políticas públicas e autores de materiais didáticos. A transposição externa do saber resulta em textos oficiais que regulam a política educacional e a organização curricular, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os referenciais teórico-metodológicos e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que definem os saberes escolares a serem ensinados.

O processo de transposição didática interna envolve a adaptação dos conteúdos escolares pelos professores às condições reais de aprendizagem dos alunos. Segundo Tardif (2010), os professores reinterpretem as diretrizes dos documentos oficiais para adequá-las ao contexto escolar, refletindo essas adaptações nas atividades didático-pedagógicas, como planejamento, elaboração de atividades e avaliação.

Conforme Chevallard (1991, 2013), a transformação do saber em conteúdo ensinável ocorre na relação didática entre professor, aluno e saber, com o professor atuando como mediador. Ele usa estratégias metodológicas e adapta ferramentas materiais e simbólicas para tornar os conteúdos disciplinares inteligíveis, conforme Vygotsky (1991, 2001) e abordagens de Leite (2007) e Tardif (2010). O próximo tópico aborda a adaptação de ferramentas técnicas na mediação tecnológica.

Mediação Tecnológica – Digital em Contexto do Ensino Remoto Emergencial

A pandemia de COVID-19 causou profundas transformações na educação, levando à implementação do ensino remoto emergencial pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, que estabeleceu diretrizes gerais sem orientações práticas detalhadas para as atividades pedagógicas, onde os professores tiveram que adaptar suas metodologias e

conteúdos para as tecnologias digitais e as condições excepcionais do contexto educacional.

Pinto (2021) mostra que o ensino remoto levou os professores a usar ferramentas como aplicativos, lives e vídeos, ajustando suas práticas às necessidades dos alunos apesar das limitações de acesso à tecnologia e à internet. Veloso e Pinto (2021) evidenciam como os professores ajustaram as tecnologias digitais para mediar o ensino remoto, promovendo a relação didática entre professores e alunos conforme Chevallard (1991, 2013) e Leite (2007).

A mediação pedagógica no ensino remoto utilizou diversas ferramentas tecnológicas, que, conforme Vygotsky, foram aprimoradas com os avanços científicos e tecnológicos, exigindo adaptação à cultura digital emergente. Costa, Duquevis e Pedroza (2015) destacam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são elementos culturais que transcendem o uso técnico, atuando como instrumentos mediadores nas atividades sociais e produtivas. Computadores, internet, softwares e aplicativos, como produtos culturais contemporâneos, têm transformado significativamente o trabalho, a comunicação e as interações sociais, especialmente na educação.

Moraes e Lima (2019) destacam que, assim como a escrita e a impressão gráfica, as tecnologias digitais representam um salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo humano, provocando transformações sociais e culturais. Essas tecnologias têm redimensionado os métodos de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos que exigem educação virtual e mediação tecnológica. Assim, elas facilitam a relação didática entre professores e alunos, requerendo o uso de artefatos mediadores tecnológicos para a realização das atividades educacionais.

Na mediação pedagógica virtual, os professores devem dominar tanto conhecimentos acadêmicos quanto procedimentos técnicos para adaptar ferramentas tecnológicas aos objetivos e limitações do ensino. É crucial compreender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pois elas permitem o acesso ao conhecimento e facilitam a transposição didática dos saberes. Essas ferramentas são essenciais para a interatividade entre professores e alunos, e para a adaptação de conteúdos e instrumentos educacionais, apoiando o processo de ensino em contextos presenciais, híbridos e remotos.

METODOLOGIA

Caracterização do Estudo

O presente estudo trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento e etc. (Marconi e Lakatos, 2011, p.269).

Para Richardson (1999, p.90), a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Também se caracteriza como pesquisa documental, uma vez que se utilizou de documentos oficiais, no caso específico, documentos regulamentadores que dispõem sobre as atividades do ensino remoto. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.157), a pesquisa documental se define como “fonte de coleta ou de geração de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. O estudo também se constitui como pesquisa bibliográfica, posto que prioriza leitura e compreensão de construtos teóricos, epistemológicos e metodológicos fornecidos por obras acadêmicas e/ou científicas que constituem a literatura que abarca o objeto de estudo.

Além disso, utiliza-se da metodologia de estudo de caso, devido ao aprofundamento da abordagem e como forma de caracterizar e interpretar o público alvo através de formulários aplicados através do Google-formulário. Stake (1994, p. 236), afirma que “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

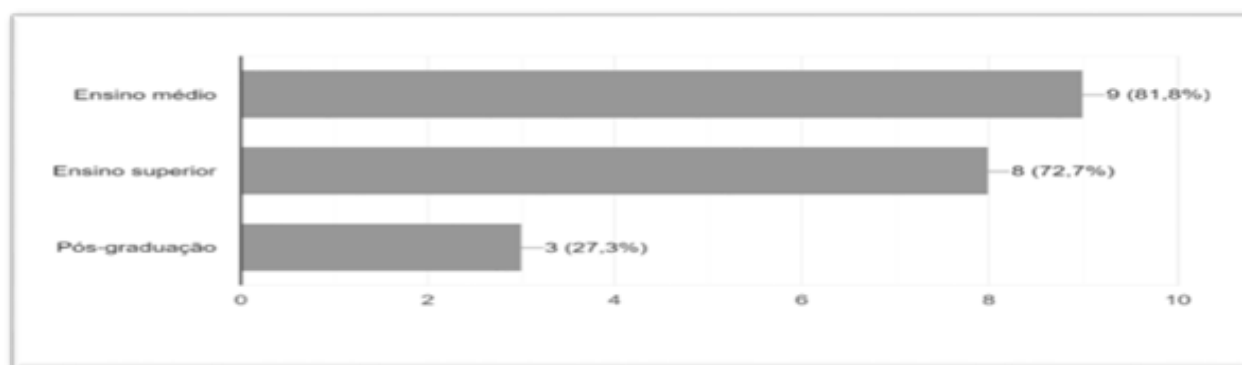
Acerca dessa assertiva, em uma linha de pensamento convergente, Trivinõs (1987, p. 133) argumenta que “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Para Ludke

e André (1986, p.18-20), no estudo de caso, algumas características são fundamentais, como: visar a descoberta, enfatizar a interpretação do contexto, retratar a realidade de forma ampla, valer-se de fontes diversas de informações, permitir substituições, representar diferentes pontos de vista em dada situação, usar linguagem simples.

Contextualização e Participantes do Estudo

A pesquisa, iniciada em dezembro de 2021 e concluída em junho de 2022, envolveu 11 docentes efetivos de um Instituto Federal da região nordeste do Brasil. Esses professores, atuantes no ensino básico, técnico e tecnológico, foram escolhidos por sua experiência prática em processos de ensino-aprendizagem em diversas modalidades de cursos. O Gráfico 1 apresenta os níveis de atuação desses docentes.

Gráfico 1 - Níveis de atuação dos professores participantes



O Instituto Federal onde os docentes atuam oferece quatro cursos de ensino médio (integrado, concomitante e subsequente), quatro cursos superiores (Licenciatura em Física, Matemática, Tecnologia em Gestão Ambiental e Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e duas especializações (Estudos Geoambientais e Ensino de Matemática). Os 11 docentes ministram um total de 37 disciplinas, com uma média de 3,36 disciplinas por docente.

Os docentes possuem conhecimentos sobre as mediações e transposições didático-pedagógicas e tecnológicas ocorridas no ensino não presencial durante o contexto social atípico, afetando diretamente a educação e os processos de ensino-aprendizagem. Os Gráficos 2 e 3 ilustram o perfil acadêmico e profissional desses educadores.

Gráfico 2 – Formação acadêmica

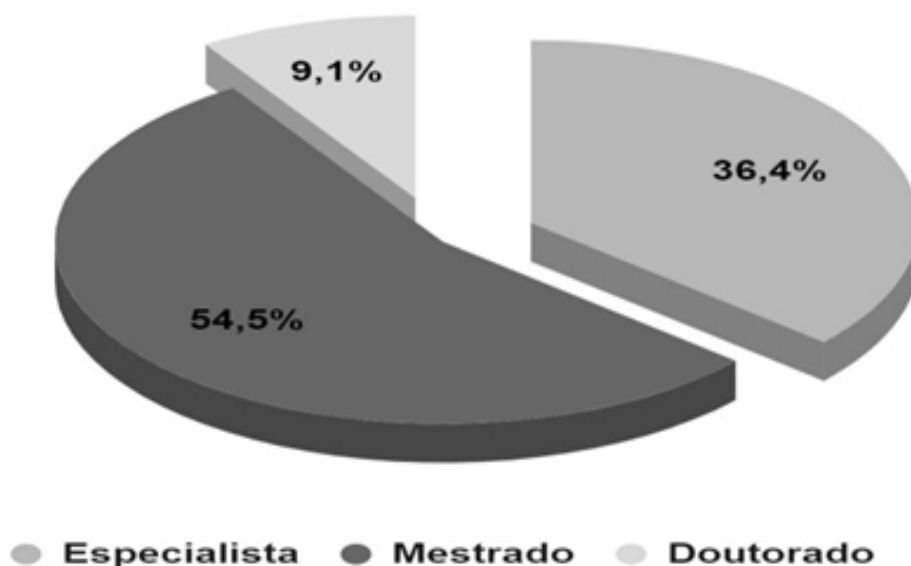
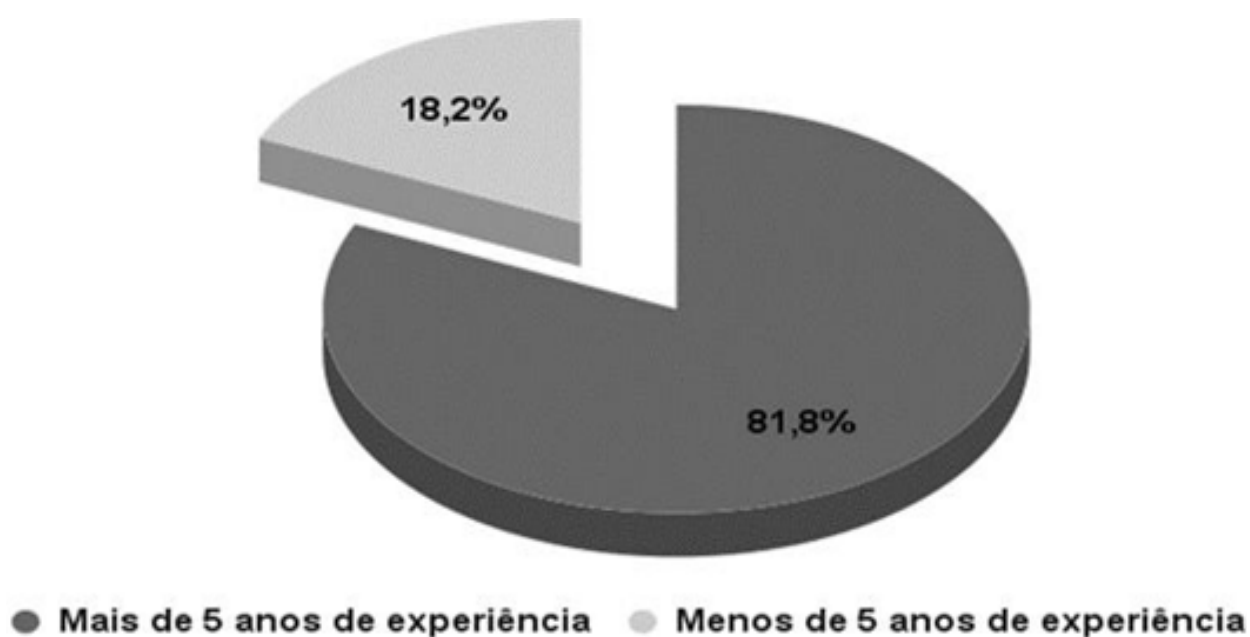


Gráfico 3 – Tempo de atuação na docência



O Gráfico 2 revela que, entre os participantes do estudo, 1 possui doutorado, 6 têm mestrado e 4 são especialistas, indicando que 66% do corpo docente tem mestrado ou doutorado e 36% são especialistas, refletindo um alto nível de formação. Além disso, 81,8% dos docentes têm mais de cinco anos de experiência, enquanto 19% têm menos de cinco anos, conforme o Gráfico 3.

Instrumento de Geração de Dados

Foi utilizado o Google Formulário para coleta de dados devido à sua interatividade e flexibilidade, permitindo perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. O formulário oferece facilidades para edição e compartilhamento via e-mail ou dispositivos móveis e as respostas são armazenadas em uma planilha no Google Sheets, o que possibilita a criação e edição de gráficos. Para Heidemann et al. (2010), o Google Formulário é eficaz para investigar opiniões e ideias sobre fatos sociais.

O questionário aplicado pelo Google Formulário incluiu doze questões: oito de múltipla escolha e quatro abertas. As perguntas abordaram temas como o perfil profissional e acadêmico dos professores, desafios e práticas na mediação do ensino remoto, uso de TICs, ferramentas tecnológicas, adaptação ao ensino síncrono e assíncrono, e avaliação do processo pelos professores.

O artigo analisa dados de três questões abertas e duas fechadas sobre a adaptação didática e os problemas de aprendizagem enfrentados pelos estudantes no ensino remoto. Usando o Google -Formulário enviado por e-mail, os docentes responderam detalhadamente, gerando um corpus textual de 27 laudas com relatos sobre dificuldades e ações durante o ensino remoto emergencial. A análise dos dados foi feita com o método qualitativo-interpretativo de Bardin (2011), que permite a interpretação sistemática e objetiva dos temas nas respostas abertas, auxiliando na descrição e compreensão dos conteúdos textuais.

Com base nos aportes de (Bardin, 2011, p. 48), no tratamento e procedimento analítico dos dados procedeu-se, primeiramente, à pré-análise com leitura do conteúdo temático dos relatos docentes que constituem as respostas das questões abertas do formulário, escolheu-se os relatos que melhor respondessem aos propósitos da pesquisa e a organização do material. O material foi analisado organizando categorias temáticas com base nas palavras e expressões mais recorrentes nas respostas dos participantes sobre suas atividades de mediação didático-pedagógica. Os resultados foram tratados e interpretados, levando em consideração o contexto social e educacional relevante para o trabalho de mediação no processo ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatos de onze professores indicam que eles ministravam 37 disciplinas, com uma média de 3,36 disciplinas por docente exigindo planejamento variado. A mediação eficaz no ensino envolve tanto a interação humana quanto ferramentas materiais e semióticas (Vygotsky, 1991; 2001). Durante o ensino remoto emergencial, os professores precisaram adaptar didaticamente suas ferramentas às condições atuais (Chevallard, 2013), o que demandou planejamento metodológico adaptativo. O artigo investiga como os professores ajustaram suas disciplinas e conteúdos durante a pandemia, abordando essas adaptações nos tópicos 4.1 e 4.2.

Adaptação e Mediação Didática dos Saberes Disciplinares do Ensino Remoto

A Tabela 1 apresenta uma síntese das atividades pedagógicas dos docentes ao adaptar ferramentas materiais e simbólicas para a mediação do ensino. A análise das respostas abertas do formulário de pesquisa revelou três categorias temáticas de atividades e ferramentas mediadoras utilizadas nas adaptações didáticas das disciplinas em aulas não presenciais. Com base na contextualização dos relatos, é possível inferir como os professores conduziram esses processos com seus alunos.

Tabela 1 – Adaptação e mediação didático-tecnológica dos conhecimentos disciplinares

Categorias temáticas				Unidades de contextualização
Atividades adaptativas		Ferramentas mediadoras		
Atividades de adaptação e	Gravação de aulas expositivas	Ferramentas de adaptação e	Vídeos associados à Plataforma <i>Google</i>	1. gravação vídeo-aulas expositivas na plataforma <i>Google-Meet</i> 2. gravações de slides e aulas na plataforma <i>Google-Meet</i> 3. gravações de aulas expositivas e disponibilizadas no <i>Google-sala- de-aula</i> 4. ensino por meio de vídeo-aulas gravadas
	Atividades complementares síncronas e assíncronas		Textos associados à Plataforma <i>Google</i>	5. atividades complementares com material em textos, 6. atividades com formulários no modo de ensino assíncrono 7. utilização e envio de materiais em PDF 8. com leitura de artigos acadêmicos e revistas científicas 9. com slides comentados e aulas síncronas, via <i>Google Meet</i>
	Atividades teórico-práticas assíncronas		Videos associados à Plataformas <i>Google</i> e a Aplicativo	10. explanação e exemplificação do conteúdo com vídeos técnicos e abordagens extras de materiais 11. utilizando vídeos didáticos abertos 12. com exposição de conteúdo em vídeo-aula 13. utilizando <i>Google</i> sala de aula e alguns casos, <i>WhatsApp</i> 14. realizando atividades práticas com vídeo-aulas 15. com atividades práticas assíncronas no <i>Google-sala de aula</i> 16. usando video aulas

Fonte: Dados da pesquisa (2022) - elaboração dos autores

As unidades de contextualização 1, 2, 3 e 4 mostram que os docentes predominantemente utilizaram aulas expositivas adaptadas com ferramentas tecnológicas de gravação (vídeos e Plataforma Google). Isso indica que os professores mobilizaram conhecimentos além dos teóricos, associando e adaptando métodos do ensino presencial para o não presencial, utilizando diversas ferramentas digitais para transformar suas práticas educativas.

As unidades de contexto 5, 6, 7, 8 e 9 indicam que as atividades síncronas e assíncronas dos docentes integraram ferramentas simbólicas (textos, formulários, PDFs, artigos, revistas e slides) com ferramentas tecnológicas (Google Meet). Embora os textos tenham sido mais recorrentes que as tecnologias digitais, ambos foram complementares e essenciais para a implementação das atividades. Segundo Vygotsky (1991), os textos mediavam a construção de sentidos e significados, facilitando a apropriação dos conhecimentos históricos e culturais.

No contexto pesquisado, a integração de tecnologias foi crucial para a adaptação e mediação pedagógica dos conhecimentos disciplinares. As representações dos professores sobre suas práticas didático-pedagógicas, nas unidades 10-16, destacam a importância das tecnologias na transposição dos conhecimentos teóricos e práticos, facilitando a “explicação e exemplificação” dos saberes no processo formativo dos alunos.

Na prática docente, o uso de vídeos foi predominante (unidades 10, 11, 12, 14, 16), mas adquiriu significados distintos dependendo da associação com os conteúdos teóricos e práticos das disciplinas e com outras tecnologias (unidades 13 e 15).

Os saberes disciplinares, embora originados na comunidade científica (Chevallard, 1985), passam por transformações adaptativas para atender aos propósitos do ensino e às bases didático-pedagógicas e tecnológicas dos professores, no processo de transposição interna para se tornarem efetivamente aprendidos pelos alunos (Leite, 2007; Chevallard, 1998; 2013).

A Figura 1 ilustra os termos mais frequentes extraídos dos relatos dos professores, destacando as associações didático-pedagógicas e tecnológicas feitas por eles na adaptação de seus métodos de ensino para atender às exigências do contexto social atípico durante a coleta de dados.

Figura 1 – Atividades e ferramentas adaptadas ao ensino dos conteúdos disciplinares



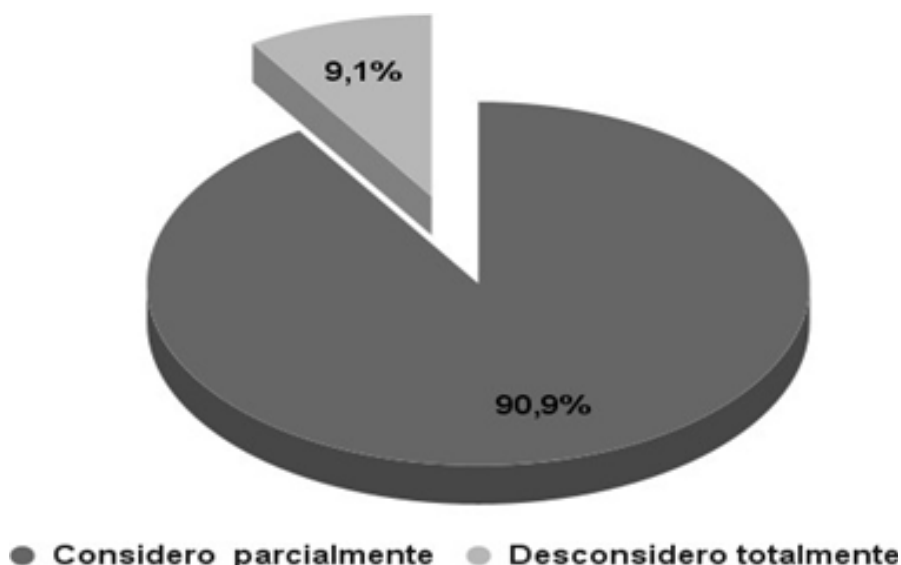
Fonte: Conteúdo gerado em <http://www.edwordle.net/create.html#> . Acesso em 15/1/2022.

Os dados analisados revelaram práticas de ensino e aprendizagem instrumentalizadas. O próximo tópico examinará como os alunos têm se adaptado a essas práticas, especialmente em relação às suas aprendizagens.

Impactos na Aprendizagem do Público Discente

Professor, você considera que adaptação das atividades de ensino-aprendizagem da disciplina que você ministra no modelo síncrono e assíncrono atendem às necessidades dos alunos durante o período da pandemia do Covid-19?

Gráfico 4 – Configuração da adaptação das atividades às necessidades dos alunos



A representação gráfica indica que 90,9% dos alunos apresentaram resultados parciais em suas aprendizagens até a realização da pesquisa. A Tabela 2 detalha os problemas que afetaram a aprendizagem dos estudantes em modelos síncronos e assíncronos, destacando três categorias principais: acesso à internet, limitações de aprendizagem e desmotivação, identificadas em dezoito unidades de contextualização nos relatos dos docentes.

Tabela 2 – Categorias temáticas referentes aos desafios de alunos no processo de aprendizagem

Categoria	Unidades de contextualização
Internet	1. falta de internet para acesso à plataforma virtual 2. dificuldade de acesso à plataforma 3. falta de acompanhamento, atualização e postagem das atividades no modo assíncrono 4. problemas de conectividade
Limitações de aprendizagem	5. dificuldade no manuseio da internet 6. falta de conhecimento no manuseio dos aparelhos e manuseio das TICS, 7. adaptação ao novo sistema 8. adaptação ao conteúdo remoto e perda de foco, no decorrer das atividades. 9. complicação em ter que acompanhar a quantidade de disciplinas no curso. 10. dificuldades de manter uma rotina de estudos 11. dificuldades no desenvolvimento de atividades práticas 12. dificuldade com a plataforma 13 problemas de acesso ao conteúdo mesmo com conectividade
Desmotivação	14. falta de motivação 15. falta de interesse, 16. surgimento de problemas psicológicos, 17 problemas de ansiedade, 18. Apatia

Fonte: Dados da pesquisa (2022) - elaboração dos autores

Os dados mostram que a falta de acessibilidade e conectividade à internet foi o principal problema enfrentado pelos alunos nas atividades escolares durante o ensino remoto. A ausência de internet comprometeu a “relação didática” entre professores e alunos, essencial para a interação e apropriação dos conteúdos, como indicado nas unidades de contextualização 1, 2, 3, 9, 12, 15 e 16.

Os problemas dos alunos no ensino remoto foram mais relacionados à falta de conhecimento sobre as tecnologias usadas do que ao domínio dos conteúdos disciplinares. A ausência de reconhecimento das limitações e necessidades dos alunos pelas autoridades resultou em dificuldades para acompanhar as disciplinas e manter a rotina de estudos.

Além disso, a desmotivação dos alunos estava associada a condições socioemocionais e à falta de acesso à internet e ferramentas tecnológicas e a análise dos dados enfatiza a importância das ferramentas tecnológicas e simbólicas na mediação educacional durante o ensino remoto emergencial, sendo crucial para o progresso das atividades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela que, desde o início do ensino remoto em março de 2020 devido à pandemia, houve uma transição significativa do modelo físico-presencial para modalidades híbridas e virtuais. Mesmo em 2022, muitas instituições de educação profissional e tecnológica mantêm práticas didático-pedagógicas desenvolvidas durante o ensino remoto emergencial, utilizando ferramentas tecnológicas digitais. A pesquisa, baseada nas teorias de mediação e transposição didática, visou compreender as práticas mediadoras do ensino e da aprendizagem nesse contexto, com foco na atividade didático-pedagógica dos professores.

Durante a transição para o ensino remoto emergencial, os professores adaptaram saberes e ferramentas tecnológicas conforme a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Embora as diretrizes oficiais especificassem o que fazer, deixaram em aberto como realizar as adaptações, colocando a responsabilidade principal nos professores.

O estudo analisou como docentes de um Instituto Federal no Nordeste ajustaram saberes e ferramentas tecnológicas ao ensino remoto enfrentando os desafios de aprendizagem. Os relatos mostraram que os professores utilizaram procedimentos didático-adaptativos, como gravação de aulas e atividades síncronas e assíncronas, com predominância do ensino assíncrono.

No processo de mediação pedagógica, os professores demonstraram domínio na adaptação de diversas tecnologias para o ensino dos conteúdos disciplinares, utilizando vídeos-aulas com Google Sala de Aula, aulas síncronas e assíncronas via Google Meet, e WhatsApp para aulas teórico-práticas e apesar das adaptações bem-sucedidas, os relatos indicam que a aprendizagem dos alunos foi inferior ao esperado. As principais dificuldades identificadas incluem problemas de conectividade, manuseio das tecnologias, adaptação à carga horária e rotina de estudos, além de transtornos psicológicos. Esses desafios destacam a necessidade de melhorias na relação didática e na acessibilidade tecnológica em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os relatos docentes mostraram que, apesar da importância das tecnologias digitais durante o ensino remoto, a falta de acesso e domínio dessas ferramentas comprometeu significativamente a aprendizagem dos alunos. Esse problema afetou o progresso educacional e prejudicou tanto a formação dos estudantes quanto o sistema educacional. A análise dos dados destacou a necessidade urgente de políticas públicas que garantam acesso efetivo ao conhecimento e atendam às especificidades dos contextos escolares, especialmente em regiões carentes como o nordeste brasileiro, para além da abordagem improvisada e meramente transmissiva de conteúdos.

Os dispositivos tecnológicos digitais facilitaram o compartilhamento de conhecimentos, mas o ensino remoto durante a pandemia foi comprometido pela falta de suporte adequado, recursos e equipamentos, prejudicando a implementação eficaz das práticas educativas e os direitos educacionais garantidos pelo Artigo 205 da Constituição.

A política educacional vigente foi insuficiente para atender às necessidades de uma educação inclusiva e efetiva nesse contexto. O estudo recomenda mais pesquisas sobre mediação pedagógica em contextos anômalos, com foco na adaptação didática e tecnológica digital, e enfatiza a importância da formação continuada dos docentes e da preparação para enfrentar os desafios do ensino emergente e as mudanças políticas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia da covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de junho de 2020.

BRONCKART, J. P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. 1 Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan. /jun. 2003.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñando. 3.ed. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações Introdutórias. Revista de Educação, Ciências e Matemática, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 1- 14, mai/ago 2013.

COSTA, S. R. S; DUQUEVIZ, B. C; PEDROZA, R, L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 603-610, 2015.

GOOGLE APPS SCRIPT. Overview of Google Apps Script. 2017. Disponível em: <http://developers.google.com/apps-script/overview>. Acesso em: 28 out. 2021.

HEIDEMANN, L. A; OLIVEIRA, Â. M. M.; VEIT, E. Â. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. Física na escola. São Paulo. v. 11, n. 2, 2010, p. 30-33.

LEITE, M.S. Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LUDKE MENGA, A; MARLI, E. D. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C, M. Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades cognitivas dos estudantes: possibilidades para novos cenários de aprendizagem. *Educar em Revista*, v. 35, p. 243-262, 2019.

PINTO, K. E. V; MARTINS, R. X. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: estudo de caso em um município mineiro. *Revista Em Rede*, v. 8, n. 1, p. 1-20, jan. / jun.2021.

RICHARDSON, R. J. et.al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*: São Paulo: Atlas, 1999.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

CAPÍTULO 8

RESISTÊNCIA E RECONSTRUÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DA OBRA DE CONCEIÇÃO EVARISTO E LÉLIA GONZÁLEZ NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Kelly Cristina Ferreira dos Santos
Jane Adriane Gandra
José Carlos Bezerra Gomes
Doi: 10.48209/978-65-5417-474-a

INTRODUÇÃO

A literatura como cultura para a sociedade brasileira contribui para uma reflexão sobre a realidade social e cultural e colabora no reconhecimento e possível transformação do país. A literatura pode proporcionar comunicação intercultural e consciência mútua da sociedade nos seus grupos étnicos específicos, facilitando a análise da riqueza e da diversidade presentes nas obras de autores que abordam a literatura brasileira contemporânea (Candido; Shwartz, 1976).

Entre os escritores de literatura contemporânea brasileira, merecem destaque Conceição Evaristo e Lélia González, que apresentam vida social semelhante, ambas são escritoras negras, de origem humilde que, ao longo de suas vivências enfrentaram obstáculos sociais de preconceitos e marginalização. No entanto, mesmo com essas dificuldades, conduziram escritas autênticas, contribuindo para um contexto representativo das mulheres negras em nossa sociedade (Vicêncio, 2003).

Conceição Evaristo, em seu percurso, destaca-se pela resistência e a luta do reconhecimento e representação das vozes negras também consideradas marginalizadas na literatura brasileira. Durante a escrita da autora é visível a capacidade emotiva em que se refere ao racismo, as organizações e diferenças sociais. A autora possui vários temas poéticos e ficcionais, sendo que sua poéti-

ca se direciona, sobretudo pelo eu-lírico envolvendo as mulheres negras (Evaristo, 2003). Diante disso, Maressa Garcia Urbano, (2022), afirma que “mulheres oprimidas encontram na resistência um dispositivo de poder, passando a exercer seus direitos enquanto mulher e ocupando espaços antes preenchidos apenas pelos homens” (Urbano, 2022).

Conceição Evaristo criou o termo “escrevivências” com objetivo nomear seu método narrativo que agrega utopia e fato. De acordo com a autora, “Escrever” nada mais é que discorrer, a começar de uma veracidade própria, de um enredo que aponta para um agrupamento. Entre suas principais obras são possíveis citar os romances: “Ponciá Vicêncio” (2003) e “Becos da memória” (2006); a poesia “Poemas de recordação e outros movimentos” (2008) e os contos: “Insubmissas lágrimas de mulheres” (2011) e “Olhos d’água” (2014). Ainda, a obra que se vale de narrativa em contos e novela “Histórias de leves enganos e parecenças” (2016). Os principais temas presentes em suas obras são gênero, classe e discriminação racial (Duarte; Nunes, 2020).

Grande intelectual e ativista negra brasileira, Lélia González, foi considerada a primeira mulher negra que se dedicou aos estudos de raça e gênero no Brasil. A autora desenvolveu grandes pesquisas e militância na área, concluindo seus estudos básicos em 1954, no Colégio Pedro II. Inicialmente trabalhou como empregada doméstica e babá e, em meio às dificuldades, concluiu sua formação acadêmica em história e Filosofia pela Universidade do Estado do Guanabara. Posteriormente, concluiu mestrado e doutorado em estudos antropológicos e políticos com tendência para as questões de gênero e etnia. Na década de 70 começou a ministrar aulas em Cultura Negra na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (Rios; Lima, 1990).

González atuou em diversas áreas, envolveram-se em coletivos e movimentos tais como o Movimento Negro Unificado, o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), O Colégio de Mulheres Negras N’Zinga e o Olodum. Ainda, esteve conectada com a política partidária sendo integrante do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) nos anos 80. Apesar de se inspirar nos movimentos negros que emergiam no EUA, González sempre esteve atenta às especificidades da América Latina. Assim, cunhou o termo “Amefricanida-

de”, para então relacionar-se à questão dos negros(as) em solo latino-americano. Suas principais obras que merecem destaque são: “Lugar de negro” (com Carlos Hasenbalg, 1982), “Festas populares no Brasil” (1987) e “Por um Feminismo afro-latino-americano” (2020 - livro póstumo) (Hermínio, 2022).

Em suas obras, as duas autoras exploram experiências das mulheres negras na sociedade brasileira, destacando suas lutas por reconhecimento e justiça. Ainda, evidenciam questões de marginalização, resistência e discriminação, que possibilitam compreensão das complexidades das identidades afro-brasileiras. Embora dialoguem sobre temas comuns, seus estilos e abordagem divergem em alguns aspectos, sendo influenciados por suas trajetórias pessoais. Gonzáles produz textos teóricos que abordam os temas de maneira mais acadêmica, enquanto Evaristo apresenta uma narrativa ficcional que destaca as experiências cotidianas das mulheres negras (Gonzaga; Evaristo, 2022).

Considerando que Conceição Evaristo e Lélia González são autoras proeminentes na representação das vozes negras na literatura brasileira, abordando temas de grande relevância como raça, gênero e classe social, é relevante fazer uma análise comparativa em suas abordagens literárias e ativistas, caracterizando as semelhanças e diferenças em suas perspectivas e estilos.

Para a análise comparativa das abordagens literárias e ativistas de Conceição Evaristo e Lélia González, foi conduzida uma abordagem qualitativa estruturada em quatro etapas: seleção de textos, definição de critérios de comparação, estrutura da análise e procedimentos de análise. As obras representativas de cada autora: “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano” de Lélia González e “Ponciá Vicêncio” de Conceição Evaristo, foram selecionadas devido à sua relevância e abordagem direta dos temas centrais deste estudo. Inicialmente, cada obra foi avaliada individualmente destacando os temas principais, técnicas narrativas e representações sociais. Em seguida, foi conduzida a análise comparativa, utilizando os seguintes critérios principais de comparação: raça, gênero e classe social. Esses critérios são recorrentes nas obras das autoras e essenciais para compreender as intersecções de opressão enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil. A análise comparativa foi utilizada para identificar semelhanças e diferenças entre as abordagens. As

conclusões sintetizam os principais achados, destacando as contribuições de Evaristo e González para a literatura brasileira contemporânea e para a transformação social e cultural no Brasil.

Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo explorar como Conceição Evaristo e Lélia González utilizam a literatura para discutir e representar temas de resistência e reconstrução, focando nas intersecções de raça, gênero e classe em suas obras, a fim de compreender suas contribuições para a literatura contemporânea brasileira e para o discurso social. A estruturação do trabalho compreende inicialmente uma seção de revisão da literatura com a finalidade de apresentar o que o meio científico já registrou sobre as abordagens das escritoras em relação aos temas propostos. Em seguida, serão apresentados e comparados os romances: “Por um Feminismo Negro”, de Lélia González, e “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo. Cada obra será analisada individualmente e, na sequência, por meio de uma análise comparativa, serão apresentadas as semelhanças e diferenças nas representações de temas como raça, gênero e classe social. As conclusões serão apresentadas destacando os principais achados da análise comparativa e sua relevância para a literatura brasileira contemporânea.

Desta maneira, o presente artigo tem como objetivo explorar como Conceição Evaristo e Lélia González utilizam a literatura para discutir e representar temas de resistência e reconstrução, focando nas intersecções de raça, gênero e classe em suas obras, a fim de compreender suas contribuições para a literatura contemporânea brasileira e para o discurso social.

DESENVOLVIMENTO

A literatura brasileira esteve marcada por uma série de eventos históricos e mudanças culturais que determinam e modelam o cenário das obras literárias, refletindo as mudanças no contexto social e político da nação (Saldanha, 2018). Em um contexto histórico marcado pelas lutas contra a marginalização e a invisibilidade das mulheres negras no Brasil, destacam-se as escritoras Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo (Tito, 2022; Echazú Bösche-meier et al., 2022).

A autora Conceição Evaristo se posiciona dentro do contexto da literatura contemporânea brasileira, destacando-se por manifestos relacionados ao espaço ‘marginalizado’ bem como às expectativas afro-brasileiras. Evaristo, em suas narrativas, provoca o ‘cânone literário tradicional’, trazendo destaque para uma literatura-brasileira transformadora e coletiva da linguagem literária. Assim, em suas produções de contos literário como ‘Maria’ e ‘Olhos d’água’, a autora fortalece a voz das mulheres negras, suburbanas e “subalternas”, contribuindo para o crescimento de uma literatura brasileira abrangente e significativa. Em suas obras literárias, Evaristo, aborda temas como marginalização, destacando a urgência da descentralização do cânone literário brasileiro e questionando a pluralidade das culturas brasileiras e da inclusão da sociedade em geral. (Florêncio; Filho, 2021).

Por outro lado, não menos importante, a autora Lélia González, é uma escritora influente no âmbito literário brasileiro contemporâneo. Embora sua colaboração esteja voltada para os estudos da cultura, ‘feminismo negro’ e ‘ativismo social’, em vez do literário tradicional, Gonzalez foi uma escritora culta, antropóloga, exercendo papel de professora, e militante brasileira que, durante sua vida se entregou aos estudos, e ao incentivo da cultura afro-brasileira, bem como à luta pelos direitos da população negra, em especial as mulheres, combatendo o racismo e o preconceito.

O trabalho mais renomado da autora é denominado: ‘A categoria político-cultural de amefricanidade’, esse, interveio consideravelmente para pensá-lo acadêmico diante da personalidade afrodescendentes e as relações étnicas brasileiras. Ademais, seu papel na política, e suas narrativas foram importantes para que houvesse um processo de desenvolvimento de consciência do negro no Brasil, em especial as mulheres negras (Rios; Klein, 2022).

As obras de Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez são fundamentais para a compreensão das complexas intersecções de gênero, raça e classe na sociedade brasileira (De Moraes, 2017; Baioco, 2022).

Conceição Evaristo destaca as experiências das mulheres negras no Brasil, investigando temas como subalternidade, violência contra mulheres, experiências de infância, estruturas emocionais desencadeadas por relações de gê-

neros, racismo e pobreza. Sua literatura também explora as tradições africanas silenciadas na cultura brasileira, proporcionando uma voz poderosa e necessária para essas narrativas muitas vezes marginalizadas (Ramos;Almeida, 2019).

Lélia Gonzalez, por sua vez, aborda uma ampla variedade de temas importantes para a compreensão da sociedade brasileira e suas complexidades. Seu trabalho intelectual explora o conceito de amefricanidade, que investiga as raízes africanas do Brasil e a interconexão das Américas. Além disso, Gonzalez examina questões de racismo e sexismo e suas interseccionalidades na cultura e sociedade brasileiras, destacando a importância do desmantelamento das posições raciais para a justiça social e a superação das estruturas capitalistas (Lima, 2023).

Os escritos de Gonzalez também integram elementos do marxismo, teoria social e psicanálise, fornecendo uma perspectiva única sobre a formação social do Brasil. Sua análise do racismo como um sintoma da neurose cultural brasileira, fundamentada em conceitos psicanalíticos, enriquece ainda mais suas contribuições para o discurso sobre raça e identidade no contexto brasileiro. Gonzalez enfatiza a necessidade de análises críticas e estruturas teóricas para compreender o desenvolvimento histórico do país, propondo uma visão que combina a crítica social com uma profunda compreensão das raízes culturais e históricas (Canário, 2022).

Lélia Gonzalez e Conceição Evaristo empregaram várias técnicas narrativas para abordar questões de raça, gênero e colonialidade no Brasil, cada uma contribuindo de forma única para a literatura e a crítica social (Pinto-Bailey, 2021; Tavares, 2022).

Lélia Gonzalez utilizou práticas alternativas comunicativas para tematizar as opressões cruzadas enfrentadas pelas mulheres negras, promovendo uma política de emancipação. Seu trabalho enfatizou a importância de entender o racismo no Brasil, buscando desenvolver a consciência dos estudantes sobre suas manifestações na vida cotidiana e formas ocultas, defendendo perspectivas críticas e estratégias de combate. As contribuições de Gonzalez integraram o marxismo, a teoria social e a psicanálise para oferecer uma interpretação única da formação social do Brasil, engajando-se com conceitos clássicos das ciências

sociais e destacando a importância de raça, gênero e classe na análise social crítica. O ressurgimento de Gonzalez na antropologia acadêmica ressaltou seu papel essencial em desafiar a teoria social tradicional brasileira, defendendo uma abordagem descolonizada que considera raça, gênero e colonialidade nos contextos latino-americanos (Tavares, 2022).

Conceição Evaristo, por sua vez, empregou técnicas narrativas para dar voz a grupos marginalizados e abordar questões sociais. Ela utiliza o conceito de “escrevivência”, baseado em experiências pessoais de mulheres negras pobres, para criar literatura testemunhal que denuncia publicamente violações dos direitos humanos. As narrativas de Evaristo se concentram em personagens que enfrentam preconceito racial e opressão econômica, destacando as lutas e a resistência das mulheres negras no Brasil. Por meio de sua narrativa, Evaristo esclarece a exclusão e a discriminação vivenciadas por indivíduos negros, enfatizando a importância de representar a vida negra de forma humanizada. Além disso, suas narrativas exploram as tradições e diversidades culturais das comunidades marginalizadas, com o objetivo de capacitar e promover as vozes das pessoas frequentemente silenciadas na literatura (Pinto-Bailey, 2021).

As obras de Evaristo Conceição e Lélia González causaram impactos em seus respectivos campos, recebendo elogios de críticos e acadêmicos (Cardoso, 2014; Pinto-Bailey, 2021).

A produção intelectual de González, caracterizada por conceitos como pretuguês, América Ladina e amefricanidade, foi reconhecida por suas contribuições teóricas e práticas aos estudos feministas, negros e indígenas (Santos, 2008). Sua abordagem teórica social, envolvendo-se com as ciências sociais clássicas, foi reconhecida por sua natureza multidimensional e crítica (Cardoso, 2014). Além disso, a perspectiva interseccional de González, analisando os discursos em torno das mulheres negras e o mito da democracia racial no Brasil, foi elogiada por sua relevância e urgência nos estudos feministas, posicionando-a como intérprete do Brasil (Oliveira, 2020).

As obras de Conceição Evaristo impactaram a crítica literária e os círculos acadêmicos ao oferecer uma literatura contra-hegemônica, com foco em questões étnico-raciais e de gênero e promovendo resistência por meio de experiências de leitura compartilhadas (Silva et al., 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura brasileira contemporânea tem sido um espaço significativo para a discussão e reflexão sobre questões sociais e culturais. Conceição Evaristo e Lélia González, através de suas obras, têm se destacado ao abordar de maneira contundente as experiências das mulheres negras no Brasil. A compreensão de como essas autoras utilizam a literatura para discutir a resistência contra a marginalização e a reconstrução das identidades afro-brasileiras permite reconhecer e valorizar a riqueza das narrativas afro-brasileiras, bem como seu papel na transformação social.

“Ponciá Vicêncio” é um romance da escritora brasileira Conceição Evaristo, publicado em 2003, que narra a trajetória de Ponciá Vicêncio, uma mulher negra que migra do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida. A obra explora temas como discriminação racial, marginalização social e a luta pela identidade e dignidade. Através de uma narrativa poética e envolvente, Evaristo destaca as dificuldades enfrentadas por Ponciá e sua família, bem como a resistência e a resiliência da protagonista em meio às adversidades.

Nesta obra, Evaristo apresenta uma complexa e sensível representação de raça, gênero e classe social. A narrativa evidencia o racismo estrutural enfrentado por mulheres negras em diferentes esferas da sociedade brasileira, destacando suas experiências de marginalização e resistência.

O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela ‘Lei Áurea’, os seus filhos, nascidos do ‘Ventre Livre’ e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão” (Evaristo, 2003, p.48-49).

A autora também explora a pobreza e a desigualdade social, retratando a migração do campo para a cidade como uma busca por melhores oportunidades, que frequentemente resulta em novos tipos de opressão e exclusão. A interseccionalidade desses temas oferece uma visão profunda das adversidades e da resiliência dos personagens afro-brasileiros, tornando a obra uma reflexão poderosa sobre as lutas e conquistas de pessoas marginalizadas no Brasil.

Quando os padres partiram, depois de terem cumprido todos os seus ofícios, Ponciá logo percebeu que não podia ficar esperando por eles para aumentar o seu saber. Foi avançando sozinha e pertinaz pelas folhas da cartilha. E em poucos meses já sabia ler” (Evaristo, 2003, p.28).

A obra “Feminismo Afro-Latino-Americano”, publicada em 2020, é uma coletânea que reúne a produção escrita de Lélia Gonzalez, uma importante intelectual negra do Brasil no século XX. O livro aborda uma variedade de temas relacionados à cultura, etnicidade, trabalho, juventude negra, desemprego e a posição da mulher negra na sociedade brasileira. Gonzalez destaca a importância de dar voz e visibilidade à comunidade afrodescendente, resgatando a mitologia africana e questionando o impacto do ponto de vista ocidental sobre a África. Ela considera as narrativas e os mitos envolvendo Nanny e sua força como fundamentais para refletir sobre a amefricanidade, a Latinidade e a força da mulher negra, além de seu papel central na luta antirracista e anticolonialista (Gonzalez, 2020, p. 3).

A obra também enfatiza a necessidade de organização e mobilização das mulheres negras para promover a igualdade e a justiça social. Gonzalez destaca o racismo de denegação como um fenômeno específico do Brasil, que “nega a existência do racismo enquanto perpetua práticas de exclusão e discriminação racial” (Gonzalez, 2020, p. 239).

Em relação às técnicas narrativas e ao estilo literário, a obra apresenta uma abordagem acadêmica e analítica, utilizando uma linguagem acessível e reflexiva para discutir questões complexas relacionadas à interseccionalidade de raça, gênero e classe social. Lélia Gonzalez demonstra habilidade em conectar teoria e prática, oferecendo compreensão profunda sobre a realidade vivida pelas mulheres negras na América Latina. “A linguagem, pela via lacaniana da psicanálise, é fundamental para a compreensão do empreendimento da autora ao formular categorias como pretoquês, América Latina e as violências linguísticas” (Gonzalez, 2020, p. 2).

Conceição Evaristo, em “Ponciá Vicêncio,” aborda a questão racial através das experiências de Ponciá e sua família, destacando o impacto do racismo estrutural na vida das personagens negras. Evaristo utiliza uma narrativa emo-

cional e poética para evidenciar a marginalização e resistência dos negros na sociedade brasileira, enfatizando a busca por identidade e dignidade em meio às adversidades.

Lélia Gonzalez, em “Feminismo Afro-Latino-Americano,” adota uma abordagem acadêmica e analítica para criticar as interpretações tradicionais sobre a formação do Brasil, destacando o impacto do racismo nas estruturas sociais e políticas. Gonzalez enfatiza a importância de dar voz e visibilidade à comunidade afrodescendente, resgatando a mitologia africana e questionando a influência ocidental sobre a África. Quando Gonzalez propõe que reivindicemos o lugar da amefricanidade, ela sugere que o Brasil e os demais países americanos se entendam como um continente negro e indígena (Gonzalez, 1988, p. 69-82).

As duas autoras abordam a questão racial de maneira crítica, mas enquanto Evaristo foca em narrativas pessoais e poéticas, Gonzalez utiliza uma análise teórica e histórica para discutir o racismo e suas implicações.

No que se refere a gênero, Evaristo destaca as experiências das mulheres negras, expondo suas lutas contra a marginalização e opressão em uma sociedade racista e patriarcal. A protagonista, Ponciá, é retratada como uma figura resiliente que busca afirmar sua identidade e dignidade, apesar das adversidades. Forster e Campello (2009) apontam que, ao focalizar a representação da mulher nessa narrativa, percebe-se que seu horizonte de escolhas é muito mais reduzido e que ao preconceito étnico e social dirigido a ela soma-se o fato de ser mulher.

Gonzalez, por outro lado, aborda o gênero de forma interseccional, explorando como raça, gênero e classe se entrelaçam para moldar as experiências das mulheres negras. Ela critica as estruturas patriarcais e destaca a necessidade de mobilização e organização das mulheres negras para promover a igualdade e a justiça social. Ambas as autoras ressaltam a importância da luta das mulheres negras, mas enquanto Evaristo foca na narrativa pessoal e poética, Gonzalez adota uma perspectiva teórica e ativista, enfatizando a interseccionalidade.

A análise da classe social em “Ponciá Vicêncio” explora as condições de vida dos personagens, destacando a pobreza e a marginalização social. A mi-

gração do campo para a cidade é retratada como uma busca por melhores oportunidades, que frequentemente resulta em novas formas de opressão e exclusão. Ponciá decide deixar sua família e ir para a cidade na esperança de encontrar uma vida melhor. Lá, ela consegue um emprego como empregada doméstica e se casa, mas a narrativa revela que a cidade, longe de ser um refúgio, apresenta novos desafios e formas de marginalização (Almeida; Chagas; Kühn, 2019).

Gonzalez, em “Feminismo Afro-Latino-Americano,” analisa as estruturas de classe de maneira crítica, destacando como o capitalismo e o racismo interagem para perpetuar a desigualdade social. Ela enfatiza a importância da análise econômica e política para entender a posição das mulheres negras na sociedade. Enquanto Evaristo utiliza a narrativa para ilustrar as dificuldades econômicas e sociais, Gonzalez oferece uma análise teórica e crítica das estruturas de classe, destacando as interseções com raça e gênero.

As técnicas narrativas e estilos literários de Evaristo e Gonzalez são eficazes em seus contextos, oferecendo perspectivas complementares sobre as lutas e resistências das mulheres negras.

Evaristo emprega a “escrevivência,” um estilo que mistura narrativa pessoal, poesia e prosa para criar uma literatura que testemunha e denuncia as violações dos direitos humanos das mulheres negras. Sua narrativa é emotiva e evocativa, dando voz às experiências cotidianas dos personagens marginalizados. Com textos em prosa e poesia, Evaristo luta, através das suas palavras, contra o estereótipo comumente associado à mulher negra, como a sexualização e a violência, propondo uma escrita de resistência e opressão contra esse tipo de visão (Almeida; Chagas; Kühn, 2019).

Gonzalez, por outro lado, utiliza uma abordagem acadêmica e analítica, integrando teoria social, psicanálise e crítica cultural. Seu estilo é reflexivo e acessível, permitindo uma profunda análise das estruturas de dominação e resistência.

A “escrevivência” de Evaristo é eficaz em transmitir a vivência pessoal e emocional dos personagens, enquanto a abordagem teórica de Gonzalez proporciona uma análise crítica e detalhada das questões sociais e políticas. Ambas

as técnicas são eficazes em seus contextos, oferecendo perspectivas complementares sobre as lutas e resistências das mulheres negras.

Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez são escritoras proeminentes na literatura contemporânea brasileira, cada uma contribuindo de forma única. Evaristo, com sua técnica de “escrevivência,” dá voz às experiências das mulheres negras, ressignificando a literatura brasileira ao incluir perspectivas marginalizadas. Suas treze narrativa poética e emocional aborda temas de raça, gênero e classe, desafiando e expandindo os cânones literários tradicionais.

Gonzalez, por outro lado, adota uma abordagem teórica e analítica, integrando estudos de raça, gênero, classe e psicanálise. Sua crítica às interpretações tradicionais da história brasileira e a ênfase na interseccionalidade fornecem uma base robusta para a análise das desigualdades sociais. Gonzalez não só teoriza, mas também promove a mobilização social, sendo fundamental para os movimentos feministas negros e antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo comparativo das obras de Conceição Evaristo e Lélia Gonzalez evidencia a significativa contribuição de ambas as autoras para a literatura contemporânea brasileira e o discurso social. Evaristo, com sua técnica de “escrevivência,” e Gonzalez, através de sua análise teórica e crítica, abordam as complexas interseções de raça, gênero e classe, oferecendo perspectivas complementares sobre a resistência e a reconstrução das identidades afro-brasileiras.

As análises demonstraram que Evaristo utiliza uma narrativa poética e envolvente para destacar as experiências pessoais das mulheres negras, enquanto Gonzalez adota uma abordagem acadêmica e analítica para discutir as estruturas de opressão e promover a mobilização social. Ambas as autoras contribuem de forma única para a compreensão das lutas e conquistas das mulheres negras no Brasil, sensibilizando leitores e fornecendo ferramentas teóricas para a transformação social.

Conclui-se que as obras de Evaristo e Gonzalez são essenciais para a literatura e a crítica social contemporânea. Elas não apenas documentam e ana-

lisam as experiências das mulheres negras, mas também inspiram ações e mudanças sociais. A relevância contínua de suas obras reforça a importância de incluir vozes marginalizadas na narrativa literária, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva. O presente estudo reafirma a necessidade de dar visibilidade às contribuições dessas autoras, destacando suas abordagens distintas e complementares na luta pela igualdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda Alves Nascimento; CHAGAS, Carolina Lima; KÜHN, Ana Érica Reis da Silva. **A produção literária feminina negra: uma análise de Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo**. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 110-118, jul./dez. 2019.

BAIOCO, Bárbara Duarte. **Intersecção entre violência de gênero, raça e classe em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”**, de Conceição Evaristo. 2022.

CANÁRIO, Izabele Caroline do Nascimento. **A ideia de Brasil nas obras de Lélia Gonzalez: uma análise sociológica através da Teoria Social Brasileira**. 2022. 53 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Sumé, PB, 2022.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, setembro dezembro/2014.

DE MORAES, Eunice Lea; DA SILVA, Lucia Isabel Conceição. **Feminismo negro e a interseccionalidade de gênero, raça e classe**. *Interfaces entre Raça, Gênero e Classe Social*, p. 58, 2017.

DOSSIÊ “**Literatura, Gênero e Raça**”. *Sinop*, v. 16, n. 43, p. 206-220, jun. 2023.

ECHAZÚ BÖSCHEMEIER, A. G.; SANTOS, C. de J.; TEMPESTA, G. A.; CARNEIRO, R. G. **Lélia talks about Lélia: a tribute to Lélia Gonzalez**. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, v. 5, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/25729861.2022.2081113>.

EVARISTO, Conceição. A escritvivência e seus subtextos. **Escritvivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, v. 1, p. 26-46, 2020.

FORSTER, G.; CAMPELLO, E. **Ponciá Vicêncio e a questão do gênero: o sujeito feminino como refletor de outras vozes periféricas**. Anais do MPU, 2009. Disponível em: <https://propesp.furg.br/anaismpu/cd2009/pos/1131-1380-1-SM.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

GABRIELA, Saldanha. **Literary tourism: Brazilian literature through anglophone lenses**. Translation Studies, v. 11, n. 3, p. 245-260, 2018. DOI: 10.1080/14781700.2018.1434086.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun., 1988. p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. Racismo por Omissão. In: RIOS, Flavia; LIMA, Marcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 239.

LIMA, Ana Paula Oliveira. **Lugar de Negro na América Ladina: Uma Análise da Teoria**. Revista Foco, Curitiba (PR), v. 16, n. 2, e970, p. 01-19, 2023.

MITCHELL-WALTHOUR, Gladys. **A política da negritude: identidade racial e comportamento político no Brasil contemporâneo**. 2017.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil**. Interterritórios | Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 6, n. 10, p. 95 103, 2020.

PINTO-BAILEY, Cristina Ferreira. **Escritvivência, testemunho e direitos humanos em Olhos d'água de Conceição Evaristo**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 23, n. 43, p. 8-19, mai.-ago., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2596304x20212343cfpb>.

POIÉSIS, Tubarão/SC, v. 16, n. 29, p. 73-84, jan.-jun. 2022. Universidade do Sul de Santa Catarina. ISSN 2179-2534.

RAMOS, Celiomar Porfírio; ALMEIDA, Marinie. **Conceição Evaristo: uma escrita de corpos femininos marcados pela violência**. Revista Athena, v. 17, n. 2, p. 14-24, 2019. ISSN 2237-9304.

RIOS, Flavia; Fornos, Stefan; KLEIN, Fornos. **Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social**. Sociedade e Estado, 2022. DOI: 10.1590/s0102-6992202237030003.

SANTOS, Boaventura. Uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRA, Marta. **Uma poética da convocatória. La literatura comunista de Raúl González Tuñón de María Fernanda Alle** (revisão). Revista de Estudos Hispânicos, 2022. DOI: 10.1353/rvs.2022.0016.

SILVA, Maria Valdenia da; PEREIRA, Jaquelânia Aristides; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **A literatura como gesto de resistência em “O Sagrado Pão dos Filhos”, de Conceição Evaristo**. Revista Graphos, v. 21, n. 1, 2019, UFPB/PPGL, ISSN 1516-1536.

TAVARES, Denise Cerveira. Explicando o racismo no Brasil usando Lélia Gonzales em sala de aula: possibilidades de construir uma aula antirracista. Revista Semina, Passo Fundo, v. 21, n. 3, p. 103-118, abri/set 2022. DOI: 10.5335/srph.v21i3.14077. ISSN: 2763-8804.

TITO, Matias-Ferreira Júnior. **A gente combinamos de não morrer: enfrentamento, resistência e renegociação na escrita de Conceição Evaristo / “We ain’t Gonna Die”**: Confrontation, Resistance, and Renegotiation in the Writing of Conceição Evaristo. O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira, v. 31, n. 1, p. 233-247, 2022. DOI: 10.17851/2358-9787.31.1.233-247.

URBANO, Maressa Garcia. **Constituição identitária feminina: corpos violentados, vozes silenciadas**. 2022.

VASCONCELOS, de GSDE. Professor Luiz Gonzaga de ... Conceição Evaristo: a poesia como “escrevivência... Cruz, Lia Vieira, Márcio Barbosa, Luis das Silva Cuti, Oswaldo Camargo, 2022.

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS GERENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO: REFORMAS, PRIVATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DOCENTE

Rodrigo Wanderley Gonzalez

Doi: 10.48209/978-65-5417-474-b

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da educação pública brasileira, especialmente no estado do Rio de Janeiro, tem sido atravessado por sucessivas reformas inspiradas pelo gerencialismo e pelo ideário neoliberal. Tais políticas, ancoradas em mecanismos de avaliação, bonificação, responsabilização e parcerias com o setor privado, têm redesenhado o fazer pedagógico, a organização curricular e as condições de trabalho docente. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a consolidação das políticas gerencialistas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), focalizando suas implicações na gestão escolar, no currículo e na profissionalização docente, a partir do início dos anos 2000 até a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e as recentes parcerias com empresas privadas.

O texto está organizado em quatro grandes partes: (1) as origens do modelo gerencialista no Rio de Janeiro, com destaque para o programa Nova Escola; (2) a consolidação do modelo de metas e bonificação nos governos subsequentes; (3) a reforma curricular com a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos; (4) o avanço das parcerias público-privadas, com destaque para o Projeto Eureka e a contratação da Fundação Getulio Vargas (FGV) sem licitação. Por fim, o artigo discute os impactos dessas políticas sobre a precarização do trabalho docente e a luta por uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

Origens do Gerencialismo na Educação do Rio de Janeiro: O Programa Nova Escola

Em 1998, a chapa formada por Anthony Garotinho e Benedita da Silva foi eleita para o governo do Estado do Rio de Janeiro, ainda que a tentativa de uma aliança nacional entre Luiz Inácio Lula da Silva e Leonel Brizola tenha fracassado. Apenas a coligação PDT/PT logrou êxito em âmbito estadual. Com o retorno do PDT de Brizola ao comando do estado e Garotinho como seu herdeiro político, reacendeu-se o debate sobre a retomada do projeto dos CIEPs, especialmente durante a I Conferência Estadual de Educação, realizada em dezembro de 1999, quando temas como o combate à baixa escolaridade, o analfabetismo, a valorização dos profissionais da educação, a melhoria das condições de trabalho docente, a autonomia escolar e a promoção de uma escola democrática voltaram ao centro das discussões sobre políticas públicas educacionais (Najjar, 2006, p. 48-49).

Contudo, em 2000, a aliança entre os partidos foi desfeita, resultando na saída de Anthony Garotinho do PDT e, conseqüentemente, na reorientação das políticas educacionais. Nesse contexto, instituiu-se o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, pelo Decreto Estadual nº 25.959/2000, cujo objetivo central era promover a melhoria contínua do ensino mediante a implantação de mecanismos de gestão gerencial, voltados à racionalização de recursos materiais, humanos e financeiros (Najjar, 2006, p. 54; SEPERJ, 2022, p. 3).

A implementação do Nova Escola foi acompanhada da criação de um Sistema Permanente de Avaliação das escolas estaduais, pautado por uma retórica neoliberal que deslocava o foco dos problemas estruturais e materiais para a esfera da gestão. Esse discurso, amplamente difundido por organismos internacionais, como o Banco Mundial, enfatizava diagnósticos centrados na produtividade e eficiência (Najjar, 2006, p. 57-58). Assim, o programa direcionou a política pedagógica para avaliações externas, controle de processos e intensificação da fiscalização do trabalho docente, conforme aponta Najjar (2006, p. 59).

Os professores que atingissem as metas estabelecidas pelo programa eram contemplados com uma gratificação mensal de R\$ 370,00. Entretanto, aqueles que não alcançassem os objetivos ou se afastassem por licença médica superior a 15 dias perdiam o direito ao benefício, o qual não foi incorporado ao salário-base, mesmo após quase uma década sem reajustes salariais (Najjar, 2006, p. 61-62; SEPE, 2022, p. 7).

O projeto pedagógico do Nova Escola tinha como meta formar cidadãos produtivos, orientados para agregar valor ao trabalho e alinhados à lógica do modelo capitalista de produção, instituindo também uma política de responsabilização dos professores pela suposta má qualidade do ensino. A responsabilização se dava via avaliações externas, transferindo aos docentes a responsabilidade direta pelos resultados, desconsiderando as particularidades de cada realidade escolar, o que caracteriza a incorporação de elementos do *accountability* e do gerencialismo na administração pública (Najjar, 2006, p. 65-66).

O avanço do gerencialismo e da lógica meritocrática, criticada por Paulo Freire como modelo “bancário” de educação, redefiniu o projeto pedagógico das escolas estaduais, incorporando valores de mercado e transformando avaliações em instrumentos centrais para a organização da vida escolar. A crítica principal reside no distanciamento dessas avaliações padronizadas em relação à complexidade de cada unidade escolar e à realidade dos territórios (Freire, 1996, p. 74; Najjar, 2006, p. 68-69).

A proposta do Nova Escola, assim como as políticas subsequentes, priorizava o desenvolvimento de habilidades e competências ajustadas às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação emancipadora e crítica. O objetivo era adequar os estudantes às exigências do capitalismo flexível, tornando-os, sobretudo, força de trabalho (Najjar, 2006, p. 70-71).

O modelo de avaliação foi inicialmente implementado em âmbito federal com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na década de 1990, e com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Esse movimento de proliferação de avaliações e rankings, tanto federais quanto estaduais, passou a orientar o funcionamento dos sistemas de ensino. Segundo Najjar (2006, p. 10), “o número de alunos avaliados era di-

minuto: 4.955 em um universo de 1.336.297 alunos”, demonstrando o caráter seletivo das avaliações.

A política de metas e bonificações induziu as escolas a selecionarem apenas os melhores alunos para as avaliações, buscando garantir rendimentos satisfatórios e melhores posições nos rankings da Secretaria Estadual de Educação. Como a categoria estava privada de aumentos salariais e vivenciando empobrecimento, muitos professores aderiram ao sistema de bonificação (Najjar, 2006, p. 73-74; SEPERJ, 2022, p. 5). Entre 2001 e 2002, movimentos grevistas conseguiram incorporar as gratificações do período Marcelo Alencar ao salário, assegurando paridade entre ativos e inativos e o retorno do Plano de Cargos e Salários (PCS), ainda que parcelado (SEPERJ, 2022, p. 6).

O Programa Nova Escola foi encerrado durante o governo Rosinha Garotinho, e diversas parcelas da gratificação deixaram de ser pagas. Até hoje, o SEPE mantém ação judicial contra o Estado para a quitação desses valores (SEPE, 2022, p. 8). Durante o governo Garotinho, os salários permaneceram congelados, e a remuneração variável passou a depender das gratificações do programa. Apenas em 2022 houve o pagamento parcial do Nova Escola a alguns aposentados, havendo ainda lista de espera para demais beneficiários (SEPERJ, 2022, p. 8-9).

Segundo Najjar (2006, p. 12), o Programa Nova Escola buscava formar trabalhadores da educação com uma nova visão de mundo, orientada por valores produtivistas e alinhada à reprodução de uma educação bancária, produzindo uma mão de obra passiva diante das exigências do capital.

Após doze anos sem aumento salarial e sucessivas políticas de gratificações implementadas por Anthony Garotinho, Benedita da Silva e Rosinha Garotinho, Sergio Cabral Filho foi eleito governador prometendo mudanças no sistema educacional e valorização do magistério. Em sua gestão, passaram pela Secretaria de Educação três titulares: Nelson Maculan, Tereza Porto e Wilson Risolia (SEPERJ, 2022, p. 10).

Metas, Bonificação e Consolidação do Gerencialismo (2007-2018)

No primeiro governo Lula (2003-2006), foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Decreto Federal nº 4.482/2005. O IDEB, idealizado sob forte influência do setor empresarial e inspirado pelo movimento “Todos pela Educação”, tornou-se referência nacional para a formulação de políticas públicas, sendo usado como métrica de avaliação e ranqueamento das unidades federativas (COSTA, 2015, p. 103-104; BALL, 2005, p. 47).

Seguindo essa orientação federal, o estado do Rio de Janeiro iniciou, em 2007, a ampliação das parcerias com o setor privado na gestão da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), a partir da Lei nº 5.068/2007, revisada pela Lei nº 7.043/2015. Inicialmente restritas a algumas escolas de educação profissional, essas parcerias foram ampliadas, especialmente com a atuação do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e do Grupo Falconi Consultores de Resultados, destacando-se que Wilson Risolia, após ser secretário, assumiu a presidência do grupo (COSTA, 2015, p. 109-110; MACEDO, 2015, p. 97-98).

O Instituto Ayrton Senna também desempenhou papel de destaque, atuando como consultor em diversas escolas da rede e participando ativamente da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no desenho do currículo do Ensino Médio, o que reforçou a lógica de parcerias público-privadas e promoveu o modelo de “solução educacional” baseada em competências socioemocionais e cognitivas (COSTA, 2015, p. 111-112).

A criação do IDEB intensificou a busca por índices e rankings nacionais, o que resultou na homogeneização dos conteúdos escolares e marginalização de temáticas regionais e locais, adequando o currículo às avaliações externas (COSTA, 2015, p. 104-106). Com o Decreto Federal nº 6.094/2007, o governo federal estabeleceu 28 diretrizes para o Programa de Desenvolvimento da Educação, vinculado ao movimento “Todos pela Educação”, uma articulação empresarial que passou a pautar as políticas públicas nacionais e estaduais (BALL, 2005, p. 49; MACEDO, 2015, p. 98).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação adotou uma perspectiva empresarial para a administração pública, inspirando políticas de avaliação de desempenho, meritocracia e remuneração variável. O artigo 2º desse decreto defende explicitamente a implementação de carreiras atreladas ao mérito e a valorização do desempenho docente, vinculando nomeações e exonerações de diretores escolares aos resultados e restringindo a autonomia das comunidades escolares (COSTA, 2015, p. 107-108).

Esses princípios passaram a orientar a política da SEEDUC-RJ, consolidando planos de metas, bonificações por desempenho e responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados. Em 2010, o governo Cabral firmou acordo com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), implementando o Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (Pró-Gestão), que buscava importar modelos de gestão privada para o setor público (COSTA, 2015, p. 112; MACEDO, 2015, p. 100).

Durante a gestão de Teresa Porto (2008-2010), houve tentativas de democratização, como a eleição para diretores escolares, mas essas propostas foram barradas por resistência parlamentar, que preferia a indicação política (COSTA, 2015, p. 113).

Os baixos resultados do Rio de Janeiro nos indicadores nacionais motivaram, a partir de 2010, a nomeação do economista Wilson Risolia como secretário, com a missão de elevar o estado ao grupo dos cinco melhores no ranking do IDEB. Nos dois primeiros anos, Risolia exonerou mais de 500 diretores, fechou escolas noturnas e instituiu o Projeto Autonomia, que previa aulas mediadas pelo Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho (MACEDO, 2015, p. 99-101; COSTA, 2015, p. 114).

Em 2011, uma nova greve foi deflagrada após a implementação da certificação de professores, mecanismo de lógica empresarial conduzido pelo subsecretário Luiz Carlos Becker. Durante todo o período Risolia, greves foram enfrentadas com cortes de ponto, o que provocou a intervenção do Legislativo e do Judiciário em 2013 (MACEDO, 2015, p. 102-103).

Paralelamente ao IDEB, o Rio de Janeiro criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), baseado em avalia-

ções externas como o SAERJ, desenvolvido pelo CAEd/UFJF, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Essa centralidade provocou insatisfação entre professores, pois relegou as demais áreas do conhecimento a segundo plano. O Índice de Fluxo (IF) passou a medir o tempo de permanência dos estudantes na escola, pressionando as unidades por aprovações automáticas para não prejudicar os resultados, o que levou a uma “agenda da aprovação” (COSTA, 2015, p. 115; GODÓY, 2015, p. 130-131).

Em 2012, foi instituído o Currículo Mínimo, promovendo a padronização dos conteúdos e competências, reduzindo a autonomia pedagógica e a valorização das especificidades territoriais e culturais. O documento oficial da SEEDUC explicitava que o objetivo era alinhar o ensino às avaliações externas (SEEDUC-RJ apud COSTA, 2015, p. 116).

A bonificação por resultados foi regulamentada pelo Decreto nº 42.793/2011, abrangendo todos os servidores escolares desde que cumprissem o currículo mínimo, participassem das avaliações, lançassem notas no prazo e atingissem as metas do IDERJ. Faltas médicas acima de determinado percentual ou participação em greves excluía o profissional da bonificação (MACEDO, 2015, p. 105; COSTA, 2015, p. 117).

Para operacionalizar o planejamento estratégico, criou-se a Gestão Integrada da Escola (GIDE), sistema desenvolvido pelo INDG e implementado nas escolas estaduais, posteriormente transformado nos Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGEs), que atuam até hoje (SEEDUC-RJ apud COSTA, 2015, p. 118).

Segundo Godoy (2015, p. 132-133), o primeiro instrumento diagnóstico foi o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), e a gestão escolar passou a adotar o ciclo PDCA (Planejar, Executar, Verificar, Agir), importado do setor industrial, como método de melhoria contínua.

O processo de regionalização da gestão, por meio do Decreto nº 42.838/2011, reduziu as coordenadorias para 14 regionais pedagógicas e administrativas, atribuindo-lhes supervisão e acompanhamento direto das escolas, o que resultou em centralização e responsabilização dos gestores locais pelo não cumprimento das metas (MACEDO, 2015, p. 107-108).

Essa reformulação impactou profundamente o cotidiano dos professores, impondo novas atribuições, ampliando o controle e a fiscalização, e esvaziando a autonomia pedagógica, tornando o docente peça de um sistema automatizado de produção de resultados (COSTA, 2015, p. 119).

De acordo com Macedo (2015, p. 111-113), a reforma gerencial resultou no aumento da precarização e desprofissionalização docente, racionalização de turmas e redução salarial, culminando com fechamento de escolas e exclusão de milhares de estudantes. Ao final da gestão Risolia, o estado do Rio de Janeiro atingiu a meta de estar entre os cinco primeiros no IDEB, mas o período foi marcado por greves, paralisações e conflitos permanentes.

Após a saída de Risolia, a SEEDUC foi comandada por Antônio José de Paiva Neto (2015-2016) e depois por Wagner Victor (2016-2018), que mantiveram e aprofundaram as políticas de racionalização, fechamento de escolas e superlotação de turmas. O último concurso docente havia ocorrido em 2014, e até 2022 menos de 500 professores haviam sido chamados (COSTA, 2015, p. 121; MACEDO, 2015, p. 115).

A trajetória de ex-secretários e dirigentes evidencia a forte conexão entre o aparato estatal e o ideário gerencialista. Conforme Ball (2005, p. 53), esse modelo visa formar um novo perfil de professor, orientado pelo desempenho, pela competição e pela lógica de mercado, em detrimento de uma visão emancipatória e coletiva do trabalho docente.

Com a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC, a tendência é de intensificação da precarização, do controle e da centralização, aprofundando ainda mais a lógica empresarial no interior das políticas públicas educacionais (BALL, 2005, p. 56; COSTA, 2015, p. 124-125).

A Reforma do Novo Ensino Médio: Fragmentação Curricular e Resistências

A reforma do Ensino Médio, inaugurada pela Lei nº 13.415/2017, provocou uma profunda reestruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impactando diretamente o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao alterar currículo e disciplinas obrigatórias. Essa

reforma incorporou uma ideologia orientada por competências, empregabilidade e empreendedorismo, consolidando novos objetivos para a educação pública no Brasil (BRASIL, 2017, p. 2-5).

O novo modelo do Ensino Médio surgiu como resposta à necessidade de formação de um trabalhador ajustado às novas dinâmicas do capitalismo contemporâneo, em sintonia com a lógica da acumulação flexível descrita por Harvey (1992, p. 141-143). Nos países periféricos, como o Brasil, essa dinâmica assume contornos ainda mais perversos, conforme apontado por Marini (2002, p. 143-145), aprofundando as especificidades do subdesenvolvimento. Assim, a reforma visa produzir uma nova classe trabalhadora, adaptada à intensificação da precarização do trabalho e à incorporação de tecnologias e exigências flexíveis (HARVEY, 1992, p. 150-154; ALVES, 2011, p. 49-51).

Entre as principais mudanças destaca-se a possibilidade de oferta de ensino à distância, ampliada para até 80% da carga horária na Educação de Jovens e Adultos, 30% para o turno noturno e 20% para turnos diurnos, conforme a nova legislação (BRASIL, 2017, p. 8-9). Essa alteração abriu precedente para a ampliação de parcerias público-privadas (PPP), especialmente após a modificação do artigo 10 da LDB, que passou a permitir o uso de recursos do FUNDEB por agentes não públicos, destinando parcela significativa do financiamento da educação básica a iniciativas de natureza privada (BRASIL, 2017, p. 10-12; FONEC, 2018, p. 11).

O currículo passou a privilegiar uma visão instrumental da formação, esvaziando a luta histórica dos educadores por uma educação universal, científica e humanista. A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 consolidou uma “gramática das competências”, orientando a educação para a lógica de adaptação ao mercado, em detrimento da formação integral (BRASIL, 2018b, p. 7-10). Empregabilidade e empreendedorismo tornaram-se palavras de ordem, mascarando a precarização do trabalho e a ausência de direitos, com disciplinas como Projeto de Vida e Empreendedorismo incorporadas ao currículo para conformar subjetividades e orientar trajetórias escolares à lógica empresarial (SEEDUC-RJ, 2019, p. 2-4; FONEC, 2018, p. 15-17).

No Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação (SE-EDUC-RJ) já havia, antes da reforma, implementado modelos gerencialistas, com parcerias público-privadas, sistemas de bonificação e arranjos curriculares alinhados à lógica de mercado (MACEDO, 2015, p. 98-101; COSTA, 2015, p. 113-114). A Resolução SEEDUC nº 5.812/2019 determina a integração de saberes não cognitivos — valores, atitudes, emoções — aos projetos pedagógicos, evidenciando essa tendência (SEEDUC-RJ, 2019, p. 3). Atualmente, a rede estadual conta com 16 modelos de Ensino Médio, incluindo formatos em tempo integral, cursos técnicos, interculturais, cívico-militares e itinerários formativos previstos na nova legislação (SEEDUC-RJ, 2021, p. 7-10).

A implementação dessas mudanças, no entanto, foi marcada por baixa participação docente e da comunidade escolar, restringindo-se a questionários online durante a pandemia, sem espaço para debate qualificado (SEPE-RJ, 2022, p. 4-5). O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-RJ) formou um grupo de trabalho para monitorar e denunciar os impactos negativos da reforma, como o aumento das desigualdades, a desvalorização docente e a mercantilização do ensino (SEPE-RJ, 2022, p. 8). Relatórios sindicais revelaram que cerca de 60% dos estudantes não tiveram acesso às aulas remotas por falta de condições tecnológicas, evidenciando o caráter excludente do processo (SEPE-RJ, 2022, p. 10-11).

Além disso, a nova matriz curricular resultou na redução da carga horária de disciplinas tradicionais e forçou muitos professores a lecionar áreas para as quais não possuem formação específica, como em Projeto de Vida, frequentemente atribuída a docentes sem qualificação para tal (FONEC, 2018, p. 18; SEPE-RJ, 2022, p. 12). Municípios e microrregiões passaram a ser obrigados a ofertar ao menos um curso técnico e um profissionalizante, permitindo que parte da carga horária fosse cumprida fora da escola, por meio de convênios com instituições privadas (BRASIL, 2017, p. 13).

No âmbito político, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) tentou adiar a implementação do Novo Ensino Médio sem amplo debate público. Propostas legislativas, audiências e mobilizações sindicais buscaram maior

participação social, mas encontraram resistência do governo estadual, que priorizou a rápida implementação da reforma (SEPE-RJ, 2022, p. 14-15).

A pandemia de Covid-19 e crises políticas locais, como o afastamento de governadores e secretários, retardaram a implantação plena da BNCC, que passou a ser escalonada a partir de 2022. Essa fragmentação curricular aprofundou o empresariamento da educação e reduziu a autonomia docente, em linha com tendências neoliberais intensificadas após a Emenda Constitucional nº 95/2016 (FONEC, 2018, p. 21-22). Políticas como o projeto Escola Sem Partido evidenciam o avanço do controle sobre o trabalho docente e a tentativa de restringir o pensamento crítico em sala de aula (LINHART, 2009, p. 144; FREIRE, 2005, p. 80-82).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2018, p. 9) denuncia que a BNCC busca padronizar competências e conteúdos, desconsiderando realidades regionais e favorecendo a privatização da educação, sem comprovar elevação dos índices de qualidade. A soma dessas medidas, aliada ao corte de políticas de permanência e ao fechamento de escolas, aumentou a exclusão de estudantes do campo, das periferias e de populações tradicionais (FONEC, 2018, p. 24).

Com base em Linhart (2009, p. 144-146) e Alves (2011, p. 53-55; 2013, p. 88-89), identifica-se um processo de precarização da subjetividade docente e de dessubjetivação de classe, em que a profissão se torna cada vez mais submetida a remunerações variáveis, bonificações e polivalência, dificultando uma práxis educativa verdadeiramente reflexiva, como defende Freire (2005, p. 101-104).

A trajetória da reforma do Ensino Médio no Rio de Janeiro revela que as políticas curriculares são sempre fruto de disputas políticas, técnicas e ideológicas. A resistência de professores e estudantes, materializada em manifestações, audiências públicas e plebiscitos, forçou a SEEDUC-RJ, em 2025, a adotar uma matriz curricular transitória, recuperando parcialmente disciplinas tradicionais e retirando a obrigatoriedade de Projeto de Vida (SEPE-RJ, 2025, p. 3-4). Ainda assim, a estrutura curricular permanece insuficiente para uma formação integral e crítica, com Filosofia, Sociologia, Artes e Espanhol ofertadas de forma reduzida (SEPE-RJ, 2025, p. 5).

Essa experiência mostra que reformas neoliberais na educação pública, apesar de hegemônicas, não são estáticas e podem ser parcialmente revertidas por mobilização social. A luta pela escola pública é, em última análise, a luta pelo acesso ao conhecimento histórico, científico e cultural, frente à tentativa de conversão da escola em espaço de formação empresarial e comportamental (FREIRE, 2005, p. 90-91). Assim, a implementação do Novo Ensino Médio na SEEDUC-RJ revela as contradições entre padronização e autonomia pedagógica, entre controle gerencial e função social crítica da escola pública, reafirmando a necessidade de uma educação democrática, gratuita e socialmente referenciada (ALVES, 2011, p. 59-61; LINHART, 2009, p. 148-149).

Parcerias Público-Privadas e o Avanço da Privatização: Projeto Eureka e FGV

No cenário da educação pública do Rio de Janeiro, o avanço de políticas gerencialistas e privatizantes tem se intensificado nos últimos anos, especialmente a partir de experiências como o Projeto Eureka e a contratação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ). Essas ações representam não apenas uma resposta à crise educacional agravada pela pandemia, mas também a consolidação de um modelo de gestão que incorpora princípios do neoliberalismo, da Nova Gestão Pública (NGP) e da racionalização dos processos pedagógicos, com sérias consequências para o trabalho docente e para o sentido público da escola (BALL, 2005, p. 49-52; DARDOT & LAVAL, 2016, p. 261-264).

O Projeto Eureka, lançado oficialmente em 2023 dentro do programa “Educação do Amanhã”, destaca-se como uma das principais iniciativas voltadas à recomposição das aprendizagens e à inovação pedagógica no contexto pós-pandêmico. Desenvolvido em parceria com o Grupo Eureka, organização educacional dirigida por Marco Saliba, o projeto envolve a implementação de uma plataforma digital que oferece trilhas formativas, recursos de inteligência artificial, ambientes de metaverso educativo, audiolivros, bibliotecas digitais e sistemas adaptativos. O objetivo declarado é personalizar a aprendizagem e ampliar o acesso a tecnologias e metodologias inovadoras (SEEDUC-RJ, 2023,

p. 3-5). A parceria foi expandida em 2025, com a distribuição de obras literárias interativas da coleção “Literatura a Vapor” e a integração ao ambiente digital “e-Rio” (SEEDUC-RJ, 2025, p. 2-3).

A apresentação do Eureka como solução para a qualidade e equidade na educação pública, porém, não está isenta de controvérsias. Sua lógica representa as reformas educacionais inspiradas no gerencialismo, orientadas por metas, resultados estatísticos e responsabilização individual dos docentes. Como argumenta Stephen Ball (2005, p. 52-54), a performatividade imposta por tais políticas transforma a prática docente em um regime permanente de prestação de contas, avaliações e vigilância, deslocando o foco da formação integral para o cumprimento de indicadores mensuráveis. Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 51-53) ressalta que esse tipo de política tende a reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a simples números e rankings, ignorando as múltiplas dimensões do processo educativo.

Outro ponto crítico refere-se ao movimento de privatização “por dentro” da escola pública, conceito desenvolvido por Adrião (2011, p. 52-54). No caso do Eureka, a elaboração de trilhas curriculares, a formação de professores e a produção de materiais didáticos passam a ser conduzidas por uma empresa privada, que assume funções tradicionalmente públicas. Assim, ocorre uma transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, redefinindo objetivos e conteúdos da educação sob a lógica do mercado. Dardot e Laval (2016, p. 264-266) alertam que o neoliberalismo não apenas reorganiza as políticas econômicas, mas institui uma nova racionalidade, transformando professores em “empresários de si mesmos” e escolas em espaços de competição, eficiência e rentabilidade.

O impacto direto para os professores se materializa na intensificação e precarização do trabalho. A cobrança por metas e resultados, frequentemente descolada da realidade escolar e das condições objetivas das comunidades, impõe ao docente uma sobrecarga burocrática e uma autonomia cada vez mais limitada. Plataformas digitais e sistemas automatizados monitoram o desempenho em tempo real, enquanto a responsabilização individual oculta fatores estruturais como pobreza, desigualdade e falta de infraestrutura (BALL, 2005, p.

53-54). Conforme Ball (2005, p. 54), “a performatividade subordina a prática docente a uma cultura de prestação de contas, que enfraquece os compromissos éticos e transforma os professores em técnicos de metas”, enquanto Oliveira (2011, p. 95-98) destaca que essa precarização esvazia a função social do magistério e naturaliza a instabilidade profissional.

A ausência de informações públicas transparentes sobre o investimento feito pela SEEDUC-RJ na contratação do Grupo Eureka agrava as preocupações em relação à natureza dessas parcerias, dificultando uma avaliação crítica das políticas implementadas e ampliando o risco de captura de recursos públicos por interesses privados (SEPE-RJ, 2025, p. 2-3).

No mesmo sentido, a contratação da Fundação Getulio Vargas (FGV) em 2025, no valor de R\$ 96 milhões e sem licitação, acirrou o debate sobre a privatização e o gerencialismo na política educacional do estado. A justificativa da SEEDUC foi a “inexigibilidade de licitação”, mas a medida recebeu críticas de educadores, parlamentares e entidades sindicais, que identificam no contrato mais uma etapa do processo de privatização da escola pública (SEPE-RJ, 2025, p. 3-4). O acordo prevê que a FGV atue na definição de metas, diagnósticos, intervenções pedagógicas e monitoramento de resultados, transferindo para uma fundação privada funções de gestão estratégica, formulação curricular e avaliação escolar (SEPE-RJ, 2025, p. 4).

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-RJ), ao denunciar a contratação e orientar os professores a não compartilharem planejamentos com representantes da FGV, enfatizou que o modelo adotado prioriza indicadores de desempenho, como aprovação e frequência digital, em detrimento de um projeto pedagógico crítico, emancipador e socialmente comprometido (SEPE-RJ, 2025, p. 5). Para Ball (2005, p. 56-58), a adoção de critérios empresariais — como resultados mensuráveis, responsabilização e controle — resulta em perda de autonomia pedagógica e subordina a escola a uma cultura performática. Apple (2005, p. 29-32) acrescenta que a terceirização de processos educacionais insere o projeto neoliberal de desmonte do Estado, com fundações privadas assumindo funções tradicionalmente públicas, inclusive a formulação de políticas.

A entrega da gestão de aspectos centrais da escola pública a entes privados, como observa Frigotto (2018, p. 49-50), representa uma forma de privatização sem transferência de patrimônio, mas com captura do currículo, da avaliação e do direcionamento político da educação. O sentido público da escola é substituído pela lógica da eficiência e do controle, na qual o conhecimento se torna mercadoria, alunos são tratados como consumidores e professores como operadores de plataformas. Esse processo não apenas esvazia a autonomia docente, mas também ameaça a função social e crítica da educação pública (FRIGOTTO, 2018, p. 52-54).

Em síntese, tanto o Projeto Eureka quanto a contratação da FGV ilustram a adoção, pelo governo estadual, de políticas educacionais fortemente ancoradas no gerencialismo, na lógica de mercado e na precarização do trabalho docente. Embora revestidos de um discurso de inovação tecnológica e eficiência, esses projetos contribuem para a erosão da escola pública como espaço de formação democrática e crítica, promovendo a mercantilização da educação e subordinando o interesse público aos imperativos do capital e da lógica empresarial (APPLE, 2005, p. 34; BALL, 2005, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas gerencialistas implementadas na educação pública do Rio de Janeiro, ao longo das últimas décadas, revela um cenário marcado pela consolidação de práticas neoliberais que têm produzido impactos profundos e persistentes na escola pública, na organização curricular e nas condições de trabalho docente. O percurso iniciado com o Programa Nova Escola e aprofundado com a política de metas, bonificações e avaliações externas evidencia o deslocamento do sentido público da educação para uma lógica empresarial, pautada pela eficiência, responsabilização individual e competitividade.

O avanço das parcerias público-privadas e a terceirização de funções essenciais da gestão escolar, como ilustram o Projeto Eureka e a contratação da Fundação Getúlio Vargas sem licitação, materializam uma nova fase da privatização da escola pública — não pela venda do patrimônio, mas pela captura do currículo, dos processos pedagógicos e dos recursos públicos por interesses

privados. Essa dinâmica aprofunda a precarização do trabalho docente, reduz a autonomia pedagógica e submete o fazer educativo a um regime de performatividade e controle, em detrimento do compromisso social e da formação integral dos estudantes.

O Novo Ensino Médio, articulado à Base Nacional Comum Curricular, potencializou a fragmentação curricular, a flexibilização da oferta e a expansão das formas de privatização, reforçando uma educação voltada à adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho, em detrimento da construção do pensamento crítico, científico e humanista. Tais reformas, operacionalizadas sem amplo debate democrático, têm ampliado desigualdades, esvaziado a participação da comunidade escolar e enfraquecido o papel social e emancipador da escola pública.

Por outro lado, o contexto fluminense também revela que essas políticas não são inquestionáveis ou irreversíveis. Ao longo do período analisado, a resistência de professores, estudantes e movimentos sociais — manifestada em greves, audiências públicas, plebiscitos e denúncias — conseguiu, em alguns momentos, tensionar e até reverter parcialmente retrocessos, mantendo viva a luta por uma escola democrática, gratuita e socialmente referenciada.

Em última instância, o estudo demonstra que o embate em torno das políticas educacionais do Rio de Janeiro é parte de uma disputa maior pelo sentido da escola pública: entre a lógica da mercantilização e do controle gerencial, e o projeto de educação como direito social, promotora de cidadania, justiça e emancipação. Diante das tendências de privatização e precarização, reafirma-se a necessidade de fortalecer processos de participação coletiva, a valorização dos profissionais da educação e a construção de um currículo que responda às demandas do território, da diversidade e da justiça social. A defesa da escola pública como espaço de formação crítica e emancipadora permanece, assim, como tarefa central para todos aqueles comprometidos com a democratização do conhecimento e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa. Privatização “por dentro” da escola pública: novas formas de privatização no contexto brasileiro. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 379-404, 2011.

ADRIÃO, Theresa. Políticas públicas e gestão da educação básica: entre o público e o privado. São Paulo: Xamã, 2011.

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2013.

ALVES, Giovanni. Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

APPLE, Michael W. Caminhos da autoconsciência: ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APPLE, Michael W. Educação, mercado e democracia. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, Stephen J. Educação, políticas e teorias: o que é performatividade? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 25-43, jul. 2005.

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o neoliberalismo. Tradução de Sandra Strohschoen. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BALL, Stephen J. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o neoliberalismo. Porto Alegre: Penso, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2018.

COSTA, Fernando do Nascimento. Política Educacional e Gestão Gerencial: o caso da SEEDUC-RJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

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

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. Nota técnica sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Brasília: FONEC, 2018.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A política educacional do Banco Mundial para a América Latina: limites e possibilidades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 142, p. 85-102, jan./mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação. São Paulo: Moderna, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias empresariais na educação pública. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O público não estatal na política educacional brasileira: o caso do ensino médio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 142, p. 15-35, jan.–mar. 2018.

GODÓY, André Luis da Silva. Gestão Escolar, Avaliação e Meritocracia: O caso da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

LINHART, Danièle. A desmedida do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.

MADEIRA, Filipe Cavalcanti. O novo ensino médio e a formação omnilateral. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ.

MACEDO, Eline Neves de Jesus. Gestão escolar e políticas de responsabilização: o contexto do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2015.

MARINI, Ruy Mauro. Subdesenvolvimento e Revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

NAJJAR, Rosana da Silva. Política educacional e gestão escolar: o Programa Nova Escola no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de gestão e precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Política educacional no Brasil: educação básica, financiamento e gestão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 91-110.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 31-48.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5.812, de 17 de junho de 2019. Dispõe sobre os modelos de ensino médio da rede estadual.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 6.035, de 4 de fevereiro de 2022. Estabelece diretrizes para a implementação do Novo Ensino Médio.

SEEDUC-RJ. Documentos institucionais e legislações consultados via Costa (2015).

SEEDUC-RJ. Modelos de Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

SEEDUC-RJ. Programa Educação do Amanhã: Projeto Eureka. Rio de Janeiro, 2023, 2025.

SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação. Boletim Jurídico – Nova Escola. Rio de Janeiro: SEPE, 2022.

SEPE-RJ. Denúncia: SEEDUC contrata Fundação Getulio Vargas sem licitação para promover avanço da privatização na rede estadual. 23 jan. 2025b. Disponível em: <https://seperj.org.br/denuncia-seeduc-contrata-fundacao-getulio-vargas-sem-licitacao-para-promover-avanco-da-privatizacao-na-rede-estadual/>. Acesso em: 23 maio 2025.

SEPE-RJ. Relatórios e notas técnicas sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2022, 2025.

SEPE-RJ. SEEDUC modifica grade curricular 2025 após forte pressão da categoria do SEPE, entidades estudantis e da educação. 03 jan. 2025a. Disponível em: <https://seperj.org.br/seeduc-modifica-grade-curricular-2025-apos-forte-pressao-da-categoria-do-sepe-entidades-estudantis-e-da-educacao/>. Acesso em: 23 maio 2025.

SEPE-RJ. Nota pública sobre a contratação da FGV e o processo de privatização da escola pública. Rio de Janeiro, 2025.

SEPERJ – Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Dossiê Nova Escola: memória, lutas e direitos. Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Phelipe Martins da. O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ.

CAPÍTULO 10

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: UM DIREITO E NÃO UM PRIVILÉGIO

Tiaga de Jesus Dias Chagas
Doi: 10.48209/978-65-5417-474-c

INTRODUÇÃO

Como fundamentado no art. 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todo cidadão e, assim, nem mesmo o cumprimento de pena de privação de liberdade retira tal direito. Portanto, as “pessoas em privação de liberdade não podem ser negadas ou anuladas pelo fato de se encontrarem temporariamente segregadas ou enclausuradas à margem da sociedade” (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 351).

A fim de assegurar que as pessoas que estão privadas de liberdade nos sistemas prisionais brasileiros tenham acesso à educação, a Lei de Execução Penal (LEP) determina que o Estado deve garantir a oferta dessa assistência para aquelas pessoas que precisam ser escolarizadas (Brasil, 1984).

Villela (2022, p. 63) fala da importância do acesso à educação na vida dessas pessoas durante o cumprimento de sua pena apontando que “a saída do cárcere e o retorno dela ao convívio social poderá ser ressignificado, uma vez que a educação viabiliza novas formas de percepção o mundo e a realidade social”.

O direito à educação, nas prisões, avançou significativamente a partir de 2009 com a publicação de políticas educacionais. Dentre os principais instrumentos estão as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nas Prisões, que especificam condições e orientações para que possibilitem o acesso educacional das pessoas privadas de liberdade (Brasil, 2009, 2010). Ademais, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional que responsabiliza os Estados pela elaboração dos planos estaduais de educação nas prisões (Brasil,

2011a) e o estudo, juntamente com o trabalho, passaram a ser considerados como instrumentos na contagem da redução da pena (Brasil, 2011b).

Apesar do reconhecimento legal, a efetivação do acesso à educação ainda está longe de se tornar uma realidade concreta para os portadores desse direito dentro das prisões. A população prisional brasileira caracteriza-se por pessoas com baixa escolaridade, mesmo assim, das 663.387 pessoas que estão privadas de liberdade apenas 21,5% delas estão inseridas nos diferentes níveis de ensino da educação básica (Brasil, 2024).

Obviamente, as pessoas privadas de liberdade fazem parte de um grupo social que já é marginalizado e destituído de seus direitos sociais antes de serem encarceradas. E a privação de liberdade acentua essa exclusão e violação de direitos, a ponto de diminuir a própria dignidade dessas pessoas (Onofre, 2007; Rodrigues *et al.*, 2020).

Nesse sentido, compreende-se que a educação é um dos instrumentos para se trabalhar o desenvolvimento e valorização da dignidade humana, além disso contribui com a construção crítica e o processo de emancipação das pessoas e, no caso da educação no interior das prisões, “deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las” (Onofre, 2012, p. 277).

Isto posto, surge a problemática deste artigo: Como vem se efetivando a garantia do acesso à educação básica para pessoas privadas de liberdade no Brasil? Para tanto, o objetivo é analisar as contradições impostas na efetivação do direito à educação básica nas prisões brasileiras, buscando conhecer os dispositivos normativos que regem a educação como um direito das pessoas que estão privadas de liberdade, confrontando com dados oficiais como está ocorrendo a materialização desse direito.

Trata-se de uma pesquisa documental em que os documentos são fontes que nos possibilitam conhecer os contextos nos quais foram construídos (Lüdke; André, 2012) e, neste estudo, o foco de análise são as políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade e os dados sobre a população prisional, perfil educacional e participação em atividades de educação nas prisões disponibilizados pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN).

Este artigo está dividido em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A seção intitulada *Políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade: caminhos possíveis para a garantia do direito à educação*, aborda os principais instrumentos políticos que normatizam a educação como um direito dentro dos sistemas prisionais brasileiros e a seção denominada “*O outro lado da moeda*”: *a educação como privilégio e suas repercussões*, discorre sobre a visão distorcida de que a oferta de educação nas prisões seja uma forma de privilegiar àquelas pessoas e quais as implicações que este pensamento resultam no que se referente a dificultar o acesso educacional.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um importante instrumento de emancipação e de construção da cidadania e, garantir o exercício desse direito, não pode se restringir somente “à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, tampouco a um lugar na sala de aula, mas a todo o contexto de oferta de assistência educacional, considerando, além do Estado, todos os agentes envolvidos, em algum grau, com a efetivação da educação” (José; Leite, 2020, p. 35).

O art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece a educação como um direito de todas as pessoas visando o pleno desenvolvimento da personalidade humana, sendo orientada pelo respeito aos direitos humanos e às liberdades (ONU, 1948). Em se tratando das pessoas que estão privadas de liberdade, a Lei nº 7.210/1984 – também conhecida como Lei de Execução Penal (LEP) – legitima a educação como um dos direitos dessas pessoas, responsabilizando o Estado pela sua oferta assistencialista (Brasil, 1984).

Para tanto,

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil, 1984).

Apesar de ser sancionada como um direito, a educação só começou a ganhar status de política educacional a partir de 2009 quando foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nas Prisões. São elas: a Resolução nº 03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais (Brasil, 2009) e a Resolução nº 2/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), referente às Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2010).

As Diretrizes Nacionais, além de apresentarem orientações e condições para a oferta da educação nos sistemas prisionais, regulamentam a obrigatoriedade dessa oferta, ou seja, torna-se uma política pública, discriminando que não se trata tão somente de uma ação pontual e isolada como era realizada até então (Julião, 2016).

Desse modo, como descrito no art. 2º da Resolução nº 2/2010:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (Brasil, 2010).

Seguindo essa lógica, a oferta da educação nas prisões deve resultar de uma ação conjunta entre os órgãos da educação e da administração penitenciária em apoio com a sociedade civil, cabendo aos responsáveis pelos sistemas prisionais disponibilizar os espaços físicos adequados para atividades de educação e integrá-las às rotinas diárias da prisão para que sejam desenvolvidas e

as pessoas privadas de liberdade tenham a oportunidade de participar (Brasil, 2009, 2010).

Nessa perspectiva, essas Diretrizes tornaram-se um marco na consolidação das políticas educacionais de educação de jovens e adultos privados de liberdade, ao passo que propõe a construção de uma nova política em que a prisão se apresenta como um ambiente socioeducativo, perdendo a sua característica predominantemente de instituição total (Julião, 2018).

Outro passo importante foi que o estudo se tornou um mecanismo de remição de pena com a aprovação da Lei nº 12.433, em junho de 2011. Pela redação desta Lei, a pessoa tem direito a remir um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, seja na modalidade presencial ou à distância; e caso conclua os ensinamentos fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, acrescenta-se um terço no tempo a remir (Brasil, 2011b).

Em novembro de 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.626 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Ao tratar dos objetivos, delineados no art. 4º, destacam-se: incentivo à elaboração dos planos estaduais de educação para o sistema prisional com a previsão de metas e estratégias visando a formação educacional dos privados de liberdade e dos profissionais atuantes; e a contribuição para a universalização da alfabetização e para ampliar a oferta da educação nos ambientes prisionais (Brasil, 2011a).

Pereira (2018) ao analisar como a educação foi planejada na construção dos referidos planos estaduais de educação para prisões em 14 Estados constatou que ainda há muitos problemas históricos que precisam ser superados, como inexistência de estrutura escolar ou espaço físico e de equipamentos e orçamento limitado, ou seja, barreiras que dificultam a execução da educação nesses ambientes.

Uma realidade que não está distante daqueles problemas que já foram apontados por Carreira e Carneiro (2009, p. 3), quando as autoras alertaram que os espaços educacionais nas prisões funcionam em situações precárias, com “jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados”.

E finalmente, em 2015, uma nova alteração no texto da LEP pela sanção da Lei nº 13.163 possibilitou que a oferta de educação fosse estendida também para o Ensino Médio (Brasil, 2015), assegurando, portanto, que as pessoas privadas de liberdade tenham a oportunidade e o direito de acesso à educação básica. Esta Lei especifica que tal oferta pode se dar por meio de cursos regulares ou supletivos, objetivando a formação geral ou educação profissional, desde que respeitem ao preceito da universalização (Brasil, 2015).

Se fossemos acompanhar a evolução histórica da inclusão das pessoas privadas de liberdade nas atividades educacionais, perceberíamos que houve um salto de 39.653 pessoas em 2009¹ para 1.645.223 pessoas em 2024, o que representa um aumento considerável de 4.049% nesse período. Esse crescimento decerto está relacionado com o fortalecimento das políticas educacionais para prisões, no entanto, poucas pessoas estão acessando a educação básica nas prisões, provando que há um abismo entre a fundamentação que legitima o acesso à educação como um direito das pessoas privadas de liberdade e a sua efetivação na prática (José; Leite, 2020; Julião, 2016), como observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Participação das pessoas privadas de liberdade nas atividades educacionais no Brasil (2024)²

Tipo de atividade educacional	Pessoa privada de liberdade		Total
	Homem	Mulher	
Alfabetização	17.856	1.156	19.012
Ensino Fundamental	50.836	4.674	55.510
Ensino Médio	32.966	3.229	36.195
Ensino Superior	1.151	85	1.236
Curso Técnico	1.202	220	1.422
Formação Inicial e Continuada	13.414	2.109	15.523
Remição pela Leitura	278.370	20.584	298.954
Remição pelo Esporte	53.208	996	54.204
Atividades Complementares (videoteca, lazer e cultura)	1.087.677	75.490	1.163.167

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Relatório de Informações Penais (Brasil, 2024).

1 Ano em que esses dados começaram a ser amplamente divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

2 Foram considerados apenas o quantitativo de pessoas privadas de liberdade que participam presencialmente destas atividades educacionais.

Ao analisar os dados apresentados, chama a atenção o total de 1.645.223 pessoas que atualmente estão participando das diversas atividades de educação ofertadas no sistema prisional brasileiro. Um número que ultrapassa até mesmo o quantitativo daquelas que estão encarceradas (663.387), indicando a possibilidade dessas pessoas estarem inseridas em, no mínimo, duas atividades ao mesmo tempo.

Apesar desse “aparente” aumento, é importante destacar que apenas 110.717 pessoas (6,7%) estão frequentando as atividades de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), enquanto que 1.163.167 (70,7%) estão inseridas nas atividades complementares (que compreendem videoteca, lazer e cultura). Portanto, ao incluir essa elevada soma de pessoas nas atividades complementares, configura como “uma tentativa clara de mascarar como atendimento educacional em grande escala, algo que está fora da educação formal que, a despeito de sua importância e de ser educativo, camufla o reduzido número dos que formalmente estão na escola” (Simões; Chagas, 2024, p. 14).

“O OUTRO LADO DA MOEDA”: A EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO E SUAS REPERCUSSÕES

A educação não pode ser negada para ninguém, sequer para as pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade. Todavia, sabe-se que as prisões são ambientes incapazes de oferecer a elas condições de acesso aos direitos sociais, principalmente a educação. Assim, ainda que esse oferecimento de educação nas prisões esteja amparado em diversos instrumentos legais poucas pessoas terão acesso a esse direito, como veremos adiante.

As pessoas privadas de liberdade, em sua maioria, são oriundas de classes sociais marginalizadas, portanto, carregam consigo as marcas da exclusão social e, ao serem encarceradas, elas são carimbadas de um estigma que lhe rouba a sua própria identidade e a sua capacidade de se reconhecer como sujeito de direito (Onofre, 2007).

Carreira e Carneiro (2009) apontaram na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação os resultados da verificação sobre a situação da oferta e execução de educação nas prisões em quatro Estados e no Distrito Federal. Segundo as autoras, o direito à educação se efetiva através de quatro características fundamentais que estão interconectadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Relativo ao direito à educação das pessoas privadas de liberdade, o Estado não garante as condições mínimas para a materialização desse direito (Carreira; Carneiro, 2009).

À vista disso, cabe questionar: quais fatores dificultam o acesso das pessoas privadas de liberdade à educação básica nas prisões brasileiras? Dentre as condições que se tornam um fator limitante a este acesso, podemos destacar: falta de estrutura física, materiais e recursos financeiros; ausência de uma proposta curricular própria para atender este público; triagem de quem poderá estudar, muitas vezes, é usado o critério do “bom comportamento”; realização da avaliação do nível de escolaridade dessas pessoas; resistência por parte dos policiais penais para liberarem estas pessoas para as aulas; concepção distorcida de que garantia o acesso à educação para estas pessoas seja uma forma de privilégio (Carreira; Carneiro, 2009).

Sobre este último ponto, outros autores (Baptista, 2018; Florêncio; Costa, 2021; José; Leite, 2020; Julião, 2009, 2016; Lobato *et al.*, 2020; Santos; Fernandes, 2023) compreendem que o fato da educação nas prisões ser vista como um mecanismo para privilegiar as pessoas pelo seu ato delituoso, e não como um direito constitucional a ser cumprido, tornando-se um instrumento de exclusão ao invés de inclusão, que serve como uma moeda de troca negociado entre o sistema prisional e as pessoas privadas de liberdade que apresentam bom comportamento.

Por isso, garantir acesso à educação básica para pessoas privadas de liberdade

não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania (Julião, 2009, p. 204).

Nesse sentido, privar a pessoa do direito de ir e vir não significa excluí-la do direito à educação (Baptista, 2018; Onofre, 2012). Porém, muitas pessoas que estão nas prisões já vivenciaram a exclusão educacional antes de serem privadas de liberdade, visto que 44,5% não concluíram o Ensino Fundamental; além disso, 78,8% do total da população prisional que possuem grau de escolaridade até o Ensino Médio incompleto (Brasil, 2024) estão aptas a acessarem a educação básica (Tabela 2).

Tabela 2 – Grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil (2024)

Grau de escolaridade	Pessoa privada de liberdade		Total
	Homem	Mulher	
Analfabeto	14.781	381	15.162
Alfabetizado	22.259	671	22.930
Ensino Fundamental Incompleto	279.606	11.061	290.667
Ensino Fundamental Completo	70.894	2.926	73.820
Ensino Médio Incompleto	107.645	5.141	112.786
Ensino Médio Completo	81.956	5.512	87.467
Ensino Superior Incompleto	7.813	774	8.587
Ensino Superior Completo	4.736	584	5.320
Acima do Superior Completo	246	42	288
Não Informado	35.127	1.615	36.742

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Relatório de Informações Penais (Brasil, 2024).

Ao cotejar àquelas 110.717 pessoas que estão inseridas na educação básica (Tabela 1) com as 515.365 que deveriam acessar tal nível de ensino (Tabela 2), percebe-se que apenas 21,5% de toda população prisional no Brasil tem seu direito à educação básica cumprido (Brasil, 2024). Ou seja, ainda estamos muito longe de garantir que as demais 78,5% pessoas privadas de liberdade tenham o seu direito constitucional de acesso à escolarização efetivado, pois até então elas só conheceram a negação.

Desse modo, é urgente não somente elevar o índice de inserção, mas também a qualidade da educação ofertada nas prisões, considerando que a educação é fundamental na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes, bem como contribui para diminuir as diferenças sociais ao possibilitar que as pessoas tenham uma vida mais digna (Villela, 2022).

Contudo, o acesso à educação nas prisões pode significar a possibilidade de emancipação, conquista da autoestima, bem como colaboração para a reinserção dessas pessoas pós liberdade à sociedade de uma maneira mais digna. Assim, é fundamental pensar em uma educação com viés humanizador e libertador, como propõe Onofre (2012), que está pautada

na valorização dos sujeitos como construtores de seus conhecimentos, na medida em que, no interior dessas práticas, prevaleça a relação dialógica entre os pares. Uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão. Desse modo, elas refazem e reconstroem sua realidade, evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças no e com o mundo (Onofre, 2012, p. 280-281).

Contudo, a prisão funciona no sentido contrário. Daí ela ser uma instituição antieducativa (De Mayer, 2013), à medida que promove e estimula a deseducação das pessoas que ali estão privadas de liberdade. O que significa dizer que essas pessoas são “instruídas” para se adaptarem e se submeterem às regras punitivistas e repressoras da prisão para, assim, serem vistas como um “bom preso”.

Considerando que as pessoas privadas de liberdade têm características e histórias de vida peculiares, a educação oferecida a elas também tem suas especificidades. No entanto, Baptista (2018) adverte sobre a funcionalidade que o sistema prisional insiste em atribuir à educação que é dada nas prisões. Segundo a autora,

O sistema educacional e os programas existentes quando efetivados dentro de algumas penitenciárias apenas estão atendendo preocupações imediatas que se focalizam apenas na ocupação do tempo ocioso do preso baseado nisso temos um grande índice de reincidência, pois a questão da educação no encarceramento é muito mais que simplesmente uma atividade ocupacional ou instrumento de controle. Ela precisa ser vista como um mecanismo para sua relação social após o cárcere. Com isso temos um direito na teoria, mas sem validade na prática, pois o que podemos observar é um sistema que exclui em todos os sentidos sendo utilizado como mecanismo de segregação para pessoas rotulados como pessoas que não se encaixam na sociedade acarretando insegurança e perigo para os demais (Baptista, 2018, p. 10-11).

Todavia, ao ponderar a essencialidade da educação não somente durante a privação de liberdade, mas também na vida em liberdade, estamos em busca de um caminho que prime pela cidadania e dignidade (talvez) perdida dessas pessoas e que lhes permitam exercer um direito comum a todas pessoas, independente da sua condição: o acesso à educação, para que seja possível “contribuir para a formação e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e, conseqüentemente, contrapor-se às experiências que não visam a emancipação e o protagonismo dos sujeitos” (Santos; Fernandes, 2023, p. 508-509).

No mais, compreendendo que estas pessoas são segregadas antes do encarceramento e após serão rotuladas como alguém que já passou pela prisão, não podemos ser ingênuos ao ponto de acreditar que a educação é a salvação para todos os problemas causados pelas desigualdades sociais, justamente porque isso tem raízes históricas e econômicas. Nesse sentido,

compreende-se que a educação não é um antídoto com o poder de sanar instantaneamente complexa e multifatorial temática dos malefícios causados pela segregação social e a ausência de perspectivas do apenado posto em liberdade. Contudo, tendo em vista a situação de vulnerabilidade social e o estigma enfrentados por essa parcela da população ao retornarem ao convívio social, a educação é uma ferramenta indispensável para diminuição desses efeitos, de modo a viabilizar a socialização e evitar a reincidência e a marginalização social (Villela, 2022, p. 72-73).

Diante disso, percebe-se que ainda existem muitas “grades” a serem rompidas, principalmente, quando se refere ao entendimento de que aquelas pessoas estão ali tão somente para sofrer e serem castigadas pelo crime cometido e, portanto, o direito à educação lhes deve ser negado como forma de punição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a educação tem papel essencial na construção individual e coletiva de uma sociedade mais justa. Dessa forma, seu acesso não poderá ser negado a ninguém, inclusive às pessoas que estão privadas de liberdade. Compreendemos que a garantia desse direito está amparada em

importantes dispositivos legais, mas que ainda assim não impede que poucas pessoas privadas de liberdade (apenas 21,5% do total) consigam acessar a educação básica em todo Brasil.

E ainda assim, é possível verificar que a educação nas prisões, quando ofertadas, é de forma improvisada, portanto, sem qualidade, já que não há recursos financeiros para aquisição de materiais e/ou equipamentos para as atividades e as aulas acontecem em espaços inapropriados; as propostas curriculares não atendem à realidade em que essas pessoas estão inseridas; os professores dificilmente conseguem ter acesso a cursos de formação; a dinâmica da rotina da prisão e a ideia equivocada de que garantir educação a estas pessoas seja um privilégio e não um direito são fatores que dificultam o exercício do direito à educação nas prisões.

Para além dessas contradições, deve-se pensar que para muitas dessas pessoas que estão privadas de liberdade, a educação ofertada nas prisões seja a sua primeira e (talvez) única oportunidade de estudar. Nesse sentido, refletimos no sentido que a educação tem na vida dessas pessoas como possibilidade da sua emancipação, resgate da sua autoestima e reconhecimento como ser humano. No entanto, é necessário que as políticas educacionais sejam realmente uma realidade concreta para as pessoas privadas de liberdade dentro das prisões.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Roberta Gomes Leite. A implementação e a efetividade das políticas educacionais no sistema prisional brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2018. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23263>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011a.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.163**, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm#art2. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2009.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN). **Relatório de Informações Penais – RELIPEN: 16º ciclo SISDEPEN, 1º semestre de 2024**. Brasília: SENAPPEN, SISDEPEN, 2024.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

DE MAEYER, Marc. A Educação na Prisão não é uma mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322>. Acesso em: 14 out. 2022.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, Uberaba, v. 22, n. 4, outubro/dezembro 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v22n4/2177-6210-edunisinos-22-04-344.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; COSTA, Ênio Silva da. A escola no cárcere: uma reflexão sobre a educação dentro dos presídios brasileiros. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, n. 84, p. 27-37, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58867>. Acesso em: 01 set. 2024.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Educação Básica em Prisões no Brasil: entre avanços e desafios. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 33-58, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1234/rbep.v1i1.55>. Acesso em: 22 abr. 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 440 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola *na* ou *da* prisão?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Panorama da Política Nacional de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.). **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul: Questões, Perspectivas e Desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 165-198.

LOBATO, Salomy Correa; LIMA, Vera Lucia de Azevedo; CHAVES, Andréa Bitencourt Pires; ARAÚJO, Adrilayne dos Reis. Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e581997583, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344002024_Avancos_e_desafios_do_direito_a_educacao_no_sistema_prisional_brasileiro. Acesso em: 28 dez. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 267-285.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EdUFS-Car, 2007. p. 11-28.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e espaços em Educação**, São Cristóvão/Sergipe, v. 11, n. 24, p. 235-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6657/pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

RODRIGUES, Felipe da Silva; DELGADO, Fabiana; MIRANDA, Maria Geralda de; FRIEDE, Reis. Violação de direitos humanos no sistema penitenciário. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 47, p. 65-95, abr. 2020. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/307>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SANTOS, Isabella Almeida dos; FERNANDES, Victória Mello. Sujeitos, experiências e trajetórias de vida: a relação dos presos-educandos com a escola na prisão. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 7, p. 486-512, 2.sem. 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2351>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; CHAGAS, Tiaga de Jesus Dias. O Direito Humano à Educação e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: um olhar a partir das pessoas privadas de liberdade na Amazônia amapaense. **Revista Jurídica (FURB)**, Blumenau, v. 28, n. 1, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/12113>. Acesso em: 27 jan. 2025.

VILLELA, Fernando Lannes. Do direito à educação das pessoas em situação da privação de liberdade no Brasil. **PhD Scientific Review**, v. 02, n. 01, p. 56-75, jan. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53497/phdsr2n1-004>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós---doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Angélica Aita

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2015) e graduação em Direito pelo Centro Universitário Franciscano (2007). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito.

Cassiel Henrique Moreira

Bacharel em Agronomia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Mestre e doutorando em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Tatiane Correa Trojahn

Graduada e Licenciada em Enfermagem pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA-RS) em 2002 e Especialista em Saúde Pública pela Faculdade Internacional de Curitiba- FACINTER (2005). Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2014. Foi admitida como Técnico Administrativo na UFSM em 2006. Atua como enfermeiro assistencial na UTI Neonatal do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Docente de EAD na Escola de Educação Profissional na Escola Nacional de Ensino profissionalizante (ENEPE) desde 2022. Integrante do grupo de pesquisa Girassol em Agroecologia, Educação e Inovações Sociais.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula Vidotto-Magnoni

Universidade Estadual de Londrina, Laboratório de Ecologia e Comportamento Animal (LECA), Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, Campus Universitário, CEP 86057-970, Londrina, PR, Brasil.

Eduarda Teixeira Streck

Mestranda em Arte e Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Graduada em Artes Visuais Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria; Atua como Professora na Rede Estadual de Ensino no município de Paraíso do Sul - RS e na Rede Municipal de Ensino no município de Candelária - RS; Integrante do Mirarte: Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação/CNPQ, participante do Projeto de Pesquisa A POTÊNCIA EDUCA(VO)CATIVA E (PER)FORMATIVA DAS IMAGENS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: INTERLOCUÇÕES ENTRE ARTE, CULTURA VISUAL E PEDAGOGIAS CULTURAIS. Neste contexto, investiga articulações entre Cultura Visual e incertezas na Pesquisa em Arte e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3026815399626828>
E-mail: eduarda.streck@acad.ufsm.br.

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

Doutorando em Cognição e Linguagem (UENF). Professor de Língua Inglesa na SEE/MG e Professor de Língua Portuguesa na rede municipal de Varre-Sai. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8715509241400248>
E-mail: rochagustavo538@gmail.com

Janiara Almeida Pinheiro Lima

Mestra em Geografia - PPGEU UFPE, Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino do Recife lotada em função técnica pedagógica na Gerência Geral de Educação Integral - GGEI/SEGEP.
E-mail: janiara8890@gmail.com

Júlia Papageorgiou

Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9079188619973496>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1583-2479>
E-mail: julia_papageorgiou@hotmail.com

Jane Adriane Gandra

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Curso de Letras da Universidade Universitária de Pires do Rio e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) do Câmpus Cora Coralina. Doutora em Letras pelo Programa de Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade Católica Portuguesa (UCP – Braga/Portugal). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELLP/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9027649509165461>

E-mail: jane.gandra@ueg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7400-1610>.

Júlia Papageorgiou

Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9079188619973496>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1583-2479>

E-mail: julia_papageorgiou@hotmail.com

José Carlos Bezerra Gomes

Especialização em Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho ofertado pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2022). Graduação em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Anhanguera (2023). Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira - ISEP - Pernambuco (2013). Especialização em Filosofia pela Universidade Candido Mendes Rio de Janeiro (2019). Especialização em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Anhanguera (2024). Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Anhanguera (2024). Graduação em Ciências Biológicas pela UFRJ. Em andamento. Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança. Em andamento UFPI.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7679-7614>

E-mail: jose.c1002@hotmail.com

Keile Socorro Leite Felix

Mestra em História e Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6756899441783214>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4986-8336>

E-mail: keilesocorro1983@gmail.com

Kelly Cristina Ferreira dos Santos

Graduada em Pedagogia, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia UNIVAR; Graduada em Letras Português Espanhol pelo Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI. Pós-graduação “Lato Sensu” em “PSICOPEDAGOGIA EDUCACIONAL”, pela Faculdade Rio Sono, 2014. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade / POSLLI da Universidade do Estado de Goiás (UEG).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1736-6302>

E-mail: kellycristinaferreira1977@gmail.com

Keile Socorro Leite Felix

Mestra em História e Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6756899441783214>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4986-8336>

E-mail: keilesocorro1983@gmail.com

Neuza Maria Pontes de Mendonça

Mestra em Linguística - PPGEDU - UFPE, professora efetiva de Rede Municipal de Ensino do Recife lotada como Gerente Geral de Educação Integral - GGEI/SEGEP.

E-mail: neuza.pontes@educ.rec.br

Rafael Ricarte da Silva

Doutor em História e Professor Adjunto do Curso de História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1472762122361574>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4085-5401>

E-mail: rafaelricarte@ufpi.edu.br

Roberto Rivelino Cunha Gervásio

Pós-graduado em Educação em Direitos Humanos. Professor de Educação Física na rede privada de educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3881896351411392>

E-mail: robertorivelino4@gmail.com

Rodrigo Wanderley Gonzalez

Formado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrando no Programa PROFGEO da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7214179215600982>

Tefischer Huanderson Soares e Sousa

Bibliotecário, Historiador, Especialista em Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação. E-mail: tefischer@ifpi.edu.br

Tiaga de Jesus Dias Chagas

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Compõe o Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade (EDHUCAS/UNIFAP). É coordenadora estadual do Fórum Nacional de Educação Prisional e Inserção Social (FNEPIS/Seção Amapá). É Professora Efetiva, atuando na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/085185696309>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7087-3462>.

E-mail: tiagabio32@gmail.com

Valdirene Barboza de Araújo Batista

Graduada em Letras pela Fafija (Jacarezinho), mestra e doutora em Letras pela Unesp (Assis). Professora Colaboradora do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP (Jacarezinho) e professora QPM da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1117626945824417>

ORCID: 0009-0000-1321-8752

E-mail: valdirene.batista@uenp.edu.br

Verônica Rodrigues de Moraes

Instituto Federal do Paraná, Avenida Doutor Tito, Campus Universitário, CEP 86400-000, s/n, Jacarezinho, PR, Brasil.

Formação de Professores:

**Pesquisas, Desafios, Práticas e Transformações
na Educação Contemporânea**

