



A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E NA EDUCAÇÃO

**Rede colaborativa de produção
científica internacional**

Organização

Dulce Mari da Silva Voss

Sonia Maria da Silva Junqueira

Nathan Bastos de Souza

Eliada Mayara Alves Krakhecke

Cleidson Ferreira dos Santos

Patrik Vaz Rosa

Dulce Mari da Silva Voss
Sonia Maria da Silva Junqueira
Nathan Bastos de Souza
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Cleudson Ferreira dos Santos
Patrik Vaz Rosa
Organizadoras/es

A Pós-Graduação em Ensino e na Educação: rede colaborativa de produção científica internacional

Título

A Pós-Graduação em Ensino e na Educação:
rede colaborativa de produção científica internacional

Organizadoras/es

Dulce Mari da Silva Voss, Sonia Maria da Silva Junqueira,
Nathan Bastos de Souza, Eliada Mayara Alves Krakhecke,
Cleudson Ferreira dos Santos e Patrik Vaz Rosa

Responsável editorial

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-07-1

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ

Publicado por

Triálogo
Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Maio de 2025

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Maria Ligia Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

P855

A pós-graduação em ensino e na educação : rede
colaborativa de produção científica internacional
[recurso eletrônico] / organizadores Dulce Mari da
Silva Voss ... [et al.]. — 1. ed. — Porto Alegre :
Triálogo, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-83349-07-1

1. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação).
2. Pesquisa educacional. 3. Educação – Finalidade e
objetivos. 4. Prática de ensino. I. Voss, Dulce Mari da
Silva.

CDD23: 370.7209813

F-190525

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2025 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sumário

Apresentação	7
 <i>Seção 1 - Políticas Educacionais Neoliberais e Desafios para a Pós-Graduação em Ensino e na Educação na Contemporaneidade</i>	
Pesquisa Educacional, Dimensão Ética e Avanço das Políticas Educacionais de Formação Docente na Pós-Graduação no Brasil e no Cenário Mundial: entrevista com o Prof. Dr. Jefferson Mainardes <i>Dulce Mari da Silva Voss e Jefferson Mainardes</i>	9
25 Anos de Pesquisa Sobre Privatização da Educação: notas sobre mapeamento longitudinal em pesquisas interinstitucionais e articulações de pesquisadores em rede <i>Theresa Maria de Freitas Adrião e Teise de Oliveira Guaranha Garcia</i>	15
Relações Entre o Público e o Privado: alguns conceitos para o debate <i>Vera Maria Vidal Peroni</i>	22
A Educação Sob a Égide da Racionalidade Empreendedora: como resistir diante da governamentalização da vida? <i>Ademir Henrique Manfré</i>	35
Estrategias de Regulación Metacognitiva en la Formación Posgraduada de Directivos Educacionales: estudio descriptivo en egresados de un Diplomado de Dirección <i>Luis Carlos Fernández Cobas, Yithsell Santiesteban Almaguer e Maikel Yero Domínguez</i>	49
Abordagem do Ciclo de Políticas nas análises de Políticas Educacionais: o enfoque epistemológico <i>Dulce Mari da Silva Voss, Eliada Mayara Alves Krakhecke e Maria Cecilia Lorea Leite</i>	60
Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: revisão sistemática das dissertações produzidas na UNIPAMPA - Bagé <i>Crisna Daniela Krause Bierhalz, Vitor Garcia Stoll e Leticia Leite Chaves</i>	73

***Seção 2 - Produção Curricular, Docência e Ensino:
novas perspectivas e práticas***

Docência como Encontro: um problema de composição em educação	87
<i>Carolina Corrêa Rochefort e Maria Manuela Alves Garcia</i>	
Da Arte-Docência com o Grupo Catavento: danças circulares e aprendizagens matemáticas	99
<i>Daniela Delfim Cruz e João Carlos Pereira de Moraes</i>	
Etnomatemática como Prática para a Transformação: (re)existências culturais e insurgências decoloniais	111
<i>Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns, Willian Peres de Oliveira, Vera Lúcia Duarte Ferreira e Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	
Educação Antirracista: descolonizar currículos da Educação Básica à Pós-Graduação	124
<i>Ana Lúcia Domingues dos Santos e Dulce Mari da Silva Voss</i>	
Concepções de Justiça Social no Currículo do Curso de Direito: uma análise comparativa das imagens da justiça	133
<i>Eliada Mayara Alves Krakhecke, Lucas Pacheco Brum, Franceli Bianquin Grigoletto Papalia e Maria Cecilia Lorea Leite</i>	
A Disciplina “Pesquisa em Educação Especial na Amazônia” no PPGE/UFOPA: da proposta aos efeitos nos estudos acadêmicos	147
<i>Daiane Pinheiro</i>	
Linguística e Ensino: uma abordagem da relação entre linguagem e educação na formação de professores	160
<i>Nathan Bastos de Souza</i>	
A Disciplina “Pós-Estruturalismo, Pós-Modernidade: Sociologia e Educação” - ministrada no Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão – reverberações no campo epistemológico, institucional	173
<i>Eduardo Nunes Jacondino</i>	

Aproximações e Conexões entre os Legados Político-Educacionais de Lúgia Farinha Almeida e Carlos Antônio Kluwe no município de Bagé	186
<i>Taiza da Hora Fonseca, Renan da Silva Camargo e Alessandro Carvalho Bica</i>	
Formação Inclusiva: a construção de diretrizes de acessibilidade para eventos acadêmicos	195
<i>Drieli Gasso Colman, Francéli Brizolla, Cristiano Corrêa Ferreira e Cristiane Gonçalves Moreira</i>	
Explorando a Mobilidade Internacional Através do PILA Virtual: um relato de experiência sem fronteiras	208
<i>Anna Elizandra Sonego Fernandes, Valesca Brasil Irala e Leandro Blass</i>	
Índice Remissivo	220
Comissão Organizadora e Autoras/es	221

Apresentação

O Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomou a iniciativa de realizar uma chamada pública, no final de 2024, para publicação desta obra cujo conteúdo tem foco nas políticas educacionais de formação docente e na produção de pesquisas na Pós-Graduação em Ensino e na Educação, no atual contexto. A organização do livro foi feita por uma comissão de docentes, discentes e egressos/as do PPGE UNIPAMPA/Campus Bagé que definiu a composição dos capítulos a partir de eixos articuladores identificados nos textos enviados para publicação por autores/as de diversos programas de pós-graduação. Assim, dispomos os capítulos em duas seções, a primeira foi constituída a partir do eixo: **“Políticas Educacionais Neoliberais e Desafios para a Pós-Graduação em Ensino e na Educação na Contemporaneidade”**, e a segunda engloba os capítulos referentes ao eixo: **“Produção Curricular, Docência e Ensino: novas perspectivas e práticas”**.

Desse modo, pensamos que os estudos e pesquisas desta coletânea tecem uma rede colaborativa de produção científica nacional e internacional, viabilizada através da atuação investigativa de pesquisadores/as nos respectivos programas de pós-graduação em Ensino e na Educação aos quais estão vinculados. Entendemos que a articulação entre grupos de pesquisas, instituições de educação superior, programas de pós-graduação e pesquisadores/as nacionais e internacionais, contemplada nesta obra, permite avançar na produção de conhecimentos acadêmicos-científicos, indo ao encontro das atuais políticas educacionais referentes à pós-graduação que demandam a intensificação da formação docente através da pesquisa, o que corrobora para a internacionalização, bem como, pode gerar impactos positivos na qualidade da educação básica e superior, ampliando a inserção social mediante subsídios teóricos de fomento à práticas inovadoras, os quais podem ser usados em processos formativos de profissionais da educação de todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

*Dulce Mari da Silva Voss
Sonia Maria da Silva Junqueira
Nathan Bastos de Souza
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Cleudson Ferreira dos Santos
Patrik Vaz Rosa*



Seção 1

Políticas Educacionais Neoliberais e Desafios para a Pós-Graduação em Ensino e na Educação na Contemporaneidade



In: VOSS, Dulce Mari da Silva; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; SOUZA, Nathan Bastos de; KRACHECKE, Eliada Mayara Alves; SANTOS, Cleidson Ferreira dos; ROSA, Patrik Vaz. (Orgs). **A Pós-Graduação em Ensino e na Educação**: rede colaborativa de produção científica internacional. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

Pesquisa Educacional, Dimensão Ética e Avanço das Políticas Educacionais de Formação Docente na Pós-Graduação no Brasil e no Cenário Mundial: entrevista com o Prof. Dr. Jefferson Mainardes

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-1

*Dulce Mari da Silva Voss
Jefferson Mainardes*

O tom desta escrita não poderia ser outro que não o de gratidão pela colaboração do professor Dr. Jefferson Mainardes nesta entrevista em que partilha conosco, docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, e demais leitores/as, seu vasto conhecimento e experiência enquanto autor, pesquisador e educador renomado no campo de análise das políticas educacionais.

À título de apresentação do nosso entrevistado, procuramos descrever, de forma sucinta, sua trajetória de formação acadêmico-científica e atuação profissional na Educação, a qual se iniciou com o Magistério no Instituto de Educação Prof. César Prieto Martinez (Ponta Grossa), seguida da Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde ele trabalha, desde 1984, como docente e pesquisador na graduação e na pós-graduação em Educação. O professor Mainardes também é Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp) e Doutor em Educação pela *University of London*, Inglaterra, e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Entre outras titulações e ações que o tornam referência na pesquisa no campo de análise das políticas educacionais, no Brasil e além fronteiras.

Suas obras literárias e científicas na área da Educação, são leituras valiosas para pesquisadores/as, educadores/as, professores/as da Educação Básica e estudantes da graduação e da pós-graduação de vários países. Entre tantas produções, podemos citar os livros “Reinterpretando os ciclos de aprendizagem” (Mainardes, 2007); “A escola em ciclos: fundamentos e debates” (Mainardes, 2009); “Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias e vivências” (Mainardes, 2021) de sua autoria, assim como, as obras

organizadas e escritas em parceria com Stephen Ball: “Políticas educacionais: questões e dilemas” (Ball; Mainardes, 2011) e, mais recentemente, “Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos (Ball; Mainardes, 2024).

Cabe destacar também seu trabalho como editor-chefe de duas revistas qualificadas segundo avaliação da CAPES: a Revista Práxis Educativa (UEPG) e a Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Retepe, UEPG), bem como, sua atuação em grupos de pesquisa e na elaboração de novas diretrizes para a pesquisa educacional junto à Comissão de Ética na Pesquisa em Educação da ANPED.

Em suma, a trajetória científico-acadêmica do professor Jefferson Mainardes é brilhante e inspiradora. Aos nossos olhos, trata-se de uma vida que se faz pela existência ética e estética em defesa da educação pública socialmente referendada. Como mostram suas próprias palavras, nas respostas dadas por ele nesta entrevista.

Entrevistadora: Como entendes a relação entre a função social da educação, a formação na Pós-Graduação, a pesquisa educacional e a produção de conhecimentos nas universidades públicas, no que tange a inserção social e vinculação entre as escolas, grupos sociais e comunidades locais e regionais?

Entrevistado: Penso que todas as pesquisas são importantes. No entanto, é essencial que uma parte significativa das pesquisas desenvolvidas nas universidades e na Pós-Graduação estejam estreitamente vinculadas com a realidade social do país. Penso que o papel do/a pesquisador/a seja problematizar as questões, mas também pensar como a realidade educacional e social pode ser melhorada. Isto pode ser feito pelo posicionamento ativista transformador, que é um conceito desenvolvido por Anna Stetsenko (2017, 2021). A reflexão central desta autora é a de que a realidade não se altera no vácuo, mas pela ação-reflexão das pessoas, dos movimentos sociais e todos os movimentos que estão comprometidos com a transformação social.

Entrevistadora: Como defines o campo de análise das políticas educacionais e a pesquisa neste campo em relação à perspectiva ético-ontoepistemológica? Como pode ser caracterizada cada uma destas dimensões, quais suas inter-relações e articulações para a qualidade do trabalho de pesquisa?

Entrevistado: A perspectiva ético-ontoepistemológica se refere à indissociabilidade entre a ética, ontologia e epistemologia quando nos engajamos na prática científica. Esta

é a definição feita por Karen Barad (2007). Esta noção foi ampliada por Stetsenko, como a unidade entre ser, saber e fazer. Essa perspectiva estimula o/a pesquisador/a à reflexão mais aprofundada sobre os pressupostos éticos, ontológicos e epistemológicos que orientam a pesquisa. Isso pode auxiliar na configuração de pesquisas mais coerentes. É algo mais amplo que referencial teórico, referencial teórico-epistemológico, teórico-metodológico. Boa parte das pesquisas de políticas educacionais, e de pesquisas em educação em geral são configuradas apenas com uma epistemologia de superfície, sem reflexões mais amplas sobre os pressupostos éticos, ontológicos e epistemológicos. Envolve não apenas adotar uma teoria ou uma perspectiva epistemológica, mas buscar operar da forma mais ampla e adequada com essas perspectivas. É um desafio para todos/as pesquisadores/as. Envolve muita autorreflexão, raciocínio, autoposicionamentos, que não combinam muito com a perspectiva aligeirada de pesquisa que temos observada na atualidade.

Entrevistadora: Como percebes o atual contexto de regulação normativa e disseminação de políticas de internacionalização e inovação em âmbito local e global e os desafios postos à produção da pesquisa na área da Educação aos Programas de Pós-Graduação?

Entrevistado: A internacionalização tem se fortalecido como uma meta bastante valorizada para as universidades e Programas de Pós-Graduação. Considero positivo, pois vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada e cosmopolita. No entanto, creio que não devemos, em nenhum aspecto, desconsiderar a nossa realidade e as demandas que estão à nossa volta. Isso me leva a refletir que devemos equilibrar a internacionalização com as pesquisas e ativismos voltados à nossa realidade, a qual possui muitas demandas. Temos ainda problemas básicos a resolver, tais como a alfabetização, a gestão democrática, a ética na escola e na formação dos/das futuros/as docentes.

Entrevistadora: Consideras que a formação e atuação dos grupos de pesquisa e das redes colaborativas na América Latina favorecem o avanço da produção científica em relação ao desenvolvimento das políticas de internacionalização e inovação?

Entrevistado: Sim. Os grupos de pesquisa e as redes de pesquisa são essenciais para o fortalecimento da pesquisa, principalmente quando essas ações estão pautadas na cooperação, na horizontalidade. Creio que não deve ser uma ação apenas burocrática para

atender *rankings* e pressões externas, mas a construção de parcerias que, efetivamente, estimulem a qualificação contínua das nossas pesquisas.

Entrevistadora: Como têm se dado a atuação da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe) e que contribuições têm efetuado na produção científica no contexto da América Latina e para além dela? Que outras redes atuam de forma significativa no campo de análise das políticas educacionais?

Entrevistado: A ReLePe tem contribuído para as pesquisas do campo da Política Educacional, pois tem apresentado discussões, debates e textos sobre os objetos de estudos da Política Educacional; constituição do campo acadêmico da Política Educacional; formulação de novos conceitos, tais como: o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), metapesquisa em Política Educacional, níveis de abordagem/abstração (descrição, análise, compreensão); ético-ontoepistemologia na pesquisa em Políticas Educacionais. Creio que uma das principais contribuições tem sido a importância da perspectiva teórico-epistemológica na pesquisa, a vigilância epistemológica e o uso consciente e reflexivo das teorias na pesquisa de Política Educacional. Atualmente, há várias redes de pesquisa, cada uma focalizando aspectos específicos.

Entrevistadora: Poderias traçar um pequeno panorama do debate sobre a ética na pesquisa, seus desdobramentos na formação de pesquisadores/as na Pós-Graduação no Brasil, especialmente, com a atuação do Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA)?

Entrevistado: O Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA) foi criado em 2013, a partir do interesse em acompanhar as discussões sobre ética em pesquisa no Brasil. Posteriormente, o Fórum incorporou outras questões. A questão da ética em pesquisa é um problema importante. Desde 1996, criou-se e fortaleceu-se uma forte estrutura voltada à revisão ética de projetos de pesquisa, por meio do Sistema CEP/Conep e Plataforma Brasil (esta criada a partir de 2012). Toda esta estrutura é fortemente baseada na pesquisa em Saúde. Embora haja algum espaço para as pesquisas de Humanidades neste sistema, de modo geral, as demandas da área não são atendidas. O Fórum defende desde 2015/2026 a criação de um sistema de revisão ética referenciado na área de Humanidades. No momento, o Ministério da Saúde recebeu

a incumbência de regulamentar a Lei 14.874/2024, que criou o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa. Espera-se que, nesta regulamentação, a área de Humanidades passe a contar com um sistema que seja mais adequado para as pesquisas da área. Minha reflexão pessoal é que a ética em pesquisa vai além da revisão ética. A ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa (Mainardes, 2022). Não basta apenas investir na revisão ética dos projetos. Há necessidade de criar um “ecossistema de ética e integridade”, que envolva todos as instituições e agentes envolvidos no processo de pesquisa. Nessa direção, considero importante a criação de políticas institucionais de ética e integridade (Mainardes, 2023).

Entrevistadora: Que recomendações terias quanto à formação/atuação de novos/as pesquisadores/as, especialmente, para os Programas de Pós-Graduação mais recentes no cenário brasileiro e situados em regiões mais periféricas do território nacional?

Entrevistado: A Pós-Graduação no Brasil ampliou-se significativamente nos últimos anos, com a aprovação de novos Programas, o que é positivo. No entanto, é preciso estar atento à qualidade dos Programas, bem como das teses e dissertações. Os Programas situados em regiões periféricas possuem desafios maiores, principalmente com relação ao financiamento, apoio institucional e acúmulo de pesquisa na Instituição. Creio que é importante fortalecer os Grupos de Pesquisa, principalmente por meio de intercâmbio com grupos mais consolidados e investir na qualidade da formação dos/as pós-graduandos/as, por exemplo, com disciplinas de Epistemologia, metodologia da pesquisa, redação acadêmica, ética e integridade. Considero importante que os Programas de regiões mais periféricas não fiquem isolados e busquem parcerias e apoios para o contínuo aperfeiçoamento.

Referências

BALL, S; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S; MAINARDES, J. (orgs). **Pesquisa em Políticas Educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

BARAD, K. **Meeting the universe halfway:** quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, London, Duke University Press, 2007.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. **Alfabetização e prática pedagógica**: trajetórias e vivências. Curitiba, PR: CRV, 2021.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontoepistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 146, p. 3-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. *In*: ANPED. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. p. 234- 256.

STETSENKO, A. **The transformative mind**: exploring Vygotsky's approach to development and education. New York: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. Tradução J. Bridon. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.). **Ética e pesquisa em educação**: Subsídios. v. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021, p. 20-30.

In: VOSS, Dulce Mari da Silva; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; SOUZA, Nathan Bastos de; KRACHECKE, Eliada Mayara Alves; SANTOS, Cleidson Ferreira dos; ROSA, Patrik Vaz. (Orgs). **A Pós-Graduação em Ensino e na Educação**: rede colaborativa de produção científica internacional. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

**25 Anos de Pesquisa Sobre Privatização da Educação:
notas sobre mapeamento longitudinal em pesquisas
interinstitucionais e articulações de pesquisadores em rede**

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-2

*Theresa Maria de Freitas Adrião
Teise de Oliveira Guaranha Garcia*

Introdução

Este texto resulta do intento em apresentar o movimento de constituição de um dos Grupos de Pesquisa sobre política educacional, mais propriamente sobre a privatização da educação básica, mais consolidados do Brasil: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE).

Partimos de publicação de 2012¹, na qual se apresenta a origem do Grupo na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus Rio Claro e, na forma de narrativa, atualizamos a dinâmica que leva à criação da Rede Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização de Educação.

De forma complementar, apresenta-se a metodologia de pesquisa desenvolvida pelo Grupo para efeito de realização dos objetivos previstos nas investigações de natureza interinstitucional que caracterizam nossa atuação. A esta metodologia denominamos de mapeamento longitudinal (Adrião, Borghi e Bertagna, Prelo). O intento, mais que discutir teoricamente pressupostos epistemológicos, é socializar uma construção histórica e, por conseguinte, dinâmica, que visa responder às questões de pesquisa definidas para cada contexto e período analisado.

Assim, o capítulo se divide em três partes: A primeira apresenta um histórico das atividades do GREPPE considerando sua institucionalização e as iniciativas desenvolvidas pelo Grupo genealogia do GREPPE. A segunda parte aborda aspectos centrais da metodologia por nós desenvolvida e, por fim, apresentamos os principais resultados dessas mesmas pesquisas.

GREPPE: histórico e desafios

O GREPPE tem origem no ano de 2003, no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro (SP) como alternativa para articular o interesse em pesquisas sobre políticas para a educação básica e a necessidade de trabalhar coletivamente, condição satisfeita quando Theresa Adrião, duas bolsistas de Iniciação Científica e uma estagiária recém-formada - Adriana Dragone Silveira - vinculam-se à pesquisa nacional (2001-2003), coordenada pelos professores Beatriz Luce, Lisete Arelaro e Romualdo Portela Oliveira, a respeito das consequências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Em 2005, o GREPPE foi institucionalizado por meio de sua inscrição no Diretório de Grupos do CNPq sob a coordenação de Theresa Adrião e Teise Garcia. Nos anos seguintes, o grupo recebeu novos pesquisadores/as e assumiu sua natureza interinstitucional ao criar as seções da UNICAMP, USP-RP e, mais recentemente, da UNILA.

GREPPE: articulações e atuação política

Associando a produção acadêmica, de matriz crítica a políticas que descaracterizem o direito humano à educação e que subordinem os objetivos educativos a interesses corporativos ou mercantis, a iniciativas de divulgação científica e incidência política, o GREPPE organiza bienalmente, desde 2007, Seminários de Pesquisa. Com esta iniciativa, o Grupo assume o compromisso de constituir espaços de interlocução qualificada entre gerações de pesquisadores/as, de modo que permita o debate ampliado com investigadores/as de diferentes instituições e países sobre temas e abordagens assumidos pelo Grupo nas investigações em andamento.

A organização dos Seminários de Pesquisa do GREPPE se apresenta também como estratégia para formação de novos/as pesquisadores/as, por meio da integração de estudantes de graduação e pós-graduação das diferentes seções do Grupo na sua confecção. Além disso, o caráter itinerante adotado para sua realização induz à circulação interinstitucional desses jovens pesquisadores/as e estimula a criação de redes acadêmicas de estudantes.

Os seminários servem ainda à submissão das pesquisas em desenvolvimento ao crivo de pares, prática necessária à qualificação e adequação de aspectos teórico-

metodológicos durante a realização das investigações. O grupo também se manifesta em relação à conjuntura educacional via debate e aprovação de uma Declaração Pública ao final de cada Seminário de Pesquisa.

Em 2019, durante VI Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE e em parceria com a Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação, criou-se a Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe) (<https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pt-br>).

A atuação política do grupo, para além da ação coletiva e da organização dos Seminários, também envolve a participação em mobilizações em defesa da educação pública e a articulação com organizações da Sociedade Civil, com destaque para a Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Conselho Municipal de Educação de Ribeirão Preto; Ação Educativa; Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOPESP) e Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo. Com as organizações da sociedade civil realizamos interlocuções em forma de debates, palestras e mesas redondas; no envolvimento em pesquisas; na oferta de cursos e em manifestações públicas conjuntas.

A pesquisa de Tipo Mapeamento Longitudinal da Política educacional: gestão educativa, oferta educacional e currículo como dimensões em destaque

Temos desenvolvido pesquisas caracterizadas pelo acompanhamento sistemático e por longos períodos de fenômenos identificados e tipificados, mais recentemente, como formas de privatização da educação verificadas em redes públicas de ensino: municipais, estaduais e distrital. Tais formas, conforme Adrião (2018; 2022), Adrião e Garcia (2018) e Garcia (2018) são mais claramente identificadas em função da dimensão da política educativa diretamente afetada.

A definição dessas formas de privatização como categorias analíticas teve início em 2006 com o mapeamento (1996-2006) de três, na época, denominadas estratégias, de privatização da educação em municípios paulistas: subvenção pública para oferta de vagas em instituições privadas de educação infantil, aquisição de sistemas privados de ensino e contratação de assessoria privada para a gestão da educação municipal.

A adoção dos Sistemas Privados de Ensino (SPE) é entendida como uma:

A "cesta" que compõe os contratos firmados entre as prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas

pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados "sistemas de ensino", a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local (Adrião *et al*, 2009, p. 806).

A segunda forma de privatização identificada como subvenção pública para provedor privado associou-se ao processo de municipalização do ensino fundamental iniciado, em 1998, por política do governo estadual paulista. Concentrou-se em municípios com mais de 50 mil habitantes e desde então, identificou-se movimento na direção de subsidiar instituições privadas de educação infantil com fins lucrativos, ainda que a maioria fosse filantrópica. A última forma de privatização mapeada foi assessoria para gestão educacional por fundações e institutos, com destaque para os Instituto Protagonistés e Ayrton Senna (Adrião *et al*, 2012).

Durante as duas décadas em que o grupo desenvolveu pesquisas sobre a privatização, os processos associados a esta problemática se complexificaram. As organizações privadas acentuaram sua incidência sobre a definição de prioridades para a educação em escala global (Silva; Oliveira, 2021; Robertson; Verger, 2012) e as perspectivas neoliberais são reforçadas por agendas governamentais assentadas na escolha parental. O cenário é ainda mais desafiador quando se considera o ingresso do capital financeiro e sua lógica predatória como o principal dinamizador das inovações digitais adotadas pelas escolas em todo o mundo, especialmente após a pandemia da Covid-19.

Na tentativa de captar e sistematizar as formas recentes de privatização da educação básica os mapeamentos longitudinais passaram a adotar tipificação mais detalhada. Conforme Adrião (2018; 2022), a privatização da oferta educacional operacionaliza-se, mais frequentemente, por meio de três formas: financiamento público (direta ou indiretamente) à oferta educacional por provedor privado, aumento das matrículas em estabelecimentos com fins de lucro e pela introdução de políticas ou programas de escolha parental: *voucher*, educação domiciliar ou matrícula aberta como nas escolas “charter/contratadas” (Adrião, 2018; 2022).

Já as formas de privatização da gestão da educação, tendo em vista o sentido assumido ao conceito de transferência de responsabilidade e de ativos para o atores privados (Benfield; Levin, 2004) são, segundo a autora, captadas em dois âmbitos: privatização da gestão educacional, envolvendo a assunção por atores privados da gestão

educacional em caráter sistêmico – como quando da governança corporativa da educação pública e da adoção de parcerias público-privadas - e a privatização da gestão escolar, relativa à introdução de mecanismos de transferência da gestão no âmbito de unidades escolares específicas.

A última dimensão refere-se à privatização dos processos pedagógicos stricto sensu, envolvendo a incidência do setor privado sobre as relações entre professor/a, estudante e conhecimento e insumos curriculares (Adrião, 2018; 2022). Aqui são considerados programas de formação pedagógica, desenhos curriculares propostos por organizações privadas, compra ou aquisição de insumos pedagógico desenvolvidos pelo setor privado, digital e analógicos, bem como os sistemas privados de ensino (Adrião, 2018; Garcia; Adrião, 2023; Borghi, 2021).

Essas formas de privatização da educação básica são fundamentais para a definição dos descritores acionados para a localização e organização dos dados e informações no processo de pesquisa.

A partir de 2015, o mapeamento incorporou informações sobre as formas de contratação como base para a análise das condições de trabalho docente, posto que as políticas gerencialistas tendem a introduzir ou agravar a precariedade nas condições de trabalho docente (Venco, 2016; Drabach, 2018).

Os estudos de tipo mapeamento longitudinal apoiam-se também na manutenção de um mesmo protocolo para a seleção do que se vai coletar/inventariar, a elaboração dos instrumentos para tal inventário, bem como de similares ferramentas acionadas para organização e sistematização dos dados. O protocolo, por sua vez, assenta-se em referencial teórico que considera a privatização da educação como um conceito “guarda-chuva” que engloba processos e formas pelos quais organizações governamentais ou públicas transferem ativos, atividades, bens – inclusive intelectuais – e responsabilidades pela educação para particulares ou organizações privadas (Belfield; Levin, 2004).

Em relação aos aspectos que integram os mapeamentos, destacamos: natureza jurídico-administrativa das partes envolvidas, a identidade das organizações privadas que incidem sobre as dimensões da política educativa, a capilaridade dos programas operados ou propostos pelas organizações privadas para as redes públicas e o grau de incidência dessas organizações na proposição da política educacional.

Os resultados dos mapeamentos encontram-se disponíveis para consulta aberta na página institucional do GREPPE (UNICAMP) sob as denominações:

- Banco de dados sobre privatização da educação em municípios paulistas (Banco de dados sobre Privatização da educação em Municípios Paulistas);
- Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação (Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação).

RELAAPPE

No ano de 2019, por iniciativa do GREPPE, foi criada a Rede Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização, durante a realização do Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE (UNICAMP).

O objetivo da rede “é reunir reflexões e promover diálogos acerca dos processos e efeitos da privatização da educação, tendo por princípio a educação como direito humano fundamental e o fortalecimento dos sistemas públicos como premissa para sua concretização” (RELAAPPE).

Os membros fundadores da Relaaappe são pesquisadores e pesquisadoras latino-americanos africanos e estudiosos de outras regiões dedicados a estudos críticos sobre privatização da educação sob várias perspectivas teóricas e metodológicas.

Em 2024, a RELAAPPE realizou seu I Seminário de Pesquisa, ocorrido na UNICAMP de forma híbrida. Além de apresentar pesquisas em curso, os participantes discutiram estratégias para manutenção e visibilização da rede, mantida de forma totalmente voluntária pelos participantes.

Em 2025, juntamente com o IX Seminário de Pesquisa do GREPPE, organiza-se II Seminário RELAAPPE, mais um passo importante na construção de diálogo entre pesquisadores do sul global e sobre a educação nesta esfera do globo.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1648100>. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. 1. ed. Brasília, DF: Anpae, 2022. E-book.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. (Org.). **Privatização da educação brasileira**: inserção de atores privados nas redes estaduais de ensino. Curitiba: Editora CRV, 2018.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI R.; ARELARO, L. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>.

BELFIELD, C.; LEVIN, H. **Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications**. Paris: UNESCO-IIPE, 2004.

BORGHI, R. F. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744-2758, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.14903.

DRABACH, N. P. **Processos de provimento: exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas**. 2018. 265f. Tese - (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

GARCIA, T. (Org.). **Privatização da educação brasileira: inserção de atores privados nas redes estaduais de ensino**. Paraná: Editora CRV. 2018.

GARCÍA, T.; ADRIÃO, T. Privatização da gestão escolar no Brasil: controle digital e interesses corporativos. Profesorado, **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 81-102, 2023. DOI: 10.30827/profesorado.v27i1.26245

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>.

SILVA, R. da; OLIVEIRA, J. A Parceria Global pela Educação e o Financiamento da Educação: países, atores e contribuições. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 11, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/113005>. Acesso em: 17 nov. 2024.

VENCO, S. PRECARIIDADES: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 72-90, nov. 2016.

Notas

¹ ADRIÃO, T. Notas sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2012. DOI: 10.5380/jpe.v6i12.32275

Relações Entre o Público e o Privado: alguns conceitos para o debate

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-3

Vera Maria Vidal Peroni

Introdução

Este capítulo tem como base pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Relação entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS).

Ao longo das pesquisas, construímos conceitos para aprofundar as análises no sentido de entender melhor a multiplicidade de formas encontradas nos processos de privatização do público.

A política educacional é parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular¹ do capitalismo (Peroni, 2016). Nesse sentido, a relação entre o público e o privado como projetos societários em disputa, permeados por classes² sociais em correlações de forças.

Assim, o objeto de estudo, é a relação entre o público e o privado na educação, como parte de um contexto histórico e geográfico particular, com contradições, e uma história de lutas pela democratização da educação materializada em direitos. Democracia aqui não é entendida como uma abstração, mas como a “materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni, 2013, p. 1021).

Como entendemos que o público e o privado, não se referem apenas à propriedade, mas perpassam Estado e sociedade civil, o objetivo é tornar o Estado mais público, democrático e garantidor de direitos (Peroni, 2020) e não diluir as suas reponsabilidades ao repassá-las para a sociedade civil. Assim como a sociedade civil, também o Estado

está permeado por sujeitos com objetivos antagônicos de classe. Ambos são espaços de correlação de forças e de conquista da hegemonia.

Evaldo Vieira, discutindo a democracia, ressalta que Estado Democrático de Direito vai além do Estado de direito, pois traz o “[...] princípio da soberania popular. Este princípio diz que o governo e o Estado necessitam de legitimidade vinda do povo” (Vieira, 2001, p. 13). E ressalta que, para além do voto, a legitimação democrática do Estado passa pelo controle social da administração pública que, para o autor “[...] representa um dos elementos mais importantes da democracia” (Vieira, 2001, p. 13).

As parcerias, portanto, ao determinarem o conteúdo da educação, significam um retrocesso em relação à luta pela democratização da educação que envolveu a sociedade brasileira nos anos 1980 para a abertura política, principalmente considerando o nosso histórico nacional de pouca cultura democrática.

Relações entre o público privado como projetos societários em disputa neste período particular do capitalismo

No caso dos países latino-americanos e, em particular, do Brasil, o avanço das lutas por direitos sociais aconteceu no momento pós-ditadura, em meados da década de 1980, mesmo período em que entrava em crise o modelo fordista/keynesiano. Em seu lugar, o capitalismo propunha um conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais (Peroni, 2013).

É fundamental, neste sentido, analisar a vinculação do avanço da privatização do público ao diagnóstico do capital segundo o qual o Estado é o culpado pela crise³ e o mercado deve ser o padrão de qualidade. Após a crise econômica de 2008, ao invés de o capitalismo enfraquecer, ele se fortalece e se reinventa naquilo que Harvey (2008) chama de restauração do poder de classe. A crise passa a ser a justificativa para aumentar as restrições das políticas sociais, ocorrendo o que Dardot e Laval (2016) chamam de desdemocratização.

Puello-Socarrás (2008) trabalha as particularidades do neoliberalismo, no pós-crise de 2008: “El neoliberalismo hoy por hoy lejos de agotarse se reedita. Presenciamos alguna suerte de reactualización que se prolonga en el tiempo y en el espacio, tanto a nivel global como local” (Puello-Socarrás, 2008, p. 81). Para o autor, neste contexto, o Estado redefine seu papel, de Estado mínimo para Estado empresarial.

O foco das mudanças é o empreendedorismo, o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais, mas repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de princípios coletivos e democráticos para individuais, em propostas societárias. Concordamos com Harvey sobre as consequências deste processo de individualização:

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação) em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (Harvey, 2008, p. 76).

Cunha (2021) também ressalta o papel do empreendedorismo e do homem empresarial neste período particular do capitalismo e o apresenta como mera mistificação da luta de classes, já que para o neoliberalismo, o indivíduo empreendedor está acima das classes sociais, todos têm que ser educados para a função empreendedora, basta ter força de vontade, determinação flexibilidade e iniciativa, o que temos tratado como um conteúdo da proposta da privatização do público.

Cunha (2021) sublinha, ainda, o empreendedorismo como funcional aos valores de mercado para solucionar as mazelas das desigualdades sociais, já que os trabalhadores pauperizados são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso individualmente, em meio a uma acentuada flexibilização das relações de trabalho, a falsa sensação de liberdade e o ataque aos direitos trabalhistas. A unidade de classe é a família, “[...] responsável por uma espécie de seleção natural que determina sua posição na estrutura social [...] A base em que se apoia o fenômeno de classe consiste de diferenças individuais de aptidão” (Cunha, 2021, p. 80). A questão é a democracia do consumidor contra o que eles consideram a “ditadura do Estado”.

O Estado empreendedor desvincula o público do estatal e reforça um espaço público-privado que tem o mercado como paradigma. Puella-Socarrás (2008, p. 108) aponta as implicações deste processo: “la más arquitectónica es su pretensión de profundizar la univocidad de la lógica mercantil en el terreno del aparato estatal y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de ‘lo social’ actualmente”.

Também temos apontado esse problema em nossas pesquisas (Peroni, 2013, 2015; Peroni, Lima, Kader, 2018; Peroni, Rossi, Lima, 2021), principalmente porque no caso brasileiro, como é recente o processo de democratização da sociedade, a diluição das responsabilidades é ainda mais danosa para a materialização dos direitos em políticas.

Entendemos que este processo traz profundas implicações para o recente processo de construção democrática no Brasil.

Laval e Dardot (2017) observam que o neoliberalismo se reinventou após a crise financeira de 2008, que passou a ser a justificativa da diminuição de direitos materializados em políticas sociais. Os autores apontam ainda, que a crise como forma de governo provoca novas formas conservadoras e nacionalistas, em alguns casos abertamente fascistas⁴.

Para Harvey (2008), a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. É a realidade que temos vivenciado no Brasil, nos últimos anos.

Brown (2019) também aponta que o neoliberalismo devastou as políticas sociais e que a desigualdade é um verdadeiro barril de pólvora, no entanto acrescenta outros pontos que caracterizam o neoconservadorismo: forças radicalmente antidemocráticas, demonização do social, valorização da moralidade tradicional e dos mercados como seus substitutos e a desintegração da sociedade e descrédito do bem público pela razão neoliberal, o que transforma a moralidade tradicional em arma de batalha política (Peroni, 2024, p. 4).

Para Moll Neto (2010), a “[...] ideologia neoconservadora resgatou e reconstruiu pressupostos de correntes conservadoras que os antecederam, basicamente do velho conservadorismo e do libertarianismo⁵ (Moll Neto, 2010, p. 65)”. O autor ressalta que a questão principal de união entre os grupos era o individualismo, pois para eles “[...] nada justificava projetos estatais que interferissem na vida das pessoas e limitassem as liberdades, sobretudo a econômica” (Moll Neto, 2010, p. 67).

Além disso, Moll Neto (2010) ressalta que a expansão do neoconservadorismo não ocorreu por acaso⁶ e alerta para a importância do enorme financiamento e proliferação de *Think Tanks* (TT) para a elaboração e divulgação do ideal neoconservador. No caso brasileiro vários TT também estão produzindo conteúdo e divulgado o pensamento neoconservador. Como é o caso do Instituto Liberal, que historicamente apenas atual nos ideários de mercado, tem se associado a chamada nova direita que envolve neoliberais e neoconservadores, conforme verificamos em matéria publicada na sua página intitulada: “Quem é a Nova Direita? O que ela pensa? E por que os ‘intelectuais’ a temem tanto?”, onde apresenta algumas de suas ideias:

Valorização do indivíduo e da família como unidade básica da sociedade, isto é, a direita quer menos poder para o Estado e mais poder para o indivíduo. A

direita não gosta de coletivos (tais como sindicatos) tomando decisões que deveriam ser tomadas pelo indivíduo. [...] Isto ocorre por causa de nossa desconfiança na capacidade do Estado. Logo, para evitar grandes rupturas da ordem, o melhor é que a mudança seja sempre gradual. Assim, sempre será possível corrigir eventuais erros antes que os mesmos se transformem em catástrofes (Constantino, 2017, s/p).

Moll Neto destaca que para os neoconservadores, “o Estado passou a perseguir um igualitarismo pervertido e abstrato e para isso usurpou o lugar da família, da igreja e da comunidade, enfraquecendo esses laços, supostamente, naturais” (Moll Neto, 2015, p. 55). Moll (2020) ressalta, ainda, que Kristol (1995), intelectual neoconservador, apontava que os professores faziam parte de uma “nova classe”, guiada por interesses particulares:

[...] essa “Nova Classe” era a personificação da articulação entre os problemas econômicos e os vícios sociais e espirituais da sociedade estadunidense. A “Nova Classe” buscava realizar seus próprios interesses particulares em nome de um igualitarismo perverso e de concepções equivocadas sobre justiça, igualdade e sociedade e em detrimento da Civilização Ocidental (Moll Neto, 2020, p. 8).

É importante, ainda, ressaltar que entendemos o neoliberalismo e neofascismo como estratégias de superação da crise em um período particular do capitalismo:

Neoconservadorismo e neofascismo são entendidos como projetos societários vinculados ao capital (novas formas autoritárias do capitalismo), em correlação de forças sociais com projetos distintos, cuja manifestação tem em comum dois pontos centrais: são movimentos reacionários e emergem em momentos de crise (Peroni; Lima, 2023, p. 7).

Gramsci (1974) também ressalta o processo de fascistização como parte da luta capitalista e de desagregação da classe trabalhadora.

Para Poggi (2019) a especificidade do fascismo, em relação a outras formas autoritárias do capitalismo, que “se caracteriza por seu viés eliminacionista de divergentes (oposição política) e diferentes grupos subalternizados [...] O fascismo se nutre do medo” (p. 74). A autora destaca que, no caso brasileiro, Bolsonaro realizou “diversos ataques à oposição e às minorias, agredindo mulheres, gays, negros, devotos de religiões afro brasileiras e a esquerda como um todo”. E pregou a violência “contra LGBTs, que seriam responsáveis pela destruição da família tradicional; referências à esquerda como lixo que deve ser descartado do cenário social” (Poggi, 2019, p. 89).

No caso brasileiro, Miguel (2018) aponta que a direita nunca esteve ausente no processo político brasileiro, no entanto, no período pós 2016, vivenciamos uma articulação de extrema direita que tem três eixos principais: o primeiro é a ideologia libertariana, ultraliberal, vinculada a proposta neoconservadora estadunidense, que reduz todos os direitos ao direito de propriedade e prega a liberdade de escolha do indivíduo. O segundo é o fundamentalismo religioso, vinculado a uma agenda moral conservadora e à

teologia da prosperidade. E o terceiro é o anticomunismo e antipetismo e a fusão entre anticomunismo e reacionarismo moral. O autor adverte, ainda, que as três correntes não são estanques.

Para Rocha (2021) que analisa a cultura do ódio e a organização dos movimentos de extrema direita do Brasil, este processo iniciou no período de redemocratização, com grupos que não aceitaram o final da ditadura militar e construíram um:

movimento subterrâneo inicialmente de reorganização da direita brasileira a partir de meados da década de 1980. Movimento que, na década de 2010, foi associado com incomum êxito da onda conservadora, especialmente no tocante a temas relacionados à educação sexual. Neste campo, duas notícias falsas (fake news) tiveram um papel de destaque na vitória eleitoral de Jair Messias Bolsonaro: o inexistente “kit gay” e a deturpação completa de uma área de estudos, gender studies, numa delirante ideologia de gênero. (Rocha, 2021, p. 17).

Na educação verificamos grupos neoconservadores e neofascistas² que defendem pautas antidemocráticas e conservadoras, como o Escola sem Partido (Lima; Peroni, 2018), o *homeschooling* (Araújo; Leite, 2020) e escolas militarizadas (Mendonça 2020). A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público.

Conforme estudo da Campanha pelo direito à educação, a educação sofreu enormes perdas neste período, o que demonstra as perdas para os direitos sociais:

A partir do ano de 2015, identifica-se a adoção de um modelo econômico recessivo pautado por uma política de austeridade no Brasil. No ano de 2016, pode-se apontar como um marco a mudança de governo, pós-impeachment da Ex-Presidenta Dilma, como um período de também crise política, marcada pelo desmonte das políticas sociais. Como expressões desse período, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, chamada “PEC do congelamento dos gastos”, e a Reforma do Ensino Médio, através da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017, que permitiu que fossem utilizados os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a realização de parcerias com o setor privado (Campanha, 2020, p. 40).

O estudo apontou um decréscimo investimento público em educação. Em relação a materialização do privado no público, este processo já ocorre a mais tempo. Desde o momento pós ditadura, em que ocorreram várias conquistas em relação à universalização da educação, gestão democrática, entre outros, em um movimento de correlação de forças também o privado se organizou para disputar a educação, o não ocorreu apenas com a mudança de propriedade. No caso brasileiro, o poder público é o principal responsável pela oferta na educação básica, mais de 80% das instituições são públicas. Conforme o Inep/Censo Escolar 2023, a rede privada tem uma participação de 19,9% (Brasil, 2024). Assim que, a materialização do privado no público não ocorre apenas com a mudança de

propriedade, mas como aponta Rikowski (2017), também via disputa pelo fundo público e pelo controle da educação.

Em nossas pesquisas, verificamos que a privatização do público pode ocorrer via direção, mais diretamente no conteúdo das políticas educacionais, em que grupos empresariais como o Todos Pela Educação (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018) e o Movimento pela Base Nacional Comum (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019) influenciam a pauta educacional.

Nos processos de Execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Educação Especial. O privado tem justificativas distintas, como a *expertise* do setor privado, que ocorre em parcerias com o Sistema S, principalmente no ensino médio e profissional. E o barateamento como justificativa da oferta da educação infantil e jovens e adultos, em que a oferta, com algumas exceções, se dá de forma precarizada, com bolsas ou salários simbólicos, em locais pouco apropriados, sem espaços democráticos de participação, o que temos chamado de “naturalização do possível”.

Nos processos de execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre o poder público e Institutos privados. Analisamos a parceria com o Instituto Positivo (Lumertz, 2021), Instituto Unibanco (Caetano, 2018) Instituto Ayrton Senna (Comerlatto, 2021) e Fundação Lemann (Oliveira, 2021). As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

A seguir apresentamos um quadro-síntese destacando as principais semelhanças e diferenças de alguns Institutos pesquisados:

Quadro 1. Quadro comparativo entre Sujeitos coletivos que atuam na educação

	IAS	IU	Grupo Positivo	Fundação Lemann
Natureza	Sem fins lucrativos.	Sem fins lucrativos (OSC).	Com fins lucrativos: a) Positivo Educacional b) Positivo Tecnologia Sem Fins Lucrativos c) Instituto Positivo	Organização familiar, sem fins lucrativos.

Forma de atuação	Rotina escolar, formação, aulas prontas...	Circuito de Gestão em que se articulam a governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento. Além de atuar em um novo modelo de ensino médio, atualmente atua também no ensino profissional.	Rotina escolar, formação docente, plataforma virtual de aprendizagem e ferramentas para a gestão e mensuração do avanço da educação de sua rede de escolas Gestão - <u>simeB</u> e avaliação – <u>hábile</u>	Formação continuada de gestores – Curso Gestão para aprendizagem (GPA) e professores - Gestão para sala de aula. Políticas de inovação tecnológica.
Proposta de gestão	Gestão para o Sucesso.	Circuito de Gestão com foco na Gestão para resultados. Na aprendizagem o foco é Português e Matemática.	Gestão para resultados.	Gestão para resultados.
Sistema de Monitoramento	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Os dados sobre desempenho, frequência e cumprimento das metas de alunos e professores são repassados mensalmente.	Sistema para o avanço contínuo da educação (SIGAE). A ferramenta permite o planejamento, acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real.	simeB ferramenta de tecnologia educacional que disponibiliza, analisa e monitora indicadores para melhorar a qualidade da educação.	Caráter fiscalizador sobre as ações dos/as gestores/as nas escolas para garantir o cumprimento dos conteúdos e atividades padronizados como condição para a certificação do curso.
Material	Padronizado e replicável.	Padronizado e replicável. Cadernos de práticas e gestão escolar.	Padronizado e replicável. Livros físicos e ambiente virtual contendo livros digitais, trilhas de aprendizagem e faixas de áudio.	Padronizado e replicável.
Estratégias	Premiação.	Premiação.	Soluções educacionais.	Ênfase na meritocracia. Premiação.

Fonte: Antunes e Peroni (2023)

É possível verificar que os Institutos estudados atuam na formação, na gestão escolar, na rotina e no monitoramento da escola. O conteúdo de suas propostas é vinculado ao empreendedorismo, gestão gerencial, meritocracia, premiação, competitividade, enfim, princípios vinculados à pauta do mercado. Apesar de seu conteúdo não estar adequado às bases da reestruturação produtiva, mas às fordistas, com

materiais fortemente estruturados e padronizados. O trabalhador criativo, que resolve problemas e trabalha em equipe, não parece ser a pauta de formação dos alunos da escola pública para os institutos estudados (Antunes; Peroni, 2023).

Destacamos ainda o papel desses Institutos na formação continuada de professores e gestores, e desta forma, “[...] estão envolvidas na produção social da força de trabalho. Assim, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas” (Rikowski, 2017, p. 395).

Considerações Finais

Entendemos que relação entre o público e o privado na educação não se limita apenas à propriedade, é entendida como projetos societários em disputa, que ocorrem na correlação de forças tanto no Estado, quanto na sociedade civil, com forças sociais que defendem projetos privados com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, em uma perspectiva de classe, com profundas implicações para a construção de uma sociedade democrática.

No Brasil, houve pequenos momentos de democracia e nossa cultura democrática ainda está por ser construída. Destacamos as implicações para a democracia e a naturalização do individualismo e da censura vividas neste período em nosso país, com o privado atuando de diversas formas e em todos os níveis. Enfatizamos, ainda, que estes processos de privatização ocorrem tanto no Estado como na sociedade civil. Cada vez mais observamos governantes terem a privatização como política pública, em um projeto de restauração de classe, corroborando nossa concepção de que a relação entre o público e o privado está vinculada a projetos societários relacionados ao individualismo ou a democracia e que, apesar desta disputa ocorrer em todos os espaços da vida social, na escola, como um espaço de conhecimento e socialização, causam implicações na construção da sociedade democrática.

Referências

ANTUNES, F.; PERONI, V. Democratização e relações entre público e privado em educação: provisão, sentido e conteúdo, no Brasil e Portugal (2015-2022). **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1121, p. 1-32, 2023.

ARAÚJO, S. S. de; LEITE, M. C. L. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o homeschooling brasileiro. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14819.039

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada, *In*: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de.; KADER, C. R. (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=89

BOITO, A. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. **A terra é redonda**, 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CAMPANHA Nacional Pelo Direito À Educação. Estudo educação e Desigualdades. Capítulo Brasil. Os efeitos do investimento em educação para a redução das desigualdades sociais e os dos cortes para o aprofundamento do abismo: uma análise das últimas décadas. *In*: CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO EM PARCERIA E COM RECURSOS DA OXFAM IBIS. **Informe Regional**. 2020.

CAETANO, M. R. O protagonismo do setor privado na Reforma do Ensino Médio no Brasil - o Instituto Unibanco e suas relações. *In*: PERONI, V. M. V.; P. V. de L.; KADER, C. R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, v. 1, p. 147-158.

COMERLATTO, L. Relatório Instituto Ayrton Senna (IAS) *In*: PERONI, V. **Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina**: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=77.

CONSTANTINO, R. Quem é a Nova Direita? O que ela pensa? E por que os “intelectuais” a temem tanto? **Gazeta do Povo**, 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigoconstantino/artigos/quem-e-nova-direita-o-que-ela-pensa-e-por-que-os-intelectuais-temem-tanto/>. Acesso em: 03 de jul. 2018.

CUNHA, O. A. **Capital-Imperialismo e Organização da Cultura**: o papel da Fundação Roberto Marinho na busca do consenso capitalista (1977-2021). 2021. 272 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

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

GRAMSCI, A. **Sobre el fascismo**: prólogo y selección de Enzo Santarelli, 1974.

GRAMSCI, A. **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa editorial, 2017.

LIMA, P. V.; PERONI, V. M. V. Escola Sem Partido e as implicações para a democratização da educação. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 121–136, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i44.4009

LUMERTZ, J. S. Grupo Positivo e o Sistema de Ensino Aprende Brasil. In: PERONI, Vera, **Relatório** Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=77

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LACERDA, M. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: ZOUK, 2019.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MENDES, V.; PERONI, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MENDONÇA, E. F. Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 621–636, 2020.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, E. (org) **O ódio como Política**: A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOLL NETO, R. **Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MOLL NETO, R. **Imaginando o "outro" e a nação nas relações internacionais: Commentary Magazine, The New Republic e o intervencionismo dos Estados Unidos na Nicarágua e El Salvador (1977 – 1992)**. 2015. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, São Paulo, 2015.

NETO, R. M.; DAMASCENO, R. P. C. Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–25, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16084.072

OLIVEIRA, C. Fundação Lemann: direção e execução da proposta, e os sujeitos individuais e coletivos envolvidos. In: PERONI, Vera, **Relatório** Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai,

Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=77

PERONI, V. M. V. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate *In: ALMEIDA, L. C. et al. (Org.). PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. Campinas: Cedes, 2013a. p. 1021-1033.

PERONI, V. M. V. (org) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro, 2013b.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. 2015. 264 f. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 035-056, 2019.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. **Revista Educare et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 34–52, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i47.30213.

PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J., LIMA, P. V. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina** (org.). 1. ed. – São Paulo: Livraria da Física, 2021.

POGGI, T. Fascismo à brasileira. *In: CISLAGHI, J. F.; Demier, F. (orgs.). O neofascismo no poder* (Ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 47-68.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva gramática del neo-liberalismo**: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008. p. 21-78.

ROCHA, J. C. de C. **Guerra Cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, n 55, p. 9-29, 2001.

Notas

¹ O “[...] o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular, ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado” (Lukács, 1978, p. 112).

² Classe entendida como “uma relação e não uma coisa” (Thompson, 1981, p. 11), como “um fenômeno visível apenas no processo” (Thompson, 2012, p. 77). Classe não é esta ou aquela parte da máquina, mas a maneira pela qual a máquina trabalha” (Thompson, 2012, p. 169).

³ Entendemos a crise a partir de Mészáros (2002), enquanto uma crise estrutural do capital.

⁴ Para Boito (2019), estamos vivenciando no Brasil um período de características neofascistas. Para o autor, dentre outras características, o “[...] fascismo é um gênero; o fascismo alemão e italiano, de um lado, e o fascismo brasileiro, de outro, são, ambos, espécies desse gênero. Estou chamando o primeiro de fascismo original e o segundo de neofascismo” (Boito, 2019, p. 2).

⁵ Os libertários reivindicam o Estado mínimo não só na economia, mas também sobre a vida pessoal (Lacerda, 2019, p. 54).

⁶ Sobre *Think tanks* vinculados à educação no Brasil ver Mendes e Peroni (2020).

A Educação Sob a Égide da Racionalidade Empreendedora: como resistir diante da governamentalização da vida?

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-4

Ademir Henrique Manfré

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o tema empreendedorismo, gestão e condução de si diante dos imperativos empresariais do neoliberalismo. Surgiu de reflexões e elaborações teóricas advindas de estudos desenvolvidos no âmbito da Filosofia e da Filosofia da Educação. Na atualidade, a sociedade neoliberal exige a formação de um tipo de indivíduo que podemos conceituá-lo como sujeito do desempenho (Han, 2017). Produtividade, competitividade, gestão de si e desempenho – tidos como novos valores dessa cultura – são transferidos para o âmbito pedagógico, subordinando os processos formativos a uma nova governamentalidade.

Diante do assinalado, tem-se como objetivo geral investigar o papel desempenhado pela cultura do empreendedorismo no direcionamento das formas de governo de si na educação escolar contemporânea. Partiu-se da seguinte problematização: por que inserir a cultura do empreendedorismo nas escolas? Nossa hipótese é a de que a cultura do empreendedorismo traduz o que Foucault chamou de governamentalidade. Na tentativa de contrapor-se à cultura do governo de si, elege-se a concepção de atitude crítica foucaultiana como analítica do presente a qual emerge como referencial teórico capaz de desenvolver em bases diferentes as concepções neoliberais as quais se inserem a Educação na atualidade.

Conclui-se que desenvolver a atitude crítica é ultrapassar o previamente designado por diretrizes educativas alinhadas à governamentalidade. Diante da perspectiva que transformou os atores escolares em meros indivíduos dóceis e assujeitados da ação,

reivindica-se a possibilidade de contracondutas outras, aquelas distanciadas da racionalidade governamental.

Situando a temática: o empreendedorismo como modo de vida

Figura 1 - Self-Made Man



Fonte: <http://sociedadeemprisoas.blogspot.com/2011/12/mafalda-self-made-man.html>

Mafalda reproduz, no quadrinho acima, o discurso, presente nos últimos tempos, das denominadas competências e habilidades requeridas para o almejado sucesso profissional. Habilidades cognitivas, competências racionais e socioemocionais, aprendizagem ativa, protagonismo e empreendedorismo são diferentes termos utilizados para nomear os perfis almejados na formação dos estudantes na chamada cultura do empreendedorismo (Nosella, 2010; Carvalho; Silva, 2017).

Essa polissemia conceitual evidencia que a escola enfrenta muitos desafios, uma vez que ela pode não estar respondendo às demandas da contemporaneidade, permitindo que se discuta a formação de um “novo” indivíduo: competitivo, com capacidade de aprender a aprender constantemente (muitas vezes desvinculada do aprender a pensar), que seja habilidoso, produtivo, e mais, com capacidade de aprender a empreender.

De acordo com Carvalho e Silva (2017, p. 175), “evidencia-se, em nosso tempo, uma difusão de modelos de currículos que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico”.

No entendimento de Nosella (2010), a cultura do empreendedorismo exerce atuação em todos os âmbitos da escola, promovendo a competitividade e o desempenho como pilares da educação atual, sustentados pela racionalidade instrumental (aquisição de competências específicas para atuar no mercado competitivo), relegando ao segundo plano aquilo que não pode ser categorizado numericamente. Desse ponto de vista, o processo de ensino e de aprendizagem escolar fica restrito à aquisição de competências e de habilidades emanadas dos organismos internacionais e fundações empresariais e outras

políticas neoliberais que orientam os rumos da Educação, traduzindo-se no que Foucault (2008a) chamou de governamentalidade.

Chavões¹ como “Pense fora da caixinha”, “Enfrente desafios”, “Vença seus medos”, “Invista em si mesmo” são apresentados como fomentadores de comportamentos empreendedores. Surge o imperativo de que a cultura do empreendedorismo deve ser seguida por todos/as.

Para se ter uma ideia do que estamos tratando, no ano de 2017, a *Bizword*² completou 20 anos de atuação educacional em mais de 100 países em todo o globo. Seu lema é capacitar estudantes a tornarem-se empreendedores de sucesso. No Brasil, a *Junior Achievement* surgiu com a missão de preparar estudantes – desde a Educação Infantil – a serem cidadãos qualificados.

Pelo exposto, a figura do empreendedor de si passa a ser o novo modelo formativo requerido e exaltado como um dos principais suportes para a cultura do desempenho e, por conseguinte, para a educação do futuro. Desse ponto de vista, o modelo de conduta a ser desenvolvido pelos indivíduos é motivado pelo comportamento empreendedor: que vença o melhor, o mais preparado, o mais qualificado, reforçando a formação do empresário de si como elemento fundamental para se alcançar o sucesso.

Quando o assunto é empreendedorismo na escola, Dolabela (1998) é o autor que mais se destaca na literatura brasileira. O autor afirmou que os estudos atuais indicam que o empreendedorismo abre novas oportunidades para os indivíduos se qualificarem, oferecendo, automaticamente, graus de realização pessoal. Para tanto, precisam receber educação empreendedora desde bem cedo.

Pelo exposto acima, a cultura do empreendedorismo, estimulada desde a mais tenra idade, é oferecida como tábua de salvação para motivar e estimular os estudantes a adquirirem comportamentos empreendedores para serem bem-sucedidos na vida. Aproveitando a deixa, Dolabela (1998) afirmou que as escolas públicas não são suficientes em suas propostas educativas. Nesse caso, o autor defende que é necessário investir massivamente em competências e habilidades, gerando criatividade e inovação.

O discurso empreendedor também é justificado dentro do debate das políticas públicas educacionais. Dois documentos publicados pelo governo federal chamam a atenção: o parecer CNE/CEB nº 13/2010 (Brasil, 2010), que tratou da inclusão do empreendedorismo como componente do currículo escolar desde a Educação Infantil, e o Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020 (Brasil, 2020), que instituiu a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira.

O texto do Parecer CNE/CEB nº 13/2010 inseriu a iminente necessidade da inclusão do empreendedorismo na escola, potencializando os valores da competitividade e da lucratividade como eixos norteadores da formação escolar.

Na esteira da Pedagogia do empresário de si, o Decreto nº 10.393/2020 reproduziu as diretrizes emanadas do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 (Delors, 2010). Os dois documentos propõem a inserção do empreendedorismo enquanto tema transversal na Educação Básica, fomentando o protagonismo em relação às demais disciplinas (Dolabela, 2003).

Exemplificando o debate sobre cultura do desempenho na escola, destacamos o Programa de Educação Empreendedora voltado para crianças dos Ensinos Infantil e Fundamental utilizado por muitas escolas privadas de São Paulo: Max, o *empreendedog*³. O objetivo desse programa é fomentar o talento das crianças identificando características empreendedoras, valorizando comportamentos estratégicos e incentivando a elaboração de Projetos de Vida (Dolabela, 2015).

Sob essa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos escolares se torna restrito apenas ao desenvolvimento de competências e de habilidades. O trabalho docente é reduzido à execução de um trabalho instrumental cujo foco é o desenvolvimento de competências específicas, a exemplo daquelas postas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa perspectiva de educação escolar, aprende-se ainda a criar o próprio emprego: é o conhecido empreendedorismo ensinado desde a Educação Infantil nas escolas mais abastadas. Caso não consiga, “o indivíduo será responsabilizado por sua falta de empenho, energia e vontade” (Assis; Lima, 2019, p. 44).

Diante do exposto, presentifica-se o discurso sedutor amparado na ideia de progresso a qualquer custo. Basta o indivíduo ser empresário de si, desempenhar funções ao máximo, consubstanciando a adesão a um estilo de vida, ao governo de si. Nota-se que a escola deve transformar-se numa empresa.

Villela (2005, p. 37) pontuou que uma escola comprometida com o sucesso do estudante necessita seguir princípios-chave no quesito aquisição de competências e de habilidades: “eficiência, suficiência, desempenho, consistência e parcerias”. E essas concepções são fundamentadas por pedagogias e organizações multilaterais capazes de “promover uma pilotagem sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira isso deve ocorrer” (Santos, 2015, p. 94).

Ainda no debate sobre cultura do empreendedorismo, intelectuais como Perrenoud são conceituados como “um dos principais autores que apresentam o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar” (Ricardo, 2010, p.

612). O conceito de competências formulado por Perrenoud é utilizado como referência por outros autores, inclusive brasileiros como Dolabela (2015) e Villela (2005) tratados nessa discussão. É nessa perspectiva que Perrenoud (2000) propôs o desenvolvimento de competências como recursos indispensáveis à educação requerida pelo século 21.

Pela exposição acima, nota-se que ao indivíduo é depositada toda a responsabilidade pelo seu percurso formativo, desdobrado em práticas de autogoverno. Essa ênfase pela crescente aquisição de competências e de habilidades alcança centralidade no discurso pedagógico atual, apontando a Pedagogia Empreendedora como uma abordagem inovadora. Essa “lógica ocupa lugar tático no governo sob a noção de sujeito que empreende a si mesmo” (Calixto, 2013, p. 28).

Assim, produz-se o perfil do sujeito empresário de si: flexível, inventivo, competitivo, adaptável. Dito de outro modo, muito mais do que gerir a própria carreira, produz-se uma forma de gerir a vida. Não importa o refletir. Leva-se em consideração apenas o produzir e o desempenhar.

De acordo com Dolabela (2003), o que se pretende com a Pedagogia Empreendedora é gerar comportamentos e ações empreendedoras nos estudantes, dotando-os de saberes técnicos e instrumentais necessários à educação do futuro. Na mesma linha de raciocínio de Dolabela (2003), Carvalho (2004, p. 13) afirmou que é fundamental a educação atual pautar-se em três princípios básicos: “liderança, desempenho e percepções”.

Pelo exposto, a cultura do desempenho atravessa os currículos escolares, deixando pouca margem à reflexão e os modos de resistência e de questionamentos. Para se ter uma ideia do que estamos tratando, o projeto “Oficina do Empreendedor” de autoria de Dolabela (2003), em parceria com a ONG Visão Mundial, já atendeu cerca de 90.000 estudantes da educação básica em Minas Gerais, e 224.000 estudantes no estado do Paraná. Depois do teste piloto desenvolvido nas cidades de Belo Horizonte e Japenvar (MG), em 2002, vários outros estados compraram esse projeto na tentativa de inovar as escolas. Até um prêmio foi criado para homenagear prefeitos empreendedores – prêmio Mário Covas. Assim, o empresário de si necessita desenvolver:

[...] habilidades e capacidades necessárias para criar uma empresa integrando os programas de ensino em todos os níveis: fundamental, médio e superior. Independentemente do nível de ensino, a ênfase deve ser concentrada no desenvolvimento da capacidade individual de procurar e identificar novas oportunidades (Dolabela, 2003, p. 27).

Pelo exposto, desde a mais tenra idade, as crianças são estimuladas a investirem em capital humano, sendo orientadas a elaborar planos de negócios, a estudarem

Propaganda e *Marketing*, a desenvolverem comportamentos de liderança tornando-se, no futuro, prósperos empreendedores.

Ilustrando o debate sobre a produção do empresário de si, a Fundação Júnior *Achievement* - organização educativa mantida por uma iniciativa privada norteamericana - é responsável pelo desenvolvimento de projetos pautados na Pedagogia Empreendedora em mais de 112 países, atendendo, aproximadamente, 6,5 milhões de estudantes (Júnior, 2011). Só no Brasil, mais de 500 mil estudantes participaram de seus programas, afirmou Júnior (2011). Os programas da Júnior *Achievement* utilizam a metodologia conhecida como “Aprender-fazendo”. Nessa proposta metodológica, os fundamentos do empreendedorismo são transmitidos através de exercícios, jogos, desafios, simulações. Apenas as competências técnicas são enfatizadas nessa proposta. Desse modo, se a escola tradicional não gera competências e habilidades nos estudantes, resta à Pedagogia Empreendedora – enquanto dispositivo da cultura do empreendedorismo – proporcionar uma formação “sedutora”, vendendo-a como alternativa inovadora.

Outra proposta que faz compreender a Pedagogia do Empresário de si enquanto dispositivo de controle, de governamentalidade pautada em bases econômicas e neoliberais é o “Prêmio Educação Empreendedora Brasil”. Trata-se de uma iniciativa do Instituto Endeavor com o intuito de valorizar e divulgar experiências inovadoras de empreendedorismo no Ensino Superior. O objetivo é reconhecer os profissionais que trabalham com o tema transversal às demais disciplinas. “Ninguém vai ensinar outra pessoa a ser empreendedora, mas o professor deve instigar essa característica em seus alunos” (Instituto Endeavor, 2009, p. 37).

Diante desse cenário, projeta-se uma “nova” arquitetura à formação escolar ancorada em critérios de eficiência e eficácia pautados nos interesses do mercado. Daí o nosso interesse em investigar o modo como a cultura do empreendedorismo se traduz como proposta formativa na atualidade, produzindo efeitos de governamentalidade na escola. Na tentativa de pensar em outras bases a temática da cultura do desempenho manifestada na pedagogia do empreendedorismo, do aprender a aprender constantemente, nas competências racionais e socioemocionais, vimos em Foucault uma maneira de produzir a insubmissão voluntária, a reflexão indócil.

Metodologia

Este capítulo é resultado de pesquisas e estudos realizados junto à disciplina de Filosofia da Educação por mim ministrada junto ao Programa de Pós-graduação em

Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e também junto ao Grupo de Estudos de Filosofia e Formação de professores da UNESP. A análise metodológica consistiu no levantamento de artigos científicos em bases científicas da SciELO, Google Acadêmico, livros, debates realizados junto à disciplina e eventos acadêmicos que sustentaram o estudo aqui apresentado. Como proposta analítica, pautamo-nos pelos estudos de Michel Foucault sobre o conceito de governamentalidade e de crítica, os quais forneceram os elementos ao debate proposto sobre o empreendedorismo na educação escolar.

A perspectiva Foucaultiana de Compreender o Governo de Si

No curso “Nascimento da Biopolítica”, Foucault analisou a Teoria do Capital Humano. Na compreensão do filósofo, o capital é entendido como tudo aquilo que é passível de produzir algum tipo de rendimento futuro. Exemplificando, um indivíduo que aplica dinheiro e dispende tempo em um curso técnico que promete qualificação imediata para o mercado de trabalho está realizando um investimento em si. Como dito anteriormente, o rendimento é consubstanciado a partir de certo capital, reconhecido como “capital humano na medida em que, precisamente, a competência – máquina da qual é o rendimento não pode ser dissociada do indivíduo humano, que é o seu portador” (Foucault, 2008b, p. 287).

Sibila (2012) anotou que a busca por capacitações ou qualificações é resultado da lógica empresarial que ganha notoriedade espetacular na atualidade. Logo, essa lógica deve ser seguida por todos/as, pois quanto maior o investimento na aquisição de competências e de habilidades, maior será o seu desempenho e empregabilidade.

Em consonância com o apontando, Dardot e Laval (2016, p. 332), referindo-se à produção do indivíduo competente e competitivo tão requerido pela sociedade neoliberal, afirmam que o indivíduo empreendedor não calcula apenas investimentos e ganhos, mas “procura, sobretudo, trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz”.

Assim, pela discussão desenvolvida até o momento, fica explícita a ideia de que, se o indivíduo não conseguir uma vaga no competitivo mercado de trabalho, é porque ele não gerenciou adequadamente sua formação, não adquiriu competências suficientes para atingir o padrão de sucesso pessoal e profissional, tornando-se obsoleto como um objeto sem valor algum.

Os alunos e professores, nesse contexto, têm de desenvolver competências e habilidades de modo a serem pessoalmente flexíveis e aptos a agirem em contextos que não têm nenhum conjunto claro de fronteiras ou respostas simples. Professor e aluno devem desenvolver competências para a contínua resolução de problemas de forma flexível, num processo contínuo de adaptação a situações complexas (Moraes, 2008, p. 57).

Ao que parece, a escola é compreendida a partir de um viés utilitarista: que vença o melhor, o mais preparado, o mais capacitado. Dentro da perspectiva foucaultiana de Biopolítica, o poder de gerir a vida⁴ implica a racionalidade que consiste em produzir, tomar a vida e a sua inclusão nos cálculos.

Nessa assertiva, a Biopolítica age sobre o corpo coletivo da população com o objetivo de regulá-la. Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas de poder que orienta o comportamento da população no sentido de torná-la mais produtiva. No debate sobre empreendedorismo na educação escolar, essa regulamentação é notória, uma vez que ao indivíduo habilidoso e competitivo é prometido o almejado sucesso.

É nesse contexto que estamos chamando de gestão da vida que inserimos o debate sobre a cultura do empreendedorismo, entendida como um dispositivo⁵ que (re) produz “novos” potenciais de produção e de condução dos indivíduos. Assim, o imperativo “ser competitivo consigo e com os outros” instaura-se no contexto educativo em que o “impulso competitivo torna-se um fim em si mesmo criando uma cultura de teste e de exibição e, é claro, uma corrida absoluta” (Masschelein; Simons, 2017, p. 124).

Ao priorizar a preparação do indivíduo para o século 21, alguns dispositivos de controle são definidos: lucratividade (investimentos em capital humano), utilidade (só devem ser ensinados conteúdos eleitos como úteis para o indivíduo sobreviver no mercado competitivo - o que não tem utilidade dentro desse objetivo deve permanecer fora dos muros escolares), calculabilidade (tudo deve ser racionalizado, programado), empregabilidade (formação rápida).

A vinculação da formação de competências a programas de treinamento (*coaching*) ou às chamadas metodologias ativas comprova que não se trata de um processo de formação e desenvolvimento humano pleno, mas da produção de autômatos programados para reagir em conformidade com as expectativas sociais. As pessoas devem controlar as emoções como dirigir um automóvel sem precisar pensar no que estão fazendo para que possam funcionar adequadamente nas escolas, no trabalho ou na vida (Silva, 2018, p. 151).

As recomendações sobre como se tornar indivíduos de desempenho não param por aqui. Se tomarmos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) - referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas de toda a Educação Básica – está presente a orientação de que os estudantes brasileiros necessitam

desenvolver um número de competências básicas consideradas essenciais para se assegurar um futuro promissor.

Como Resistir?

O que temos feito de nós mesmos sob as formas de controle e adestramento da vida? Como resistir? Com esses questionamentos, pretendemos desenvolver a reflexão sobre as formas como Foucault concebia a Filosofia enquanto modo de vida, de enfrentamento. E, para isso, o filósofo toma a atitude crítica para questionar as verdades, as formas de dominação e os efeitos que elas têm sobre nós.

Logo após dedicar estudos sobre contracondutas pastorais no período medieval, Foucault pronunciou a conferência “O que é a crítica”. O filósofo se propôs a desenvolver a genealogia da atitude crítica aprofundando a tese de que a crítica, enquanto atitude, é originária das contracondutas pastorais.

Em outras palavras, as contracondutas “são movimentos que procuram escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir” (Foucault, 1999, p. 256- 257). No contexto da cultura do empreendedorismo, resistência, contracondutas e a questão de como não ser governado de tal maneira não estão presentes.

Em Foucault (1999, p. 35): “[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder [...], a crítica seria assim a arte da insubmissão voluntária, a da indocilidade refletida”.

Em Foucault (1984, p. 14), problematizar o hoje é entendê-lo como acontecimento compreendido como imprevisibilidades que abrem possibilidades diante da realidade. Assim, problematizar o hoje é desenvolver a interrogação crítica do sujeito: “é esta a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos ou das representações”. Refletir sobre o presente problematizando-o é a proposta que Foucault (1984) apresentou ao sujeito de pensar, agir e projetar a vida ausente de determinismos e padrões pré-concebidos, uma vez que o discurso do “sujeito que problematiza deve converter-se em prática de vida, em modo de agir que estilizem a vida” (Oliveira; Valeirão, 2013, p. 137).

Nesse debate, chama-se a atenção para a problematização do presente diante das relações permeadas por poderes e saberes oriundos de pedagogias que privilegiam a produção de corpos dóceis, de empresários de si. Nesse momento da discussão, podemos acrescentar: qual a relação entre atitude crítica e modos de governamentalidade?

“*Qu'est-ce la critique?*”, Foucault (1995) se propôs a desenvolver a arqueologia da atitude crítica. Em sua concepção, a crítica como um elemento contrário às artes de governar desenvolveu-se por alguns caminhos.

Historicamente, a atitude crítica teve seu início na pastoral cristã como forma de contraposição aos ensinamentos religiosos. Em seguida, Foucault (1995) anotou que a atitude crítica adveio do direito natural. Ou seja, não querer ser governado desse modo implicava recusar leis consideradas injustas. A atitude crítica consistia em se contrapor ao governo que tais leis exigiam. Por fim, Foucault (1995) considerou que a atitude crítica, ou seja, o “não querer ser governado” é a recusa das verdades, questionando-se aqueles que se dizem delas portadores.

Assim, a atitude crítica implica o desassujeitamento na possibilidade de interrogar a verdade em seus discursos e práticas de domínio. Diante do contexto de que sempre estamos frente a dispositivos de governamentalização da vida, é necessário “resistir ser governado por determinados agentes” (Foucault, 1995, p. 6).

Para Foucault (1995), a atitude crítica enquanto arte de resistência diante das formas de governo necessita desenvolver-se não apenas como exercício de interpretação do momento atual, mas como prática que sugere a relação do indivíduo consigo próprio.

A atitude crítica nos moldes postulados por Foucault (1995, p. 6) traduz-se como “arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida”. De acordo com Veiga-Neto (2011), Foucault (1995) evidenciou os limites da aceitação da condição humana em obedecer, assumindo uma posição de heteronomia.

O que se pontua nesse debate é que a atitude crítica, enquanto prática formativa, encontra possibilidade de realização enquanto resistência às formas de governo de si. A crítica “teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo de que se poderia chamar a política da verdade” (Foucault, 1995, p. 18). A perspectiva filosófica assumida neste trabalho para estudar o tema das pedagogias da governamentalização e a crítica como atitude se traduz como proposta pela qual os indivíduos podem resistir às técnicas de controle de si que tentam governá-lo.

Conclusão

Fomentou-se, na presente discussão, a crítica sobre o presente e a relação que o sujeito estabelece com o empreendimento de si. O conceito de governamentalidade serviu

de suporte para refletir sobre o modo como as propostas formativas atuais, a exemplo da cultura do empreendedorismo, endossam a produção de subjetividades assujeitadas.

Problematizar o presente criticamente em busca de reformulações contínuas das subjetividades é a possibilidade que Foucault (2008a) oferece ao sujeito para resistir às formas de assujeitamento.

Em nosso entendimento, desenvolver a atitude crítica é ultrapassar o previamente designado por programas e propostas educativas alinhadas ao gerenciamento subjetivo. Assim, resistir às formas de governamentalidade da vida é insistir na produção de outras subjetividades que não aquelas provenientes das pedagogias empreendedoras.

Rejeitar esse sujeito empreendedor de si (adestrado, adaptado, controlado, produtivo e competitivo) – que foi transformado para ser governado – é apostar na vida para além das formas de governo atuais, possibilitando a crítica e a contraconduta. Os sistemas educativos “se nos conformam a esta subjetividade podem também abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida” (Gallo, 2017, p. 92)

Referências

ASSIS, C.; LIMA, L. Subjetividade docente em tempos de cultura da performatividade. **Revista Tecnica**, v. 4, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/292>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13**, de 4 de agosto de 2010. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6552-pceb013-10&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.393**, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10. Acesso em: 14 fev. 2024.

CALIXTO, C. **Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final séc. XVIII e início séc. XIX)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da USP, 2013.

CARVALHO, D. **Variáveis associadas ao perfil empreendedor**: relações com modelos familiares e formação empreendedora. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2004.

CARVALHO, R; SILVA, R. R. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n° 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

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

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 1998.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**: o ensino do empreendedorismo na Educação Básica voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **Empreendedorismo sem fronteiras**. Rio de Janeiro: alta Books, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, M. **O que é crítica?** (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela L. Borges. Edições texto e grafia, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, S. O ‘efeito Foucault’ em Educação. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 15-21, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MCtFSfqBwtSLyWyZyQDV4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO ENDEAVOR. **Como a Endeavor apoia empreendedoras e empreendedores?** Disponível em: <https://endeavor.org.br/empreendedores-endeavor/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

JUNIOR, O. P. **O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo**: educação e ideologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAES, A. L. **Disciplina e controle na escola:** do aluno dócil ao aluno flexível. Canoas, RS: Contraponto, 2008.

NOSSELLA, P. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/fazcienciaarticle.download>. Acesso em: 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, A.; VALEIRÃO, K. Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 559-578, jul./dez. 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências e habilidades para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICARDO, E. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SANTOS, J. **Política de avaliações externas:** a ênfase na questão das competências. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2015.

SIBILA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012.

SILVA, M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018, 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP, 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILLELA, Cláudia. **Empreendedorismo na escola**. São Paulo: Artmed, 2005.

Notas:

¹ Extraído do vídeo “Kylee Majkowski de 10 anos quer ensinar empreendedorismo a crianças no Brasil”. Disponível em: MAJKOWSKI, Kylee. Apresentação. In: **Fórum da liberdade**, Porto Alegre. Painel “Empreendedorismo”, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIg4qRGFKKQ>. Acesso em: 23 set. 2024.

² A *Bizword* é um programa empresarial que surgiu no ano de 2000 nos EUA, atuando em mais de 100 países no mundo, desenvolvendo programas de empreendedorismo nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Sua meta é preparar crianças e jovens para a atuação empreendedora, engajando a educação para o empreendedorismo.

³ Trata-se de um sistema de ensino criado por uma pedagoga do conceituado colégio Objetivo de São Paulo. Um professor diferente, descolado personificado na figura de um cãozinho foi criado com o objetivo de ensinar práticas empreendedoras nas escolas brasileiras. Através do site da escola, é possível conhecer alguns materiais educativos. O referido programa foi exposto como uma metodologia de promoção empreendedora, abordando os seguintes pontos: alfabetização financeira, liderança, gestão, responsabilidade social, marketing pessoal (Júnior, 2011).

⁴ Foucault utiliza a ideia de “gestão da população” no contexto da Biopolítica. Desse modo, ao nos referirmos à “gestão da vida” estamos nos referindo às estratégias de poder que fazem parte do domínio dos aparelhos do Estado, bem como das instituições como escolas, empresas, dentre outras.

⁵ É no texto *História da Sexualidade (A vontade de saber)* que Foucault (1990) desenvolveu as definições de dispositivo, apesar de já ter apresentado tal conceito em *Vigiar e Punir*. Foucault (1990, p. 244) conceituou dispositivo como: [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas [o dispositivo pode ser entendido também] como um tipo de formação que, em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência histórica. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

**Estrategias de Regulación Metacognitiva en la Formación
Posgraduada de Directivos Educativos: estudio descriptivo en
egresados de un Diplomado de Dirección**

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-5

*Luis Carlos Fernández Cobas
Yithsell Santiesteban Almaguer
Maikel Yero Domínguez*

Introducción

Los desafíos que la sociedad contemporánea, con sus dinámicas sociales, económicas y tecnológicas, impone a los sistemas educativos, serían mucho más difíciles de afrontar, si las instituciones educativas no dispusieran de educadores con adecuados niveles de formación. En los colectivos pedagógicos resaltan los directivos educativos, dadas sus funciones de liderazgo para orientar y articular la actividad pedagógica hacia el cumplimiento de los propósitos institucionales y sociales.

En el ámbito de su actividad de dirección, estos educadores deben fomentar un entorno laboral colaborativo, de crecimiento profesional de los docentes, que promueva, a su vez, la innovación didáctica para la mejora de la calidad educativa con su consecuente impacto en la transformación social. Estos elementos resaltan la necesidad de la formación de los directivos educativos para cumplir exitosamente con los propósitos de su actividad.

En este sentido, la formación posgraduada de los directivos educativos reviste una significación trascendente para encauzar la innovación educativa y el cambio organizacional (Fernández; Mayo; Quevedo, 2017). La educación de posgrado de los directivos educativos, desde una perspectiva constructivista y cognoscitiva, tiene en cuenta su posición protagónica como sujeto cognoscente, con sus vivencias previas, expectativas, motivaciones, destrezas, estilos, entre otros, que se constituyen en una movilización de acciones aplicables a su propio proceso de aprendizaje (Medina, 2023).

En la formación posgraduada de estos directivos resaltan las estrategias metacognitivas que propicien su aprendizaje autorregulado dirigido a optimizar el tiempo dedicado al estudio, así como la regulación del propio proceso de aprendizaje para lograr construir sus propios conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Aplicar estrategias de regulación metacognitiva en la formación posgraduada de los directivos educacionales, puede contribuir a solucionar divergencias entre los aprendizajes esperados en los programas de posgrado y el desempeño profesional de estos educadores. La consideración de estas estrategias contribuye a superar la productividad académica en la formación de posgrado con el consecuente efecto transformador en su práctica directiva.

El proceso de formación de los directivos educacionales ha sido sistematizado con profundidad en la literatura científica consultada (Bañobre *et al.*, 2023; Muñoz y Román, 2022; Sandoval-Estupiñán *et al.*, 2020). No obstante, resultaron escasos los referentes conceptuales identificados que estudian, de manera específica, regulación metacognitiva en la formación posgraduada de directivos educacionales, las particularidades de sus tareas cognitivas, las estrategias que emplean para alcanzar los objetivos de aprendizaje, y la manera en la cual interactúan para su desarrollo cognitivo.

En estas circunstancias, los autores del presente trabajo consideraron la necesidad de identificar los rasgos que orientan la regulación metacognitiva del aprendizaje de los directivos educacionales egresados del programa de posgrado denominado “Diplomado de administración pública y empresarial”, desarrollado por el Centro de Estudios de Dirección de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

A partir de considerar los referentes conceptuales y prácticos expuestos, se determinó el problema de investigación: ¿cuáles son los rasgos que orientan la regulación metacognitiva del aprendizaje de los directivos educacionales en su formación posgraduada? Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo se concreta en: describir el empleo de estrategias de regulación metacognitiva por parte de los directivos educacionales egresados del “Diplomado de administración pública y empresarial”, desarrollado por el Centro de Estudios de Dirección de la Universidad de Las Tunas, Cuba, en el año académico 2024.

Los resultados se expresan en información de los indicadores estudiados, que permitieron analizar el empleo de estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje, por parte de los directivos que cursan el programa de posgrado. Los participantes en el proceso investigativo reconocieron la importancia de fortalecer este componente en futuras experiencias formativas.

Desarrollo

En el desarrollo del presente trabajo investigativo se presenta inicialmente las bases metodológicas que sustentan los resultados de la investigación, así como las bases teóricas de la regulación metacognitiva en la Educación de Posgrado. Se expone, además, el análisis de los resultados derivado de la aplicación del instrumento de indagación y, finalmente, se establecen las consideraciones finales derivadas del estudio.

Metodología

El proceso investigativo desarrollado en este trabajo se acoge al paradigma cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Desde los preceptos de este paradigma, se enfoca en la información vivencial sustentada en la actividad de los participantes en el proceso investigativo, así como la descripción contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio se corresponde con el nivel descriptivo, de corte transversal, no experimental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). Se estableció una descripción de las estrategias de regulación metacognitiva empleadas por los directivos educacionales durante el desarrollo del diplomado, con el análisis e interpretación de datos en un solo momento, sin manipular las variables intervinientes en el proceso estudiado.

Para el trabajo de campo, se empleó una entrevista semiestructurada que se diseñó *ad hoc* con un cuestionario integrado por 17 preguntas que indagaron sobre varios indicadores sustentados en la propuesta de Medina (2023):

- Estrategias metacognitivas de planificación del aprendizaje. La planificación consiste en la concepción anticipada a la actividad de aprendizaje, dirigida a proyectar los objetivos de aprendizaje y las metas para su consecución. Integra estrategias metacognitivas de: establecimiento de objetivos de aprendizaje; selección de acciones cognitivas; organización temporal de la actividad cognoscitiva; y aseguramiento de las condiciones y recursos.
- Estrategias metacognitivas de monitoreo del aprendizaje. El monitoreo es el proceso dirigido a la internalización, análisis interno y mejora de la actividad de aprendizaje durante su ejecución. Se concreta en estrategias

metacognitivas como: autocuestionamiento mediante preguntas de comprensión y reflexión; esclarecimiento de dudas; verificación y rectificación durante el aprendizaje; y ajuste de las estrategias seguidas.

- Estrategias metacognitivas de evaluación del aprendizaje. La evaluación se refiere al conjunto de acciones que se realizan posteriormente al desarrollo de la actividad de aprendizaje para contrastar los resultados, con el propósito de verificar y rectificar, si es necesario, el cumplimiento de los objetivos. La evaluación integra estrategias como: autocomparación con estándares; autoevaluaciones; revisión y ajuste de objetivos; análisis de aciertos y errores; solicitud de retroalimentación externa; y revisión y ajuste de estrategias.

El análisis de los datos recopilados para obtener la información necesaria en la investigación se realizó mediante el análisis temático (Escudero, 2022). El empleo de esta técnica de investigación permitió identificar, analizar e interpretar patrones de respuestas asociados con las estrategias de regulación metacognitiva de mayor frecuencia y preferencia de utilización por los directivos educacionales.

Para seleccionar los participantes en la investigación se desarrolló un muestreo intencional, no probabilístico, por conveniencia (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2020). A partir de este muestreo se seleccionaron seis directivos educacionales egresados del “Diplomado de administración pública y empresarial”, desarrollado por el Centro de Estudios de Dirección de la Universidad de Las Tunas, en el año académico 2024.

A partir de su selección, los integrantes de la muestra se caracterizan de forma general por poseer como promedio 12,8 años de experiencia en educación y, de ellos, 6,1 años de experiencia como directivos. Cuatro poseen el título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Se constató que los seis integrantes de la muestra alcanzaron resultados positivos en las actividades del diplomado.

El objetivo general del programa del Diplomado de administración pública y empresarial, en síntesis, se concreta en desarrollar competencias en la proyección de soluciones, innovaciones y decisiones con rigor, calidad, enfoque integrador y de cooperación sobre los problemas de dirección y gestión organizacional, que permitan alcanzar altos niveles de eficiencia y eficacia en la administración (Universidad de Las Tunas, 2023).

Para el desarrollo de la investigación se contó con el consentimiento informado de los participantes y las autoridades académicas que gestionan el programa de posgrado.

Las entrevistas fueron realizadas por los propios investigadores luego de transcurridos 16 días de culminar el desarrollo del diplomado.

Bases Teóricas de la Regulación Metacognitiva en la Educación de Posgrado

El aprendizaje es un proceso individual que se desarrolla en las estructuras mentales, donde los seres humanos almacenan sus esquemas mentales y representaciones de su realidad física y social circundante. El proceso de aprendizaje transcurre fundamentalmente al relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya internalizadas, lo cual puede conducir a la revisión o reajuste interno de esas representaciones, o bien a la construcción de nuevas representaciones a través de la reorganización (Medina, 2023).

Sustentado en estos referentes, las bases teóricas de la regulación metacognitiva parten de establecer las diferencias conceptuales entre lo cognitivo y lo metacognitivo. La cognición se refiere a la integración de mecanismos internos de aprendizaje que propician la adquisición, aplicación, creación, almacenamiento, transformación y utilización de la información devenida en conocimiento (Ribeiro, 2003).

La metacognición, por su parte, es concerniente al conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos cuando los seres humanos realizamos una determinada actividad (Medina, 2023). Del análisis conceptual de estos constructos, se establece que la cognición tiene una estrecha relación con las habilidades metacognitivas, no obstante, es evidente que resultan conceptos diferentes (Medina, 2023).

La metacognición y las estrategias metacognitivas tienen una estrecha relación conceptual y práctica, aunque son concernientes a conceptos diferentes. La metacognición constituye un proceso cognitivo de orden superior que implica la reflexión, el monitoreo y el control de los propios procesos de pensamiento (Ribeiro, 2003).

Las estrategias metacognitivas se refieren a destrezas que las personas emplean para identificar sus propias fortalezas y limitaciones en su proceso de aprendizaje y, sobre esa base, seleccionar las acciones más pertinentes para desarrollar una actividad cognitiva. Desde esta perspectiva, las estrategias metacognitivas implican poseer conocimiento de una temática de aprendizaje y poseer control de ese conocimiento (Medina, 2023).

La teoría metacognitiva, aporta las bases para delimitar, desde los puntos de vista conceptual y procedimental, el proceso de aprendizaje y las estrategias metacognitivas,

así como su proceso de construcción y apropiación por parte de los sujetos cognoscentes. El proceso de aprendizaje se refiere a la reorganización de las estructuras cognitivas que las personas realizan mediante la asimilación, dirigidas a interiorizar y representar nuevos conocimientos sobre la base de la experiencia (Viel; León; Calzado, 2022).

Sustentado en los aportes de Medina (2023), se asume que las estrategias metacognitivas constituyen un conjunto de acciones orientadas al reconocimiento de las propias operaciones y procesos mentales del proceso de aprendizaje, que establece mecanismos concernientes a la planificación, ejecución y evaluación de los métodos para acercarse a una actividad o tarea de enseñanza-aprendizaje.

En las capacidades individuales, intrínsecas de los sujetos cognoscentes para reflexionar sobre su propio aprendizaje, se identifican tres procesos fundamentales que tienen la función de regular la metacognición. Esos procesos interactivos, superpuestos y recurrentes, referidos al aprendizaje metacognitivo son: la planificación, el monitoreo y la evaluación (Calderón; Osorio; Rendón, 2017; Medina, 2023; Ribeiro, 2003; Vilera, 2013).

La planificación del aprendizaje metacognitivo concierne a la concepción anticipada a la actividad de aprendizaje para proyectar los objetivos de aprendizaje y las metas para su consecución. El monitoreo del aprendizaje metacognitivo está dirigido a la internalización, análisis interno y mejora de la actividad de aprendizaje durante su ejecución. La evaluación del aprendizaje metacognitivo se refiere al conjunto de acciones que se realizan posteriormente al desarrollo de la actividad de aprendizaje para contrastar los resultados, con el propósito de verificar y rectificar el cumplimiento de los objetivos (Calderón; Osorio; Rendón, 2017; Medina, 2023).

Durante cada uno de estos procesos fundamentales pueden ser implementadas diferentes estrategias de regulación metacognitiva. Estas estrategias implican un proceso consciente de adopción de decisiones, que son aplicables de manera ordenada y que propician que el sujeto cognoscente autorregule su propio aprendizaje, no solamente en lo concerniente a los resultados, sino fundamentalmente, a su desarrollo (Calderón; Osorio; Rendón, 2017).

El establecimiento de las bases teóricas de la regulación metacognitiva en la Educación de Posgrado, implica además sistematizar los referentes conceptuales asociados con este nivel de educación, de modo específico en la formación posgraduada de los directivos educacionales.

De acuerdo con el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (2019), este nivel educacional superior garantiza la superación permanente de los

graduados universitarios mediante la concurrencia de uno o más procesos formativos y de desarrollo, como la enseñanza-aprendizaje, la especialización, la investigación, y la innovación, articulados armónicamente en una propuesta educativa pertinente.

Desde estos preceptos, la formación posgraduada de directivos educacionales, dada la naturaleza directiva de su actividad profesional, constituye un espacio ideal para la implementación de estrategias de regulación metacognitiva. Las estrategias reguladoras potencian la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades, unido a la capacidad de autorregular su aprendizaje.

La incorporación de estas estrategias individuales en el transcurso del programa de formación de posgrado, le permite a los directivos el desarrollo de su aprendizaje autónomo, a partir de identificar las áreas en las que necesitan mejorar y buscar soluciones de manera independiente (Bañobre, 2023).

Análisis de los Resultados

El análisis de las respuestas aportadas por los directivos educacionales egresados del “Diplomado de administración pública y empresarial”, permitió describir el empleo de estrategias de regulación metacognitiva, durante el desarrollo del Programa de Posgrado.

En el indicador referido a las estrategias metacognitivas de planificación del aprendizaje, los directivos entrevistados destacaron como estrategia metacognitiva más recurrente el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la verificación de su cumplimiento. En sus respuestas se registraron frases como: "Desde el inicio definía lo que esperaba lograr en cada módulo", "La proyección de mis propios objetivos de aprendizaje me aseguraba un mapa claro para avanzar". También señalaron que el empleo de estrategias metacognitivas de planificación fue fundamental para integrar el estudio con sus responsabilidades laborales, mejorando su desempeño académico.

Los entrevistados refirieron una amplia utilización del diseño y selección de estrategias de aprendizaje, que les facilitó abordar los contenidos de manera estructurada. Uno de los directivos comentó: "Al panificar la forma de estudiar cada uno de los temas puedo utilizar mejor el tiempo, además le ayudaba a comprender mejor los conceptos". En sus respuestas refirieron también la elección de herramientas como resúmenes y esquemas, así como la asignación de tiempos específicos para las actividades fundamentales. Esta organización fue percibida como esencial para optimizar su proceso de aprendizaje.

Otra de las estrategias de regulación metacognitiva que fue reconocida por su sistemático empleo por los directivos, correspondió a la revisión y organización temporal de la actividad cognoscitiva. Algunos de los directivos entrevistados mencionaron que revisaban constantemente sus cronogramas para asegurarse de cumplir con los plazos establecidos. Por ejemplo, en sus respuestas reflexionaron que: "Disponer de un cronograma de trabajo detallado me permitió avanzar sin sentirme abrumado por las fechas de entrega". Refirieron además que la implementación de estas estrategias de regulación metacognitiva les permitió anticiparse a los desafíos del programa de posgrado y ajustar sus esfuerzos según las necesidades.

De acuerdo con las respuestas de los directivos, las estrategias menos empleadas, como el ajuste de objetivos y estrategias de aprendizaje, reflejaron un enfoque más puntual, pero igualmente valioso. Un directivo expresó: "Hubo momentos en que debía replantearme los objetivos porque las condiciones cambiaban, y eso me ayudaba a mantenerme realista". Aunque no todos los entrevistados mencionaron esta práctica, aquellos que la aplicaron destacaron su utilidad para adaptarse a contextos inesperados y mantener la motivación a lo largo del diplomado.

Las estrategias metacognitivas de monitoreo del aprendizaje constituyeron otro de los indicadores considerados en la entrevista. Al respecto, destacaron el esclarecimiento de dudas como una de las estrategias de regulación metacognitiva más empleadas. Plantearon que esta práctica, la realizan mediante consultas directas a los tutores o revisión de materiales adicionales, y la consideraron esencial para superar barreras de comprensión. Una participante comentó: "Cuando no entendía algo, buscaba respuestas inmediatamente; no podía avanzar sin resolverlo". Reconocieron que el empleo de estas estrategias facilitó el progreso con mayor confianza en su aprendizaje.

Otra estrategia de regulación metacognitiva fue el autocuestionamiento mediante preguntas de comprensión. A partir de las respuestas de los directivos se infiere que fue empleada para reflexionar sobre su grado de entendimiento durante la ejecución de tareas. Uno de ellos explicó: "Siempre me preguntaba; - ¿Realmente entiendo esto? - antes de continuar con la siguiente actividad". Manifestaron que el empleo de esta estrategia fomentó un aprendizaje más profundo y consciente, ayudándoles a identificar puntos de mejora de forma oportuna. En menor medida, el autocuestionamiento mediante preguntas de reflexión complementó este proceso al invitar a los participantes a analizar cómo podían aplicar lo aprendido en situaciones prácticas.

El ajuste de estrategias seguidas y la rectificación durante el aprendizaje fueron mencionados como estrategias metacognitivas valiosas en situaciones específicas.

Aunque refirieron un menor empleo, reconocieron su utilidad para adaptarse a desafíos inesperados y garantizar un avance significativo en el aprendizaje.

En el indicador referido a las estrategias metacognitivas de evaluación del aprendizaje, los directivos entrevistados señalaron que el análisis de aciertos y errores fue la estrategia más empleada, ya que les permitió reflexionar sobre su desempeño tras completar las actividades. Uno de ellos comentó: "Siempre revisaba en qué me equivoqué, porque era la mejor forma de aprender para no repetir los mismos errores". Esta práctica les permitió identificar patrones en su proceso de aprendizaje, consolidar logros y tomar decisiones fundamentadas para mejorar en futuras actividades.

La solicitud de retroalimentación externa también destacó como una estrategia relevante, particularmente en contextos donde los participantes consideraban que una opinión externa podía enriquecer su perspectiva. Un directivo expresó: "Preguntar al tutor o a un compañero sobre mi trabajo me proporcionaba más seguridad y me ayudaba a ajustar mis enfoques". Aunque utilizada con menor frecuencia, esta estrategia fue valorada por su capacidad de ofrecer puntos de vista objetivos y orientados a la mejora continua.

En menor medida, las estrategias de autoevaluación y revisión y ajuste de objetivos y estrategias fueron mencionadas como prácticas complementarias. Algunos participantes explicaron que realizaban una evaluación personal al finalizar cada módulo, cuestionándose si habían alcanzado sus metas propuestas.

En síntesis, de los tres indicadores analizados, el referido a las estrategias metacognitivas de evaluación del aprendizaje, fue en el que los directivos reportaron un menor empleo en el programa de posgrado. Estrategias metacognitivas como la autocomparación con estándares o el ajuste de estrategias fueron poco mencionadas, posiblemente debido al tiempo limitado para reflexionar a profundidad tras cada actividad. A pesar de ello, los participantes reconocieron la importancia de fortalecer este componente en futuras experiencias formativas.

Consideraciones Finales

Mediante el proceso investigativo desarrollado se logró cumplir el objetivo proyectado consistente en describir el empleo de estrategias de regulación metacognitiva por parte de los directivos educacionales egresados de un diplomado, como forma de la Educación de Posgrado. El proceso investigativo desarrollado en este trabajo se sustentó

en el paradigma cualitativo enfocado en la información vivencial a partir de la actividad de los participantes con datos recopilados mediante una entrevista.

El análisis de las respuestas de los directivos evidencia una amplia implementación de estrategias de regulación metacognitiva, con variaciones en su empleo, según el propósito: de planificación, de monitoreo y de evaluación. Se constató que las estrategias de evaluación del aprendizaje mostraron un menor nivel de aplicación, limitándose principalmente al análisis de aciertos y errores y a la solicitud de retroalimentación externa.

El estudio desarrollado subraya la relevancia de las estrategias de regulación metacognitiva en la formación posgraduada de directivos educacionales, se destaca la necesidad de un equilibrio entre planificación, monitoreo y evaluación. Se reconoce, además, la necesidad de fomentar una mayor integración de las estrategias de evaluación para potenciar la regulación metacognitiva en programas académicos similares.

Referencias

BAÑOBRE, J. R. *et al.* **Sistema para la gestión de la formación permanente en los directivos educacionales**. Madrid: Editorial Dykinson, 2023. ISBN 978-84-1122-998-2. Disponible en: <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5477516>. Acceso en: 28 nov. 2024.

CALDERÓN, L. K.; OSORIO, X.; RENDÓN, S. M. **Estrategias de regulación metacognitiva en entornos virtuales de aprendizaje**. 2017. 98p. Tesis (Maestría en educación y desarrollo humano) – Universidad de Manizales, Manizales, Colombia, 2017.

Disponible en: https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2960/Osorio_L%C3%B3pez_Francia_Ximena.pdf?sequence=1. Acceso en: 27 nov. 2024.

Cuba. **Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba**. Resolución 138 de 2019 de Ministerio de Educación Superior. La Habana. Disponible en: <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-65-ordinaria-de-2019>. Acceso en: 29 nov. 2024.

ESCUADERO, C. El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. **La trama de la comunicación**, v. 24, n. 2, p. 89-100, jun. 2022. ISSN 1668-5628. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/676>. Acceso en: 28 nov. 2024.. Acceso en: 28 nov. 2024.

FERNÁNDEZ, L. C.; MAYO J. C.; QUEVEDO, Y. Concepción didáctica para la superación de directivos en contenidos de gestión del cambio organizacional. **Didasc@lia: Didáctica y Educación**, v. 8, n. 5, p. 155-166, jun. 2017. ISSN 2224-2643. Disponible en:

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/676>. Acceso en: 28 nov. 2024.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores, 2020. ISBN 978-1-4562-6096-5. Disponible en: <https://www.academia.edu/download/64591365/Metodolog%C3%ADvestigaci%C3%B3n.%20Rutas%20cuantitativa,%20cualitativa%20y%20mixta.pdf>. Acceso en: 28 nov. 2024.

MEDINA, G. Estrategias metacognitivas que aplican estudiantes de educación superior en su proceso de aprendizaje. **Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior**, v. 10, n. 1, p. 29-46, jun. 2023. ISSN 2518-8283. Disponible en: <https://doi.org/10.53287/dfyv7844ui42n>. Acceso en: 28 nov. 2024.

MUÑOZ, L. A.; ROMÁN, E. Estado de formación y desarrollo en gestión educativa de los directores escolares. Caso de estudio distrito de educación Manta. **Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación**, v. 8, n. 15, p. 35-60, jun. 2022. ISSN 2443-4566. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662022000100035. Acceso en: 28 nov. 2024.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, jun. 2003. ISSN 1678-7153. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>. Acceso en: 28 nov. 2024.

SANDOVAL-ESTUPIÑÁN, Y. L.; PINEDA-BÁEZ, C.; BERNAL-LUQUE, R.; QUIROGA, C. Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, v. 31, n. 1, p. 14-29, may. 2020. ISSN 117-136, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/rced.61919>. Acceso en: 28 nov. 2024.

UNIVERSIDAD DE LAS TUNAS. **Programa de Diplomado de Dirección**. [Programa de Posgrado]. Las Tunas: Centro de Estudios de Dirección, 2023.

VIEL, Y. M.; LEÓN, A. Q.; CALZADO, M. S. M. La regulación metacognitiva en el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde los entornos virtuales. **Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional**, v. 10, n. 2, p. 54-62, agosto 2022. ISSN 1390-9789. Disponible en: <https://doi.org/10.34070>. Acceso en: 12 dic. 2024.

VILERA, A. Metas de aprendizaje: una estrategia de enseñanza metacognitiva aplicada en estudios de postgrado. **Revista digital La Pasión del Saber**, v. 3, n. 4, p. 49-50, enero / junio 2013. ISSN 2244-7857. Disponible en: <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/249>. Acceso en: 27 nov. 2024.

Abordagem do Ciclo de Políticas nas Análises de Políticas Eduacionais: o enfoque epistemológico

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-6

*Dulce Mari da Silva Voss
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Maria Cecilia Lorea Leite*

Introdução

Neste estudo apresentamos os resultados de uma metapesquisa sob enfoque epistemológico sobre a utilização do Ciclo de Políticas em artigos que operam análises de políticas educacionais em curso no Brasil. O objetivo do estudo consistiu em desenvolver uma análise dos modos pelos quais as pesquisas e produções científicas fazem uso dos fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos do Ciclo de Políticas, com vistas a destacar possíveis contribuições ao avanço e aprimoramento da operacionalização da Abordagem do Ciclo de Políticas na produção científica da área da Educação.

A Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) surgiu no final da década de 1980 e início de 1990, a partir das pesquisas de Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), com o objetivo de compreender como as políticas são produzidas desde sua elaboração até a sua efetivação nos diferentes contextos. Os primeiros estudos realizados por esses pesquisadores abordaram a implementação do currículo nacional inglês a partir de 1988.

Conforme explicado por Mainardes (2018), inicialmente, a Abordagem foi concebida em três facetas ou arenas: A “política proposta” que se referia “à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo”, como também às “intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem”; a “política de fato” constituída pelos “textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”;

e a “política em uso” correspondente “aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (Mainardes, 2018, p. 2-3).

Em 1992, Ball e Bowe reformularam a Abordagem do Ciclo de Políticas por entenderem que a versão inicial carregava certa rigidez decorrente de uma racionalidade centrada na gestão estatal, o que acabava separando a análise dos processos políticos em fases distintas de “formulação e implementação”, desconsiderando, de certa forma, a atuação de agentes posicionados nas práticas institucionais, como os professores das escolas, que também estão envolvidos na produção das políticas (Mainardes, 2018).

A reformulação da Abordagem se deu com a definição mais precisa da noção de ciclo contínuo, introduzindo a análise de políticas em **três contextos** que não seguem uma direção sequencial e linear, mas estão interligados e podem se formar em ambas as fases de formulação e implementação de políticas:

- a) O **contexto de influência**, engloba as influências globais, internacionais, regionais e locais impressas sobre as políticas, tanto pela circulação de fluxos de ideias quanto pela sua disseminação por grupos e indivíduos implicados na organização das agendas e na efetivação das políticas, sejam elas formuladas inicialmente em outros contextos ou no próprio contexto em que são postas em prática mediante aderência ou resistências aos propósitos originais e criação de outras políticas;
- b) O **contexto de produção de textos**, corresponde à elaboração de documentos legais, institucionais, científicos, livros, periódicos e conferências, materiais instrucionais e outros materiais que constituem os discursos políticos em circulação nos diversos cenários e jogo de disputas das políticas;
- c) O **contexto da prática**, contempla as ações, relações, movimentos, disputas que acontecem em todos os contextos sujeitas ou não às decisões tomadas em instâncias globais, nacionais e locais, incluindo aí a ação do Estado. Cabe, portanto, entender que, no contexto das práticas, as políticas não são o resultado de uma simples transposição de agendas ou ideias formuladas fora das instituições e distante dos agentes posicionados nas escolas. Formular e implementar políticas são práticas que acontecem o tempo todo em que agendas e ideias são constantemente reformuladas, recriadas e até mesmo rejeitadas ou substituídas por outras (Mainardes, 2006).

Dessa forma, as análises feitas a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas devem considerar que os professores e demais agentes posicionados fora das instâncias administrativas que respondem pela gestão do Estado, não são meros receptores, mas produzem políticas educacionais, pois desempenham um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas. Portanto, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Tal entendimento decorre, em grande parte, da segunda reformulação da Abordagem do Ciclo de Políticas, feita em 1994, com a **inclusão de mais dois contextos**:

- d) O **contexto dos resultados** (efeitos), que diz respeito aos impactos e interações provocadas pelas políticas em cenários de desigualdade e injustiças sociais; e
- e) O **contexto da estratégia política**, relacionado às atividades sociais e políticas necessárias para lidar com os efeitos desiguais da política. É nesse contexto que os intelectuais devem cumprir a função estratégica de enfrentar politicamente os efeitos da política que reforçam injustiças (Mainardes, 2018).

Estudos mais recentes sobre políticas educacionais trouxeram à tona a compreensão de que as análises de políticas se dão sob perspectivas teórico-epistemológicas diversas. Conforme esclarece Ball em entrevista concedida a Mainardes (2021), as análises de políticas podem resultar de dois tipos de epistemologias: uma epistemologia de superfície, aquela que é dominada por uma racionalidade empírica em que se atribui um caráter ordenado e coerente às políticas, tratadas como realidades dadas e se limitando a questioná-las ou não; e uma epistemologia profunda, na qual o pensamento segue o sentido atribuído por Foucault às epistemes, ou seja, é preciso pensar sobre “as epistemes que sustentam e tornam possíveis certas afirmações sobre a verdade da política” (Mainardes, 2021, p. 225-226).

Nesse sentido, Tello (2012) desenvolveu a proposta do **Enfoque Epistemológico dos Estudos de Política Educacional (EEPE)** que compreende três elementos: (1) **perspectiva epistemológica**, adstrita à perspectiva teórica empregada pelo/a pesquisador/a na investigação; (2) **posicionamento epistemológico**, cada perspectiva assumida implica numa tomada de decisão e numa forma específica de análise, sendo, portanto, uma ação política; e, (3) **enfoque epistemológico**, o modo como o pesquisador constrói metodologicamente a pesquisa decorre das opções que faz, o que

resultará em determinadas análises e conclusões com ou sem coerência e consistência teórico-epistemológica e metodológica.

O que requer a constante vigilância epistemológico nas análises de políticas. Ainda conforme Tello (2012, p. 1) o EEPE: “[...] é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da vigilância epistemológica, bem como, para desenvolver estudos de metapesquisa em política educacional”, com vistas a obter maior integração entre teoria e dados. Ou seja, a vigilância epistemológica demanda o exercício de reflexividade e consciência crítica “[...] permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa” (Mainardes, 2017, p. 3).

Na próxima seção apresentamos os resultados alcançados na metapesquisa no que tange aos enfoques epistemometodológicos empregados nas análises das políticas educacionais que constituíram o foco das investigações e estudos sistematizados nas produções científicas que indicam a utilização do Ciclo de Políticas.

Desenvolvimento

A pesquisa foi realizada por meio de três procedimentos: (1) mapeamento das produções científicas que indicam a utilização do Ciclo de Políticas mediante busca na Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), com o uso do descritor “ciclo de políticas”. Essa busca resultou em 1.056 artigos. Optamos, então, por refinar a pesquisa para a área específica da Educação, considerando publicações entre 2020 e 2024 em periódicos do Brasil, resultando em 35 artigos; (2) em seguida, realizamos a leitura atenta deste contingente de 35 artigos, no sentido de observar se a Abordagem do Ciclo de Políticas fora utilizada ou apenas citada; (2) identificamos que 19 produções apenas citavam o Ciclo de Políticas, mas não operavam a análise contemplando seus preceitos teórico-epistemológicos e metodológicos, o que levou à composição definitiva da amostra de 16 artigos que atenderam ao critério de utilização do Ciclo de Políticas na operacionalização das análises, de modo a desenvolver uma discussão pautada nos fundamentos teórico-epistemológicos e procedimentos metodológicos do Ciclo em sua totalidade ou em parte. Adotamos os seguintes questionamentos: O Ciclo de Políticas é operado nas análises? De que maneiras? As perspectivas teórico-epistemológicas e os enfoques epistemometodológicos correspondem aos fundamentos do Ciclo? O trabalho denota consistência e coerência na análise de políticas em relação aos objetivos indicados, as teorias e as metodologias empregadas?

Na amostra analisada foram incluídos artigos publicados nas seguintes revistas: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação Cesgranrio); Práxis Educativa (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG); Linhas Críticas (Universidade de Brasília - UnB); Revista Brasileira de Educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); e Educação & Realidade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Periódicos nacionais cujos artigos apresentam análises de políticas baseadas na Abordagem do Ciclo de Políticas (2020-2024)

Periódicos	Total de artigos
Práxis Educativa	6
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	4
Revista Brasileira de Educação (RBE)	3
Linhas Críticas	2
Educação & Realidade	1
Total geral	16

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

As produções abordam a análise de políticas com foco em temáticas diversificadas, como educação básica, educação superior, educação a distância, políticas e programas de assistência estudantil, planos municipais e estaduais de educação, educação inclusiva, educação domiciliar, formação e profissionalização docente, gestão educacional, currículo, avaliação e educação prisional.

Quanto à identificação das perspectivas teórico-epistemológicas, levamos em conta os referenciais teóricos utilizados e as indicações feitas pelos/as próprios/as autores/as. Quando as perspectivas não foram indicadas, optamos por classificá-las como “sem definição”. A tabela 2 apresenta estas informações.

Tabela 2 – Perspectivas teórico-epistemológicas presentes na produção científica latino-americana acerca da Abordagem do Ciclo de Políticas (2020-2024)

Periódico	Título	Autores/as	Principal referencial teórico	Perspectivas teórico-epistemológicas
Práxis Educativa	Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil	Casanova e Ferreira (2020)	APPLE, M. W.; BALL, S. J.; BOWE, R.; CURY, C. R. J.; FOUCAULT, M.	Ciclo de Políticas e Análise do Discurso
	<i>Homeschooling</i> : o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil	Rosa e Camargo (2020)	APPLE, M. W.; BALL, S. J.; BOWE, R.; MAINARDES, J.; OLIVEIRA, D. A. FAIRCLOUGH, N.	Ciclo de Políticas e Análise do Discurso

Periódico	Título	Autores/as	Principal referencial teórico	Perspectivas teórico-epistemológicas
	A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da Abordagem do Ciclo de Políticas	Nascimento, Oliveira e Giorgi (2020)	BARDIN, L.; FOUCAULT, M.; MAINARDES, J.	Ciclo de Políticas e Análise do Discurso
	Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas	Araujo e Lopes (2021)	BALL, S. J.; LACLAU, E.; MOUFFE, C.; LOPES, A. C.; MACEDO, E.;	Etnografia de Redes e Análise do Discurso
	Avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: discursos dos sujeitos de uma penitenciária feminina	Bonatto e Brandalise (2023)	FOUCAULT, M.; YAMAMOTO, A.; MAINARDES, J.	Ciclo de Políticas e Análise do Discurso
	O processo instituinte da política de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande no contexto da Resolução CNE/CP Nº 2/2015	Trombetta e Luce (2023)	BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; BOWE, R.; GOLD, A.; MAINARDES, J.	Teoria da Atuação
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Políticas públicas para o Ensino Superior à Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil	Mendonça, Fernandes, Helal e Cassundé (2020)	BORDIEU, P.; PASSERON, J. C.	Teorias da Reprodução
	Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios	Najjar, Mocarzel e Morgan (2020)	BALL, S. J.; BOWE, R.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; BARDIN, L.	Ciclo de Políticas e Análise de Conteúdo
	Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior	Oliveri e Jardimino (2024)	BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A.; FREITAS, H. C. L.; GATTI, B.	Ciclo de Políticas
	Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual	Bondan, Werle e Saorín (2022)	MAINARDES, J.; CELLARD, A.; CURY, C. R. J.	Ciclo de Políticas
Revista Brasileira de Educação (RBE)	Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas	Melo Neto e Oliveira (2022)	BOURDIEU, P.; PERONI, V.; SAVIANI, D.	Sem definição
	Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular:	Moraes, Reis e Alencar (2022)	BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.;	Teoria da Atuação e Análise de Política Curricular

Periódico	Título	Autores/as	Principal referencial teórico	Perspectivas teórico-epistemológicas
	Centro “Paula Souza” (1995-2018)		ARAÚJO, A. M.; DEMAI, F.; MORAES, C. S. V.;	
	A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente	Queiroz (2023)	BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; BONAMINO, A.; LOTTA, G. A.; SECCHI, L.	Teoria da Atuação
Linhas Críticas	Painel Educacional: enriquecendo a devolutiva educacional para estados e municípios brasileiros	Macedo e Basso (2021)	BALL, S. J.; AGUIAR, M. S.; TUTTMAN, M. T.; ARAÚJO, I. A.; CURY, C. R. J.; MAINARDES, J.	Sem definição
	Implementação do SIMADE: análise da atuação dos diretores escolares	Lima (2022)	CAVALCANTE, P.; LOTTA, G.; MAINARDES, J.; TELLO, C.	Sem definição
Educação & Realidade	Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais	Santos e Castro (2020)	BALL, S.; BOWE, R.; DOURADO, L. F.; LIBÂNEO, J. C.; MAINARDES, J.	Ciclo de Políticas e Análise da Gestão Escolar

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Observamos que, no contingente dos 16 artigos analisados, 7 artigos apresentam análises de políticas coerentes e consistentes, sendo que, destes, 5 utilizam o enfoque epistemológico do Ciclo de Políticas na sua totalidade (Casanova e Ferreira, 2020; Rosa e Camargo, 2020; Nascimento, Oliveira e Giorgi, 2020; Najjar, Mocarzel e Morgan, 2020; Bondan, Werle e Saorín, 2022) e 2 não utilizam diretamente o Ciclo de Políticas, mas operam as análises de políticas a partir de conceitos relacionados a esta Abordagem (Araujo e Lopes, 2021; Trombetta e Luce, 2023).

Casanova e Ferreira (2020) empregam a Abordagem do Ciclo de Políticas na análise do movimento *homeschooling* no Brasil, proposto pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). Este estudo traz à tona a complexidade dessa política em termos de rede de enunciados e atores imbuídos de saberes, poderes e interesses para a educação, para a sociedade e para o Estado.

O mesmo objeto de estudo é foco da análise desenvolvida por Rosa e Camargo (2020), que evidenciam as implicações do *homeschooling* para a escolarização, a profissionalização docente e a perda do direito à educação. Nesse sentido, desenvolvem a análise do Ciclo de Políticas destacando o contexto dos resultados (efeitos) da educação domiciliar que afetam os sujeitos (docentes e discentes), gerando o risco de segregação do estudante e do ambiente social de aprendizagem.

Nascimento, Oliveira e Giorgi (2020) utilizam o Ciclo de Políticas para analisar a elaboração dos Planos Municipais de Educação de dois municípios paulistas, buscando compreender a articulação entre os pressupostos institucionalistas e os aspectos micropolíticos, o que torna visível não apenas a produção dos saberes instituídos que orientam as políticas oficiais, mas também os saberes instituintes, que escapam aos limites impostos pelas organizações formais, abrindo espaços para a emergência de novos saberes e novas práticas nas ações dos agentes que constituem as demandas locais.

Já o estudo desenvolvido por Najjar, Mocarzel e Morgan (2020) relaciona a Abordagem do Ciclo de Políticas com a Análise de Conteúdo de Bardin, com foco nos Planos Municipais de Educação de 89 municípios do Estado do Rio de Janeiro, buscando entender as filiações ideológicas. O estudo denota coerência e consistência no uso da Abordagem do Ciclo de Políticas, uma vez que reafirma a relação cíclica entre formulação, influências e práticas de políticas, destacando a tradução e atuação dos sujeitos nelas implicados.

O conceito de Educação Inclusiva constitui o objeto de estudo de Bondan, Werle e Saorín (2022) que desenvolvem a recontextualização da agenda internacional de configuração das políticas educacionais voltadas à inclusão no Brasil e na Espanha, mediante análise documental e comparada dos contextos históricos em que são instituídas legislações específicas nessa direção. Estes estudos denotam um enfoque epistemológico qualificado e coerente em relação a perspectiva do Ciclo de Políticas.

O estudo de Araujo e Lopes (2021) menciona o Ciclo de Políticas, mas utiliza a Etnografia de Redes Políticas, de Stephen J. Ball, associada à noção de social como prática discursiva, embasada nas teorias de Ernesto Laclau, ao pesquisar sobre a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificando a atuação e as articulações políticas entre outras instituições que intensificam as relações de força umas com as outras, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Fundação Lemann.

Trombetta e Luce (2023) também não utilizam diretamente o Ciclo na investigação feita sobre o processo instituinte da Política Institucional (PI) de formação de professores na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), mas recorrem à Teoria da Atuação na análise do contexto da prática em que as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 são implementadas em âmbito local.

Em contrapartida, os demais artigos analisados denotam significativas incongruências epistemológicas em relação à Abordagem do Ciclo de Políticas, levando em conta que enfatizam a formulação das políticas centralizadas nas instâncias

governamentais do Estado e a implementação como execução restrita às instituições e agentes das escolas.

O estudo de Bonatto e Brandalise (2023) se detém na análise do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP), a partir dos discursos das internas, agentes penitenciárias, professores e gestores do Centro de Ressocialização Feminina (CRESF), localizado em Foz do Iguaçu, Paraná, identificando-o como contexto da prática.

Oliveri e Jardimino (2024) abordam os efeitos das experiências dos docentes do Ensino Superior quanto ao Observatório da Educação (Obeduc) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), evidenciando uma dissonância no entendimento da relação entre a formulação e implementação da política, ao tratá-las como etapas isoladas.

Por sua vez, Moraes, Reis e Alencar (2022) utilizam a Teoria da Atuação e Análise de Política Curricular ao analisar propostas de organização curricular do ensino técnico de nível médio desenvolvido no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, posicionando em dois polos dicotômicos, de um lado, os agentes públicos e privados (formuladores, monitores e avaliadores de políticas) e de outro, as comunidades escolares que atuam na elaboração curricular.

Do mesmo modo, Melo Neto e Oliveira (2022) operam a análise de políticas a partir da ideia de uma ação centralizada do Estado na formulação das políticas públicas nacionais para o uso das tecnologias digitais no sistema de ensino do Amazonas. A ação do Estado é caracterizada, exclusivamente, como contexto de influência no qual o Ministério da Educação age na formulação dos documentos que regulam o Programa de Inovação Educação Conectada, evidenciando o entendimento de uma transposição de agendas das instâncias do governo, posicionadas como produtoras da política, para as instâncias de execução das políticas, as escolas.

Seguindo o mesmo enfoque epistemológico, Lima (2022) analisa a implementação do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) a partir da discricionariedade dos burocratas de médio escalão, os diretores da rede estadual (caracterizados como agentes da implementação da política). E, Santos e Castro (2020), direcionam a análise para a regulamentação da função do gestor nos documentos oficiais do município de Feira de Santana (Bahia). A incongruência aparece na análise das políticas nos dois artigos pela compreensão de sequência linear entre os contextos (influência, produção de texto e prática), começando nas instâncias governamentais

(caracterizadas como agente central de determinação das políticas) e culminando na atuação das comunidades locais e dos profissionais da educação.

No mesmo sentido, Queiroz (2023) utiliza o termo “implementação” no estudo de caso do Programa Mais Alfabetização, iniciativa do Ministério da Educação, mencionando os contextos e indicando que a política é “adaptada” em cada escola, ou seja, não traduz o Ciclo de Políticas como movimento resultante da atuação dos diversos agentes no sentido de uma recontextualização em cada contexto e nas circunstâncias específicas em que se dá a produção da política.

Mendonça, Fernandes, Helal e Cassundé (2020) anunciam uma análise crítica das políticas de Educação à Distância (EAD) veiculadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco na democratização do acesso ao ensino superior. Embora afirmem que os atores envolvidos na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil são: o Estado, a sociedade e os grupos de interesse, destacam que o Estado se torna o principal agente formulador das políticas públicas a serem “implementadas” pela administração e pelos profissionais da educação.

No estudo de Macedo e Basso (2021), também não há uma operacionalização apropriada da Abordagem do Ciclo de Políticas na análise feita sobre uma plataforma interativa para o cumprimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pois se detém a aspectos técnicos de funcionalidade da ferramenta de monitoramento das avaliações nacionais, ao enfatizar o uso de indicadores de forma que atenda aos requisitos observados e a relevância para a agenda política, a confiabilidade da medida, a sensibilidade às ações previstas, entre outros, centrados na eficácia da plataforma.

Finalmente, reforçamos que nossas considerações, a respeito da produção científica estudada, vão em direção ao que aponta Mainardes (2018) em relação a utilização coerente e consistente do Ciclo de Políticas, de modo a evitar incongruências e garantir a construção de enfoques epistemológicos apropriados nas análises de políticas educacionais, quanto ao domínio dos fundamentos e orientações que norteiam essa Abordagem nas produções científicas na área da Educação.

Considerações Finais

Na análise feita, identificamos que 43% da amostra apresenta coerência e consistência na análise das políticas educacionais efetuadas sob enfoque epistemológico do Ciclo de Políticas, sendo que, deste percentual correspondente a 7

artigos, 5 atendem aos princípios fundamentais de operacionalização da referida Abordagem e 2 fazem relação com conceitos do Ciclo interrelacionados a outras teorias.

O restante da amostra, correspondente a 57%, embora cite o Ciclo de Políticas, mostra incongruências em relação ao seu uso, principalmente por revelar um enfoque epistemológico de dicotomização entre a formulação e a implementação de políticas, bem como pela ideia de transferência verticalizada da política do contexto de influência e de produção de texto para o contexto da prática, caracterizando os dois primeiros como espaços de poder ocupados pelas instâncias do Estado (formulação e regulação) e atribuindo as instituições, escolas e seus agentes apenas a função de execução das decisões tomadas.

Percebemos que essas análises desconsideram as orientações e definições da Abordagem do Ciclo de Políticas elaboradas por Ball e colaboradores, especialmente no que diz respeito às reformulações da Abordagem, com a noção de ciclo contínuo e a necessária compreensão da articulação entre os contextos. Isso indica que, em cada um dos movimentos das políticas, novas arenas, processos de disputas e redes são formadas, e que todos os agentes envolvidos atuam de modo específica, em razão das circunstâncias políticas específicas.

Reiteramos, portanto, a necessidade de uma vigilância epistemológica constante e cuidadosa na operacionalização da Abordagem do Ciclo de Políticas e pensamos que o trabalho realizado ofereça parâmetros para a continuidade e aprimoramento das pesquisas.

Referências

ARAUJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 22 out. 2024.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Journal Of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná: discursos dos sujeitos de uma penitenciária feminina. **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21737>. Acesso em: 22 out. 2024.

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C; SAORÍN, J. M. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 438-457, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362022000200438&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

CASANOVA, L. V.; FERREIRA, V. S. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14771>. Acesso em: 22 out. 2024.

LIMA, C. da. C. de. Implementação do SIMADE: análise da atuação dos diretores escolares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e41860, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312022000100116&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

MACEDO, E.; BASSO, F. Painel Educacional: enriquecendo a devolutiva educacional para estados e municípios brasileiros. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e36840, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100130&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCFyhsJ/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**. n. 33, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen Ball. *In*: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021, p. 223-232.

MELO NETO, J. A. de; OLIVEIRA, S. S. B. de. Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, e270084, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782022000100277&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

MENDONÇA, J. R. C. de; FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H; CASSUNDE, F. R. Políticas públicas para o Ensino Superior à Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.

106, p. 156-177, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362020000100156&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

MORAES, C. S. V.; REIS, E. D. dos; ALENCAR, F. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995-2018). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, e270005, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100206&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

NASCIMENTO, T.O. S.; OLIVEIRA, M. E. N.; DI GIORGI, C. A. G. A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13790>. Acesso em: 22 out. 2024.

NAJJAR, J.; MOCARZEL, M.; MORGAN, K. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1033-1053, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000401033&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

OLIVERI, A. M. Z.; JARDILINO, J. R. L. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, e0244385, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000200301&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

QUEIROZ, J. E. de. A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, e280117, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

ROSA, A. C. F.; CAMARGO, A. M. M. de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818>. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTOS, S. M. M.; CASTRO, S. B. D. de. Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e92062, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432020000100605&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012.

TROMBETTA, D.; LUCE, M. B. O processo instituinte da política de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande no contexto da Resolução CNE/CP Nº 2/2015. **Práxis Educativa**, v. 18, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21324>.

Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: revisão sistemática das dissertações produzidas na UNIPAMPA - Bagé

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-7

*Crisna Daniela Krause Bierhalz
Vitor Garcia Stoll
Letícia Leite Chaves*

Palavras iniciais

A pós-graduação no Brasil, ainda não completou 100 anos, e alguns marcos precisam ser revisitados, iniciando na década de 30. Neste período destaca-se a Reforma Francisco Campos, decreto-lei também denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, cuja meta era organizar o sistema educacional brasileiro, em especial o Ensino Superior, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a publicação do decreto sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

Na década de 50, em 11 de julho de 1951, criou-se a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Decreto n. 29.741 instituiu a referida comissão, formada por representantes de diferentes instituições, para mapear as necessidades no que tange a recursos humanos especializados. Esta ainda é uma das linhas de ação da CAPES, cuja missão é expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* através da avaliação, divulgação científica, cooperação científica internacional e formação de professores. Para Oliveira e Fonseca (2010, p. 19) as marcas da expansão, entre os anos 1930 e 1960, são os cursos de mestrado e doutorado, como segue: “[...] ocorreu uma expansão de universidades públicas mais voltadas para a pesquisa, tais como a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade de Brasília, em 1961, contribuindo para o surgimento dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no país”. A década de 60 foi marcada pela regulamentação da pós-graduação, sendo que o Parecer n. 977 de 3 de dezembro de 1965,

Parecer Sucupira, definiu a estrutura, os objetivos e a avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Estudos desenvolvidos ao longo deste período, mostram o crescimento da pós-graduação tanto no que tange aos cursos, como nas matrículas. Para exemplificar, em 1965, o Brasil contava com 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, totalizando 38 cursos. Em 1976, foram registrados 518 cursos de mestrado e 181 de doutorado, totalizando 699. Em 2000, o número chega a 2621, com 1620 cursos de mestrado, 98 de mestrado profissional e 903 cursos de doutorado (Nobre; Freitas, 2017). Em 2021, o Brasil registrou 6998 cursos, sendo 3665 mestrados, 836 mestrados profissionais, 2433 doutorados e 54 doutorados profissionais (Brasil, 2023).

Martins (2000), traçou um panorama do Ensino Superior brasileiro nos anos 90, descrevendo a evolução da pós-graduação. Registra que em 1998, a pós-graduação possuía 77.641 alunos e 16.455 titulações. Cirani, Campanário e Silva (2015) analisaram a evolução da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil a partir da base de dados GeoCAPES no período de 1998 a 2011 e destacam a evolução positiva, que perpassa a ampliação significativa da quantidade de cursos, o aumento expressivo de discentes, matriculados e titulados, e o crescimento do corpo docente.

Cabe ressaltar que o aumento de cursos, na primeira década do século XXI, está diretamente relacionado aos investimentos nos cursos de mestrado e doutorado profissional, os quais recebem críticas, pela direta relação com a política neoliberal, associada às necessidades do mercado e com a titulação, sem a preocupação em muitos casos com o papel social da pesquisa (Camargo; Moraes; Andrade, 2024)

O mapa do Ensino Superior (2023), informa sobre matrículas na pós-graduação entre os anos de 2017 e 2023 e mostra queda de 4,7% nas matrículas do mestrado, sendo 3,4% na rede privada e 5,5% na pública. Já no doutorado houve aumento de 2,5% nas matrículas. Os dados suscitam reflexões a respeito do aumento de matrícula em cursos de especialização e queda nos cursos de mestrado, que pode estar associado a oferta na modalidade EaD, aos planos de carreira do magistério, cujo teto normalmente é a especialização, questões referentes à pandemia de Covid-19, bem como ao mercado de trabalho que não consegue acompanhar esta alta demanda de formação.

A consolidação da pós-graduação no país, e o propósito dos cursos *stricto sensu* de formar e qualificar para a pesquisa, suscitam discussões a respeito das contribuições da pesquisa na formação de professores. Freitas e Souza (2018, p. 1) apresentam uma reflexão sobre as interfaces entre pesquisa e formação e consideram-nas “mutuamente dependentes”, ainda alicerçam as discussões a partir da compreensão dos objetivos da

pós-graduação: “[...] fornecer as ferramentas metodológicas e os embasamentos epistemológicos necessários para a constituição de quadros de pesquisadores-docentes de alto nível”. As autoras reforçam que a formação destes profissionais deve considerar a “[...] realidade do país e a produção de conhecimentos nacionais socialmente relevantes” (Freitas; Souza, 2018, p. 1).

Warde (1990) discute o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, e retoma as fases apresentadas por Gouveia (1979), reforçando que a quarta fase iniciou em 1971, quando as universidades, a partir dos programas de pós-graduação assumem o compromisso com a pesquisa. A autora ainda menciona que anterior a esta data a pesquisa não fazia parte do orçamento das universidades e era realizada por iniciativa pessoal de alguns docentes, cujo foco era o ensino. Ao longo do texto traz reflexões de outros autores a respeito da dissociação entre ensino e pesquisa e dos programas *stricto sensu* em educação, como é o caso de Gatti (1987) ao refletir sobre o limbo entre formar professores ou pesquisadores e as tensões dessa dualidade.

Quando entramos na seara dos cursos da área da Educação, percebemos que as pesquisas abordam uma diversidade de temas, oriundos em muitos casos da prática dos professores, entre eles questões relacionadas à avaliação da aprendizagem. O tema representa uma escolha intencional, pois é o campo de estudo dos autores, que compreendem que a qualidade da educação está relacionada com os processos internos e externos de avaliação, alicerçados na perspectiva emancipatória (Saul, 1988).

A partir do exposto, elencou-se como questão de pesquisa: o que vem sendo produzido sobre avaliação da aprendizagem nas dissertações desenvolvidas nos Programa de Pós-Graduação da UNIPAMPA - *Campus* Bagé, e quais as contribuições desses estudos para o campo da Formação de Professores? A fim de responder tal questionamento definiu-se como objetivo, mapear as dissertações relacionadas à avaliação da aprendizagem desenvolvidas nesses PPGs e refletir sobre as possíveis contribuições dos estudos no campo da formação de professores.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, faz-se o detalhamento do método, seguido da descrição e da discussão dos resultados; e, por fim, são tecidas as considerações finais.

Delimitação do Caminho Metodológico da Pesquisa

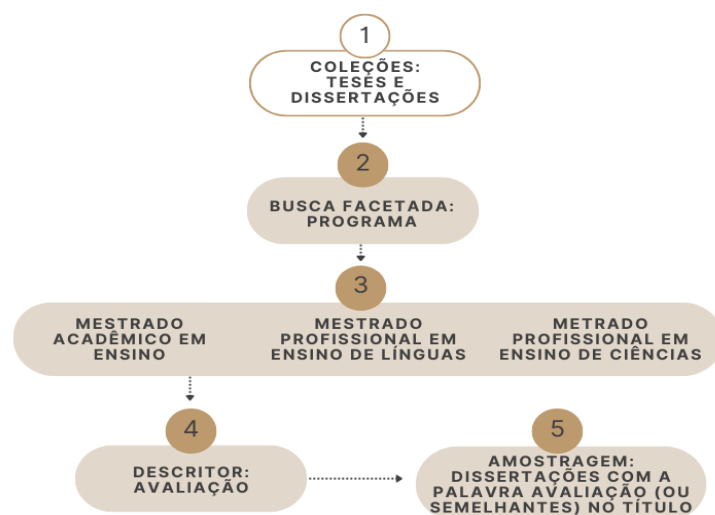
Esta pesquisa qualitativa e descritiva (Gil, 2011) apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura das dissertações produzidas acerca da avaliação da

aprendizagem em PPG de uma universidade pública. Costa e Zoltowski (2014) atribuem oito passos para realização desta metodologia, sendo o primeiro a delimitação da questão de pesquisa, já apresentada na introdução.

Delineada a questão-problema, procedeu-se à escolha das fontes de dados (Costa; Zoltowski, 2014). Dentre os cinco PPGs do *campus* da referida universidade, foram escolhidos três por estarem voltados ao ensino e à formação docente, a saber: o Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (MPEC). O referido *campus* conta com 5 cursos de Mestrado, sendo que foram excluídos da amostra o curso de Engenharia de Materiais e de Computação Aplicada. Relevante destacar que cursos de Doutorado não foram incluídos na análise, pois no momento da pesquisa não faziam parte do portfólio do referido *campus*. (<https://repositorio.unipampa.edu.br/>)

As três etapas seguintes – escolha dos descritores, busca de resultados e critérios de inclusão e exclusão – estão sintetizadas na Figura 1. A busca foi realizada no Repositório Institucional (<https://repositorio.unipampa.edu.br/>), no mês de dezembro de 2024, utilizando como descritor o termo “avaliação” ou similares no título. Devido à especificidade da pesquisa, não houve recorte temporal.

Figura 1 - Etapas realizadas no levantamento das publicações



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A extração de dados e avaliação das publicações foi guiada pela leitura das dissertações, identificadas como D1, D2, ... D10, respectivamente, e com base nas quatro categorias definidas *a priori*, quais sejam: perspectiva de avaliação contempladas (adaptado de Sousa, 1996), contexto e sujeitos, metodologia e contribuições das

pesquisas. Por fim, na síntese e interpretação, foram elaborados gráficos, quadros e infográficos que ilustram e possibilitam discutir os resultados.

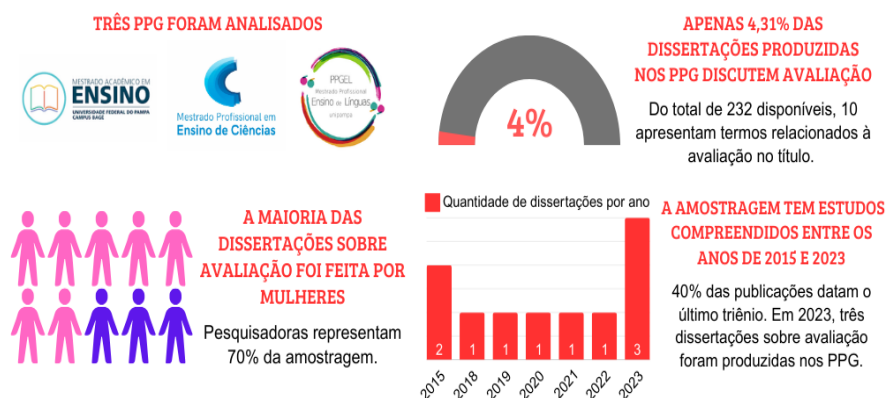
Dissertações Sobre Avaliação: discussões e proposições para formação de professores

Considerando os três PPGs analisados, há 232 dissertações disponíveis para consulta. No MAE, das 113 dissertações, sete mencionam a avaliação no título. No MPEC, entre as 55 publicadas, duas versam sobre o tema. Já no MPEL, das 64 encontradas, apenas uma se enquadrou no corpus de análise. O quantitativo demonstra que 4,31% das dissertações produzidas nos PPGs da UNIPAMPA - *Campus Bagé* discutem avaliação (Figura 2).

Importante ressaltar que 70% dos estudos encontrados são oriundos do MAE. Tal representatividade se justifica em nossa concepção, em razão da linha de pesquisa 2, denominada “Aprendizagens contemporâneas, práticas emergentes e transdisciplinares”, ter como um dos objetos de estudo as práticas avaliativas, corroborado no objetivo específico: “Discutir a implementação de processos avaliativos em diferentes âmbitos, desde microcenários (sala de aula) até macrocenários (avaliações externas)”. Outro fator em nossa percepção, diz respeito ao GAMA - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação.

A Figura 2 sintetiza as características das dez dissertações publicadas entre 2015 e 2023.

Figura 2 - Infográfico com as características gerais dos dados levantados



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A maioria das dissertações (70%) foram produzidas por pesquisadoras. Tais dados evidenciam os espaços que as mulheres vêm conquistando na pesquisa brasileira. Conforme relatório da CAPES, 55% das matrículas em cursos de Mestrado e Doutorado são feitas por mulheres e estima-se que 72% dos artigos publicados no Brasil tenham autoria feminina (Brasil, 2024). A seguir apresenta-se as dissertações que compõem a amostra:

Quadro 1 - Dissertações sobre avaliação encontradas no PPG analisados.

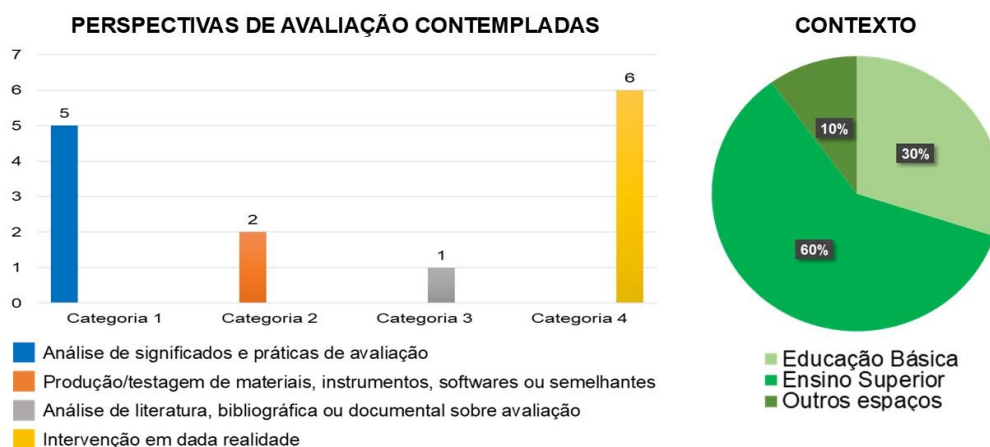
	Título	Autoria	Ano	PPG
D1	Construção e avaliação de uma sequência de ensino de cinemática introdutória com apoio de um sistema de aquisição automática de dados baseada em princípios da engenharia didática	Guimarães, Reinaldo Silva	2015	MPEC
D2	Consciência fonológica na síndrome de down: avaliação e estimulação	Porcellis, Maria Eugênia Santos da Fontoura	2015	MPEL
D3	Avaliação processual pela metodologia IBSE (Inquiry Based Science Education) na formação ecocidadã: contribuições para o ensino de ciências	Ceschini, Mayra da Silva Cutruneo	2018	MPEC
D4	Avaliação ergonômica - pedagógica de Software educativo na formação inicial de professores de Química	Kotowski, Lizete Dilene	2019	MAE
D5	Processo de elaboração e avaliação de uma prova de proficiência em português para falantes de outras línguas no contexto da Unipampa	Machado, Douglas Moraes	2020	MAE
D6	Avaliação e emoção: relações no processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico integrado	Pinho, Louise Silva do	2021	MAE
D7	Autoavaliação de cursos como prática de formação e gestão: uma investigação em cursos de licenciatura no Campus Bagé da UNIPAMPA	Cunha, Daniele Duarte da	2022	MAE
D8	Caminhos avaliativos na formação de professores de ciências da natureza	Chaves, Leticia Leite	2023	MAE
D9	A avaliação da aprendizagem no ensino superior: os letramentos acadêmicos no curso de Engenharia Civil	Leite, Felipe Correa da Rosa	2023	MAE
D10	Perspectivas avaliativas mediadas por tecnologias: um mapeamento sistemático	Stochero, Emanuelle Boeno	2023	MAE

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

Perspectivas avaliativas e contexto das dissertações

A Figura 3 apresenta o contexto, os sujeitos e as perspectivas de avaliação contempladas nas dissertações (Sousa, 1996), as quais admitiu-se a classificação simultânea em mais de uma categoria.

Figura 3 - Perspectivas de avaliação e contexto das dissertações analisadas



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A categoria 1, denominada “*Análise de significados e práticas de avaliação*”, incluiu cinco dissertações - D4, D5, D6, D7 e D8 - que tinham como fulcro ampliar o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, aclarando concepções, valores ou significados atribuídos à avaliação ou às práticas avaliativas.

Kotowski (2019), D4, realizou seu estudo com cinco professores que ministraram ou ministram o componente de estágio supervisionado na Licenciatura em Química da UNIPAMPA, *campus* Bagé. Utilizou questionário, entrevista e o PPC do referido curso como instrumentos para coleta de dados a fim de investigar a utilização da Avaliação Ergonômica-Pedagógica e a contemplação de seus critérios pelos docentes na formação dos licenciandos em Química.

Já Machado (2020), D5, elaborou uma prova piloto de Proficiência de Português para Falantes de Outras Línguas, aplicada na edição 2/2019, que contou com a participação de 13 candidatos, dentre eles nove ouvintes e quatro surdos, com a intenção de analisar o processo de elaboração e avaliação do instrumento em questão, desenvolvido no contexto da UNIPAMPA.

Pinho (2020), D6, aplicou um questionário semiestruturado para analisar as percepções de 174 estudantes de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, do Instituto

Federal Farroupilha, sobre as relações existentes entre emoção e avaliação da aprendizagem na escola. Baseado nas informações extraídas, a autora buscou compreender como essas relações se mostram no referido contexto.

O estudo de Cunha (2022), D7, baseou-se nos encontros pedagógicos realizados com os coletivos de duas Licenciaturas do *Campus* Bagé da UNIPAMPA, para a construção de conhecimento sobre o processo de autoavaliação de cursos e o contexto em que este se desenvolve. A autora contou com a participação de docentes (8), discentes (2), TAE (2), coordenadores de curso (2), representante da comissão própria de avaliação (1) e representante da coordenadoria de avaliação (1).

Já Chaves (2023), D8, investigou quais são as perspectivas avaliativas no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UNIPAMPA - *campus* Dom Pedrito, analisou o Projeto Pedagógico de Curso e aplicou um questionário, respondido por 43 licenciandos. Entre os achados destaca a lacuna acerca do diálogo sobre avaliação nos componentes curriculares específicos, ocorrendo, na maioria das vezes, em Práticas Pedagógicas. Ainda salienta que um componente no referido curso tem sua ementa direcionada para a avaliação da aprendizagem.

Uma dissertação foi classificada na categoria 3 “*Análise de literatura, bibliográfica ou documental sobre avaliação*”. Stochero (2023), D10, realizou um mapeamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre avaliação da aprendizagem mediada por tecnologias digitais na formação inicial de professores. A autora identificou 43 recursos tecnológicos e traçou as estratégias de avaliação e as perspectivas avaliativas que nortearam sua utilização.

A categoria 4, denominada “*Intervenção em dada realidade*”, para Sousa (1996) busca respostas para problemas reais de um determinado contexto. Esta categoria se fez presente em seis das dez pesquisas, são elas: D1, D2, D3, D5, D7 e D9. Tinha-se como hipótese que as pesquisas do tipo intervenção estivessem relacionadas ao Mestrado Profissional, porém percebeu-se que três delas foram desenvolvidas no âmbito do Mestrado Acadêmico, a saber: D7, buscou explorar e compreender o processo de autoavaliação de cinco licenciaturas da UNIPAMPA - *campus* Bagé, no decorrer da pesquisa ajustou o contexto para duas licenciaturas, e contou com a colaboração de 16 sujeitos (Cunha, 2022). O propósito de D9 foi analisar em que medida os letramentos acadêmicos podem contribuir para a avaliação da aprendizagem de discentes do Ensino Superior em um curso de Engenharia Civil, de uma instituição particular da cidade de Bagé-RS. Contou com a colaboração de nove docentes (Leite, 2023). A terceira

dissertação é a D5, que discute a elaboração do teste de proficiência, já apresentado na categoria 1 (Machado, 2020).

No âmbito do mestrado profissional temos a implementação e avaliação de uma intervenção pedagógica, utilizando o método de ensino IBSE, (*Inquiry Based Science Education*), para estudantes de uma turma de 2º ano de Ensino Médio, no município de São Gabriel-RS. D3 é uma pesquisa do MPEC, que buscou promover processos de ensino-aprendizagem significativa crítica em educação ambiental para a formação ecocidadã (Ceschini, 2018).

As pesquisas D1 e D2 contemplam simultaneamente a categoria 4 e a 2, intitulada “*Produção e/ou testagem de materiais, instrumentos, softwares ou semelhantes*”, foram originadas em cursos profissionais, característicos pela obrigatoriedade da elaboração de um produto educacional.

Guimarães (2015), D1, construiu uma sequência de ensino sobre cinemática escalar, aplicada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bagé/RS. Baseados na Engenharia Didática, os alunos exploraram um sistema de aquisição automática de dados composto por um sensor sonar ultrassônico, uma plataforma Arduino e o software Excel.

Na mesma cidade, também foi desenvolvido o estudo de Porcellis (2015), D2, que adaptou um teste de consciência fonológica para pessoas com Síndrome de Down e elaborou atividades que estimulam essa habilidade. A aplicação e validação do instrumento contou com 24 participantes: oito com Síndrome de Down, com faixa etária entre nove e 34 anos, e os outros 16 com desenvolvimento típico.

Sousa (1996) destaca a relevância de estudos sobre avaliação da aprendizagem que intervêm em contextos específicos ou que elaboraram propostas e procedimentos que corroboram nas práticas avaliativas vigentes. Em especial, pesquisas como D1 e D2, que envolvem testagem e validação, contribuem para o aprimoramento de instrumentos e materiais existentes, trazendo novas perspectivas sobre sua utilização e aplicabilidade. Por exemplo, Porcellis (2015), ao adaptar o teste de consciência fonológica e disponibilizar um tutorial de aplicação, além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down, também contribui com a prática dos professores e demais profissionais da saúde que podem utilizá-los se considerarem oportuno.

Seis dissertações do MAE foram desenvolvidas no contexto do Ensino Superior, Engenharia, Universidade de forma geral e três versam sobre a Licenciatura. Salientamos que além da contribuição com o contexto no qual foram produzidas, pelos subsídios para

repensar o seu fazer pedagógico, especialmente na formação de professores, possibilitam refletir sobre práticas avaliativas emancipatórias, pautadas na autonomia, protagonismo, criticidade e dialogicidade.

Caminhos Metodológicos Adotados nas Dissertações Analisadas

Oito dissertações que compõem a amostra, são de natureza qualitativa e duas mistas. Em relação aos objetivos prevalece a pesquisa exploratória (4), seguida da descritiva (3) e da explicativa (2), sendo que quatro delas não fazem esta delimitação. Sousa (1996) já sinalizava para a importância de qualificar a descrição metodológica das pesquisas na área da Educação.

As pesquisas adotam oito procedimentos, sendo que duas delas utilizam o estudo de caso. Entre os demais procedimentos, consta: engenharia didática, intervenção pedagógica, interpretativista-crítica, fenomenológica, pesquisa-ação e mapeamento sistemático. Foi possível constatar uma diversidade de instrumentos de recolha de dados, com destaque para o questionário utilizado em três pesquisas.

A análise de conteúdo é utilizada em cinco das dez dissertações, também a análise textual discursiva é utilizada em duas. Uma pesquisa analisa os resultados a partir de rubricas e duas pesquisas utilizam múltiplas estratégias: triangulação; análise estatística dos dados; pré e pós-teste e modelo de redescrição representacional (Modelo RR).

Considerações finais

Considerando que a UNIPAMPA é uma universidade jovem, com 18 anos, destacamos o seu potencial na pós-graduação, cujo portfólio conta com 15 cursos de especialização, 22 de mestrado e seis de doutorado, com aprovação de 3 novos cursos de doutorado em 2024, sendo dois na área da Educação. Cumprindo com o propósito de promover o desenvolvimento econômico, cultural e social da região na qual está instalada. Os resultados dos estudos que envolvem o contexto local e regional, retroalimentam com subsídios, possibilitando repensar aspectos relacionados à autoavaliação, avaliação dos cursos e da própria instituição de Ensino Superior. É o caso de D9, que constata uma avaliação somativa no Curso de Engenharia, com predomínio de provas e testes, e aposta no letramento acadêmico como possibilidade de avaliação formativa.

Constatamos que as discussões a respeito da avaliação estão presentes nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação da UNIPAMPA, *campus* Bagé, das 232, 10

discutem avaliação, sendo que sete delas são de autoria de mulheres. A delimitação perpassa autoavaliação, qualificação de instrumentos avaliativos, análise de projetos pedagógicos, ferramentas para avaliação *online*, letramento como potencial avaliativo, mas sempre com a intenção de redimensionar as práticas e qualificar o processo, em uma percepção de não neutralidade.

No que diz respeito à formação de professores, a análise de documentos que norteiam os cursos, revisões de literatura e proposição de intervenções, mostram o que vem sendo produzido nos diferentes contextos escolares, contribuem com mudanças na educação na medida em que desvelam práticas somativas. Conhecer a realidade e apropriar-se criticamente dela é parte indispensável para mudança. As pesquisas em seu conjunto engendram possibilidades teóricas e práticas de avaliação, sinalizando a urgência de transgredir as práticas formativas alicerçadas na racionalidade técnica rumo à formação reflexiva, na qual o professor se compreende como pesquisador de sua prática e contribui no enfrentamento de problemas emergentes da realidade.

Referências

BRASIL. Equidade: desafios e conquistas das mulheres na pós-graduação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), [S. l.], 11 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/desafios-e-conquistas-das-mulheres-na-pos-graduacao>. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. **Situação da pós-graduação brasileira e do pós-graduando no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/eventos-2023/arquivos-2023/MercedesBustamanteCapes.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CAMARGO, A. M. de; MORAES, M. E. C; ANDRADE, A. C. A expansão da pós-graduação e a modalidade de mestrados profissionais: como transcorreu a evolução da oferta? **Revista Cocar**, n. 29, p. 1-20. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9243>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CESCHINI, M. da S. C. **Avaliação processual pela metodologia IBSE (Inquiry Based Science Education) na formação ecocidadã: contribuições para o ensino de ciências**. 220 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Bagé, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/3949>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CHAVES, L. L. **Caminhos avaliativos na formação de professores de ciências da natureza**. 101 f. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/8183>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 163-187, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8CnjZmYsCs7xkrWKn7vj9Nd/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2024.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. **Manual de produção científica**, [S. l.], v. 1, p. 55-70, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323255862_Como_escrever_um_artigo_de_revisao_sistemica. Acesso em: 27 dez. 2024.

CUNHA, D. D. **Autoavaliação de cursos como prática de formação e gestão: uma investigação em cursos de licenciatura no Campus Bagé da UNIPAMPA**. 126 f. 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/7843>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FREITAS, M. de F. Q; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 09-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RdZtcxFbV9kzZ7D7GvDzrCN/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GATTI, B. A. Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação. **Boletim Anped**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 31-34, 1987.

GOUVEIA, A. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 86, n. 213/214, p. 143-146, 2005. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1409>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GUIMARÃES, R. S. **Construção e avaliação de uma sequência de ensino de cinemática introdutória com apoio de um sistema de aquisição automática de dados baseada em princípios da engenharia didática**. 198 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Bagé, 2015. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/2426>. Acesso em: 27 dez. 2024.

KOTOWSKI, L. D. **Avaliação ergonômica-pedagógica de Software educativo na formação inicial de professores de Química**. 137 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/4916>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LEITE, F. C. da R. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: os letramentos acadêmicos no curso de Engenharia Civil**. 149 f. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/8149>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MACHADO, D. M. **Processo de elaboração e avaliação de uma prova de proficiência em português para falantes de outras línguas no contexto da Unipampa**. 215 f. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/5598>. Acesso em: 27 dez. 2024.

MARTINS, C. B. O ensino superior Brasil nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 41-60, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/9mVz3rLgsChQbW9LNMnrLjD/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3/pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Pós-Graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 15-52.

PINHO, L. S. do **Avaliação e emoção: relações no processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico integrado**. 122 f. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/5516>. Acesso em: 27 dez. 2024.

PORCELLIS, M. E. S. da F. **Consciência fonológica na síndrome de down: avaliação e estimulação**. 197 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Bagé, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/2409>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 111-144, 1996. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 27 dez. 2024.

STOCHERO, E. B. **Perspectivas avaliativas mediadas por tecnologias: um mapeamento sistemático**. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/8597>. Acesso em: 27 dez. 2024.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, 1990. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n73/n73a07.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.



Seção 2

Produção Curricular, Docência e Ensino: novas perspectivas e práticas



Docência como Encontro: um problema de composição em educação

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-8

*Carolina Corrêa Rochefort
Maria Manuela Alves Garcia*

Introdução

A presente escrita busca ensaiar a docência como encontro a partir do arquivo de uma docente universitária. No próprio exercício de ensaiar, a escrita é operada pelas afecções de experiências docentes, pré-pandêmicas, pandêmicas e pós-pandêmicas. Motivada pela força intensiva do encontro com essas imagens-testemunho, bem como pelas transformações que ocorreram no encontro na docência, mediado por plataformas de ensino e outros dispositivos digitais (ensino remoto), o ensaio tende a discorrer por um movimento de abertura que pede passagem a cada encontro com as imagens de tal arquivo docente. Assim, cada imagem produz vagas que, enquanto passagem e não ponto de chegada, intenta uma vibração, um ritornelo que devém arranjos para inventar uma docência como “encontro” (Spinoza, 2010). Nesse sentido, para ensaiar a docência como encontro, a escrita navega pelos pensamentos de Deleuze (2002, 2006), Deleuze; Guattari (2012, 2012a) e Spinoza (2010). E, para surfar a partir das imagens dos arquivos, articula com ideias de Didi-Huberman (2012) que, por tal articulação teórica, inspira a docente a buscar sobrevivências e resistências desse arquivo como produção de pensamento.

Encontro 1

Logo, a pergunta ressoa: Como acontece o encontro na docência? Ou, como pensar e operar a docência como “encontro” (Spinoza, 2010)? Qual a razão de ensaiar na presente escrita tais questões? Afinal, a aparição dessas duas palavras em proximidade parece óbvia, já que a docência pressupõe um encontro entre pessoas, geralmente entre professores e estudantes. O que, então, de interessante ou instigante pode produzir o

problema de uma docência como encontro? Ao pensar nos três de anos de pandemia da covid-19 (2020-2023) e nas alternativas de ensino remoto que se consolidaram como efeito desse tempo de isolamento social, o encontro na docência suscita provocações e desafios e tira esse termo de sua obviedade. O encontro presencial foi proibido durante esse período pandêmico. Irromperam invenções de outros “encontros” na docência que desacomodaram as costumeiras interações entre professoras, professores, alunos e alunas. Práticas que suscitaram incômodos, diferenças e adaptações que, em muitos casos, mantiveram o habitual em termos do processo de conhecimento.

Houve uma mudança de paisagem. Corpos conhecidos e outros, antes apartados ou excluídos da “aula” ou do encontro presencial na docência, tais como pais, irmãos, cuidadores e outros corpos materiais e imateriais advindos da tecnologia, passaram a compor a cena da aula ou da docência remota. Essas soluções foram fomentadas durante a pandemia e em grande parte tornaram-se o novo “normal” com o fim do isolamento social. Ou pelo menos, passaram a constituir híbridos com as formas mais tradicionais do ensino na modalidade presencial, possibilitando efeitos diversos. Entre eles, a ampliação de um processo de transformação do ensino em *commoditie* (mercadoria) e o incremento da exploração da esfera pública pelos interesses privatistas, que ampliam participação no fornecimento de recursos tecnológicos, desenvolvimento de plataformas instrucionais, canais de televisão e materiais pedagógicos¹.

Nesse contexto, ela, uma docente universitária, que antes da pandemia indagava a docência como encontro, encontra-se agora moendo e remoendo perguntas de outrora. Partindo do desafio de desenvolver uma perspectiva sobre o encontro na docência que, com o auxílio da filosofia da diferença e da arte, desafie uma perspectiva pedagógica corrente e reducionista, pergunta-se: como se pode entender o encontro na docência desde essas perspectivas? Que corporeidades são operadas e produzidas no encontro desde esses pontos de vista? Que forças intensivas afetam o encontro na docência, tanto na forma presencial como na remota, considerando esse olhar? O que pode uma docência como encontro, nessa perspectiva?

A combinação das forças presentes na atualidade dessas perguntas e a força da aparente obviedade do encontro na docência persistem na problematização e criação de uma docência como encontro. A professora-artista, que desconfiava da ingenuidade das indagações que se levantava no exercício de sua docência, titubeou: Hein, o quê? Suspensa de hesitação, viu-se no movimento paradoxal da emergência dos “encontros” dados pela pandemia e da naturalização do encontro presencial como condição para o acontecimento da docência.

Ainda em estado de oscilação, na temporalidade de uma “duração” (Deleuze, 2006, p. 33-46), suspensa, ela perdeu corpo ao mesmo tempo em que reencontrou outros. Durante a pandemia foi jogada para fora de toda uma paisagem costumeira, inquietante, e enclausurada em uma temporalidade intensamente cronometrada, controlada, que determinou a passagem do acontecimento educativo operacionalizado por um espaço algorítmico. Nesse jogo incongruente, entre suspensão e determinação, ela pediu e ainda pede corpo. Afogada em palavras e cega pela luminosidade significativa das telas-rostos, ela perdeu corpo.

Caída de um susto, ela retoma suas anotações e registros, os lastros intensivos de uma docência universitária. E, ao flexionar a respiração depois da queda, escuta os murmúrios dos lastros de outrora em ecos nas vozes de agora. A cada encontro ela joga e é jogada pelas imagens de um arquivo docente. Essas imagens, impressões intensivas de outrora, lampejam espécie de sobrevida. São golfadas de ar que arejam a composição das palavras e impulsionam o fluxo do pensamento. Não existe prevalência entre signos, misturam-se como vento e água ao movimentar conjecturas docentes que prosseguem.

Encontro 2

Nesse movimento de escuta entre os murmúrios e os ecos do arquivo docente, a voz de Dalingua² a faz levantar a cabeça. Enquanto ela mira um ponto por uma atenção flutuante, escuta Dalingua que expunha, em uma das muitas *lives* sobre trabalho docente que realizou nesse período de pandemia, dados qualitativos e quantitativos que apontavam o aumento da carga de trabalho dos docentes, assim como a ampliação da desigualdade social e tecnológica entre estudantes, professores e escolas. Efeitos perversos das disparidades sociais e da distribuição desigual de tecnologias digitais nas escolas e na docência. Em outra ponta da mesma trama, Dalingua e suas colegas de pesquisa apontam os grupos e organizações que promoveram e impulsionaram a implementação de novas práticas de ensinar e aprender engendradas por relações e interações que aceleram o emprego da inteligência artificial no trabalho docente; mesmo que o professor ou a professora, assim como o/a estudante, não tenham condições de acesso à maquinaria necessária para esse novo modo de relação e interação.

No curso da interlocução proferida por Dalingua, ela escuta uma vontade de normalidade, o som da vibração de forças que tendem para o movimento de adaptação e de acomodação dos “novos” comportamentos e condutas que a suspensão das aulas presenciais produziu. Então, ela desconfia de Dalingua, da sonoridade das forças que seu

discurso opera, cujo movimento de adequação tende à busca de soluções para os novos encontros digitais. Talvez a contingência dada pela pandemia pudesse produzir transbordamentos à procura por adaptação do encontro presencial ao remoto, e provocasse desvios, cortes intensivos para a experimentação de encontros outros na docência. Por que não experimentar outros modos de encontrar, que metamorfoseiem o habitual e conjuguem a precária corporeidade digital? A ambiência das plataformas digitais parece ter produzido uma corporeidade fria, frequentemente dada pela imagem de rostos planificados, quando existem rostos, e hoje repercutem em corpos enfraquecidos de expressão e interação presencial.

A pandemia provocou um rasgo nos modos habituais de engendrar os encontros na docência. Visto como potência, esse corte abriu vagas para outros modos de encontrar. Enquanto vaga, abriu espaço para experimentações de uma docência dada por afetos que não são parte do apego a uma verdade pedagógica e didática; é a própria diferença, uma nuance, produção de outra corporeidade e temporalidade. Um encontro ainda por vir, criador e compositivo.

Encontro 3

Uma fala sem palavra vibra. Um grito que silencia a voz e esbraveja no corpo. Que corpos a educação produz, com que corporeidades opera? Como compõem-se? Que engrenagens movimentam, quais órgãos? Como desacomodar corpos tão acostumados e adormecidos? Como voltaram os corpos da educação pós-pandemia Covid-19?

Ao problematizar a docência como encontro, ela indaga: que corpo, ou que corporeidade é forjada? Como pensar de outro modo os corpos da docência retirando a condição binária e fraturando o jogo identitário presente na interação professor e aluno, e que as plataformas digitais parecem afirmar? Por esse tom, ela pensa os corpos da docência a partir de um deslocamento. E, nesse sentido, abre a conversação, rasga os corpos extensivos da ambiência docente para pensá-los também em suas intensidades, produzindo aberturas nos corpos determinados e fundamentados por uma consciência dogmática, constituída de ilusões de finalidade, de liberdade e teologias: devo ser passado, sempre fui assim, eu escolho, tenho de ser isto ou aquilo.

Emaranhada pelos vestígios de uma docência, e a partir deles, ela pinça algumas pistas para o delineamento de um corpo epidérmico, um corpo que opera a partir do encontro e se produz na docência como encontro. Em tal enrosco, percebe que tais impressões sussurram uma espécie de corporeidade dada pelo que de intensivo se

imprime nos corpos. Então ela suspeita de um corpo por contágio, por vezes pedagogicamente perturbador, já que opera por uma zona de indiscernibilidade, onde um corpo devém a um outro. Nesse sentido, uma docência como encontro acontece por corpos imanentes, em ato, atravessados pela variação das “afecções” (Spinoza, 2010) que sofrem e dos “afectos” (Spinoza, 2010) que transbordam.

Assim, ela suspeita e intenta os corpos da docência pelos “afectos”, corpo que o polidor de lentes³ outrora lhe mostrava e que, agora, ressoa nos rastros de seu arquivo. Com as lentes do polidor, o corpo ultrapassa o conhecimento que temos dele. Não sabemos o que pode um corpo, apenas recolhemos os efeitos, pois que as causas são exteriores a ele, dadas em ato e pela combinação dos corpos. Das causas, acolhemos apenas uma parte, duvidando, assim, da consciência como verdade absoluta, desconfiando, então, da ideia desse efeito como causa final de suas próprias ações (Deleuze, 2002, p. 26.).

— Quanta ingenuidade confiar na consciência! – ela exclama.

Tais afirmações provocam furor, já que abalam uma maquinaria do pensamento modular e modulante. A docência avizinha-se ao experimento. Acontecido numa zona epidérmica o corpo não é, já que está dado pela impossibilidade de fixação, ele acontece por contágio. Por corpos em combinação, a docência opera um encontro que transborda a relação binária professor-aluno e conjuga o movimento entre eles e para além das polaridades, atento para uma espécie de “ambiência” (Deleuze; Parnet, 1988), num jogo que faz corpo com. Uma docência que agencia com o que lhe convém pela multiplicidade do estado de coisas, das enunciações, dos territórios e, sobretudo, dos movimentos de desterritorialização (Deleuze; Parnet, 1988). Assim, a docência como encontro é coletiva na multiplicidade imanente para além do sujeito, construída na singularidade de cada corpo e dos corpos em relação. Produzida por algo que os atravessa e que também se diferencia ao atravessar, quer dizer, uma composição singular.

A docência como encontro acontece. Como árvore, verdeja. Se instaura por vibração, por composição de ritmos. Um território-dança que comporta movimentos deslizantes entre uma ação e uma ideia, uma espécie de encadeamento de forças-corpo intensivas e extensivas que se movem em ato. O encontro na docência acontece no entre, numa superfície de experimentação; um corpo docente que opera uma docência como encontro não sabe o peso e a leveza que desencadeia. Aposto no conflito e na combinação das linhas de força que perseveram na afirmação de vida a produzir.

Rasgando os corpos envolvidos nos encontros, ela avista paisagens. E ainda que cada corpo seja e derive um outro corpo, dado e transformado pelo encontro, pela

composição, o corpo agencia forças coletivas. Um corpo político já que acontece na imanência das “afecções” e na passagem dos “afectos”, no encontro com os corpos, no ato mesmo que embaralha os tempos e os gestos. Vestindo as lentes do polidor, ela toma o corpo como modelo e a consciência como espaço ilusório e transitivo para uma docência como encontro.

Encontro 4

Durante o período de isolamento ela foi afetada por outros corpos, outras corporeidades, e sua potência de agir foi enfraquecida. Buscando encontrar corpos que convenham e componham, ela principia a imersão nos arquivos, nos indícios de uma docência. E, por vezes, continua murmurando mais das mesmas perguntas, porém, de modo diferente. Como quem coloca os pés para sentir a água antes da imersão de todo o corpo, ela encontra em um de seus cadernos de registro uma anotação que aponta para tal diminuição de potência: é difícil escapar de um buraco de subjetividade e de um enquadramento de rostos. Quantum de “rostidades” (Deleuze; Guattari, 2012) dos encontros remotos: corpos presos a sistemas de significância — nome, palavra, rosto, identidade, etc.

Dividida entre a materialidade de um dos cadernos do arquivo e a luminosidade da tela de um ambiente virtual de aprendizagem, ela indaga como corpos isolados, enclausurados e atravessados por telas que transbordam afectos tristes e alegrias instáveis, tais como o medo e a esperança, podem transmutar e produzir movimentos que afirmam a vida? O que pode o encontro remoto, ocorrido através de corpos digitais, limitados em espaço e movimento? O que pode produzir? Quais afectos?

Nesse momento, separada ao máximo de sua potência de agir ela está sujeita aos fantasmas da superstição e às mistificações dos tiranos. No borbulhamento das perguntas, esforça-se por movimentos livres e ativos. Sim, ela persiste e busca corpo, corporeidades. Empenha-se em fomentar moção entre corpo e mente, propõe experimentações que produzem o balanço dos ossos e alteram o ritmo dos órgãos, que provocam dobras na pele e redobras musculares que incitam pensamentos e transmutam ideias. Ela delira corpo e vomita inquietações: Como produzir experimentações em uma docência modulada por plataformas digitais?

Ela persiste nas experimentações e busca jogar com a potência dos encontros docentes remotos capturando os diferentes corpos e corporeidades que esses meios impõem. Então, intenta uma dobra na passividade corporal que a espacialidade das telas

intensificou a partir de proposições que provocam uma postura ativa dos corpos envolvidos na docência, produzindo um encontro na docência de outras maneiras. Elas operam com os corpos de outrora (livros, textos, imagens, estudante, professor, conteúdo, carga horária, por exemplo) e com os corpos digitais de agora (telas, vídeos, *lives*, e-aula, plataformas de encontro remoto, entre outros). Sobretudo, a docente universitária desviou das soluções que buscavam uma adaptação dos modos de encontrar, arriscou experimentar outras composições corporais, engendrando outras corporeidades.

Na tentativa de equilibrar o ritmo de sua respiração, pois ainda se engasgava com as palavras e por vezes paralisava seu corpo pelos reflexos luminosos de sua própria imagem espelhada nas telas, ela, no instante de uma pirueta, arremessa um conceito: “corpo vibrátil” (Rolnik, 1989, 1999). Vruumm, um acontecimento!

A docência que ela tanto se ocupa não acontece somente em decorrência da ação dos sujeitos docentes e dos sujeitos estudantes. Ao perspectivar o corpo pelas lentes do polidor de lentes, opera pelo corpo em ato, acontecido pelo movimento das afecções. Por essa mirada os sujeitos da docência são pensados e operados enquanto forças, “hecceidades” (Deleuze, 2016 e Monteiro, 2019). Por esse ponto de vista, o sujeito do encontro emerge, acontece. Não é o docente ou o estudante, é o que roça do encontro entre eles. Está entre docente e estudante, estudante e instituição de ensino, instituição de ensino e docente, não é cada um deles, mas devém de todos eles por uma espécie de ambiência, quer dizer, pela composição das forças que os corpos traçam em ato. Um encontro: Vraãmm!

Delirando em piruetas, ela compõe com as anotações de seu colega Silas (Monteiro, 2019) à margem de uma página dos seus arquivos, as quais enunciam que, apesar de na língua portuguesa o sujeito estar ligado ao predicado, filósofos como Deleuze e Guattari (2012a) já traziam transposições de um sujeito que é termo de si mesmo, é sua própria duração, estendendo-se em blocos de aliança.

Nesse sentido, o que está em jogo na docência como encontro não são os sujeitos estudantes e docentes isoladamente; ela suspeita das pulsações que operam a docência por um fluxo de composição. A partir das afecções que um corpo sofre e gera, produzir fluxos de pensamento e de ações ativas, perseverando e afirmando a vida. Como ensina o polidor de lentes, naquilo que compõe com cada corpo, pulsando uma docência pela alegria. Ela parece acreditar no impossível, no imprevisto, uma espécie de docência do absurdo que opera por composição de vibrações cujo agente do movimento é impessoal.

Assim, ela que já não é, apenas está. Com isso presente travar uma guerra à vontade de verdade pedagógica. Pois pensa a docência em movência, fazendo dançar

estruturas, formas e fundamentos. Uma docência de involução, decerto. Uma docência cambalhota, que viravolta produz forma e devir, que se instaura na virtualidade de agenciamentos derivados do encontro.

Atenção, prudência! No arrepio da membrana o movimento é paradoxal, acontece entre um conteúdo e toda a ambiência que o envolve — uma sala de aula, um corredor, um cheiro, uma ausência, um sabor, uma música, uma luminosidade, um grito, uma carroça, um cavalo... Pois o encontro pede passagem, desliza no movimento das relações, em ato. Tal corpo é um sujeito rasgado. Captura e é capturado por uma sequência de forças que se compõem. Paisagem. Perturbação. “É num estado de profunda ignorância que se vive, aqui-e-agora, na imanência de desafiadoras condições do sentir, do pensar, do agir... condições cujos blocos se recombina a cada lance dos corpos.” (Orlandi, 2019, s/p). Nesse jogo, o que interessa é o que está aí, dado pelo corpóreo dos corpos e pelo incorpóreo que se impõe efêmero e em devir. Desliza a dança entre corpo e pensamento. Eis aí! — exclamou.

No entanto, como apreender, dizer e dar a ver tal “aí”, ou seja, a necessidade do que está dado, do acontecimento?

Encontro termo, ou, considerações finais

Figura 1 - Registro fotográfico retirado de um arquivo docente



Fonte: Acervo da autora

Ela balbucia rumores: Uma frase, uma imagem... ela aposta em uma docência como encontro e, nesta escrita, a experimenta a partir do que sobrevive do arquivo de uma docência universitária. Ela vai ao encontro de imagens-testemunhos negando que nelas descubra o fundamento ou a verdade de uma docência como encontro, desviando,

assim, de uma possível descrição ou tradução dessas imagens. Por isso, propõe uma invenção. Logo, compõe-se com o arquivo e com a paisagem que envolve cada composição. E, assertivamente, pelas forças agenciadas no encontro com essas imagens, ela arrisca criar uma docência. Por essa vereda ela indaga se é possível atribuir novas funções e variáveis para a docência capazes de acarretar uma mudança em favor de outras variáveis de tempo-espço a partir da força de fabulação latente nas imagens-testemunhos. Para isso, percebe que é preciso amorosidade, pois o navegar é imprevisível por mais que se conheça a rota e se tenha previsão do tempo.

Ela toma a rota desviante anunciada por Deleuze (2006) e atenta para o arquivo esquecendo o que esse arquivo representa, um esforço em negar as convicções predeterminadas. Dessa maneira será sempre causa de espanto que o território do arquivo, esse arquipélago de imagens-testemunhos, seja povoado de marcas que transbordam a memória e abrem a percepção para o que ainda não se sabe. Por suspeitar de tal insurgência e apostar na composição com os elementos encontrados no arquivo, ela sabe que o impulso que conduz às imagens-testemunhos retoma um duplo movimento, que produz as imagens em si mesmas, e, também, em direção ao que delas deriva.

Navegando pelo arquipélago de imagens-testemunho e adentrando nelas, ela esforça-se em retirar da docência o sujeito como unidade prévia a fim de problematizá-la como encontro de forças, jogo de composição, emissão e repartição de singularidades. Ao fazer tal movimento ela desliza numa temporalidade e dimensão que simultaneamente está no tempo e age contra o tempo: o intempestivo! “É aí que a vida como interpretação toma sua fonte” (Deleuze, 2006, p. 168), sem finalidade histórica e/ou dogmática; ela busca uma dimensão outra da docência.

Pergunta se esse movimento afirma a vida. É aí — exclama o super-homem⁴ para os que queiram ouvir, — “um singular instante de perturbação.” (Deleuze, 2006, p. 169). Sob os ruídos, os vestígios, sutilezas quase silenciosas, são devires de outros mundos. Afinal, não sabemos o que pode um corpo-arquivo composto por imagens-testemunhos, escritas-rastros, desenhos-impressões de uma vida docente. O que pede passagem nessas imagens? O que insiste e escapa?

Então, em ritornelo, ela avista um vaga-lume que acompanha o super-homem em seu veleiro. O vaga-lume, ao soar um zum-zum a cada rajada de vento, faz piscar as imagens que tocam o real. Elas vibram e atuam como “uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares — fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles — que, como arte da memória, não pode aglutinar” (Didi-Huberman, 2012, p. 207).

O clarão da aparição daqueles corpos luminosos provoca *desaglutinação* das imagens que, por vezes, insistem num movimento de cristalização representativa e/ou subjetiva, oscilando por um sistema de significância. Ela, em companhia dos alegres vaga-lumes, compõe com a memória pelo movimento, e com o esquecimento pela fabulação. Assim, articulam com os grandes acontecimentos tenebrosos, — a pandemia Covid-19, as 700.000 mortes contabilizadas em 2023⁵, o negacionismo da pandemia pela presidência que a tratava como uma “gripezinha” etc. — e acendem pelos pequenos acontecimentos silenciosos — um gesto, um sorriso, um susto — que são como a formação de novos mundos que roçam o histórico e o poético.

Encantada com a vibração luminosa e tátil dos pirilampos, ela aposta na travessia pelas águas moventes do corpo de imagens-testemunhos de um arquivo docente. Atravessa embalada pelo fluxo de um veleiro, combinando movimento e velocidade do ar e da água. Aposta na rajada pulsante e no contágio que arrepia a pele pela intensidade dos “afectos” e “afecções” provocadas no encontro com aquelas imagens impressas nos diários de bordo e com as escritas de experimentações de uma vida docente.

Imersa nesse rizomático arquivo de imagens heterogêneas, saltitantes e saborosas, ela, juntamente com seus intercessores (Deleuze 2002, 2006; Deleuze; Guattari, 2012, 2012a; Spinoza, 2010; Didi-Huberman, 2012), problematiza a docência como produtora de movimentos pedagógicos que vão de encontro a uma verdade de formação, de sujeito, de profissão, de docente; ela aposta na docência como encontro, no que o próprio encontro pode produzir.

E, já que o encontro é da ordem do inapreensível, do indizível, ela inventa a docência por uma experimentação através das imagens operadas por uma temporalidade *Aion*, ou seja, com um passado infinitamente dilatado e com um presente extremamente comprimido. Aproximando o que parecia separado e separando o que agrupado estava, ela cultiva e escuta o que ressoa do arquivo por uma conversa não apaziguada; do que roça e do que pede passagem.

Nesse sentido, por mais que uma imagem seja dada, ela aposta que existem camadas de forças que derivam e compõem as cenas, produzindo cenas outras. Ao inventar uma docência a partir da composição das forças dos vestígios de uma docência que pedem passagem, ela opera um encontro com instantes descontínuos, não legitimados, não hierarquizados e reconhecidos como conhecimento verdadeiro. No deslizar da superfície do corpo-arquivo, captura “afectos”, assim, trabalha com a virtualidade do arquivo para problematizar a virtualidade da docência.

Ao soltar os cabos do veleiro um macaco da academia salta no convés e pergunta:

– Tudo bem, mas como assim?

E ela responde:

– Um milharal muito alto! Olha o milho!!

– Nunca tinha visto um milharal. O que temos aqui são juncos! Exclama, o macaco.

Ela sorri e continua:

– Vamos ver esse milharal juntos. Confia e vamos. Vai na frente que vou atrás de ti, vamos juntos! Surpreendente, todo dia muda! Por mais que conheça, sempre é diferente.

Referências

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. Bergson, 1859-1941. *In*: DELEUZE, G. **A ilha deserta** e outros escritos. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2006. p.33-45.

DELEUZE, G. A gargalhada de Nietzsche. *In*: DELEUZE, G. **A ilha deserta** e outros escritos. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2006. p.167-169.

DELEUZE, G. Resposta a uma questão sobre o sujeito. *In*: DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). Ed. preparada por David Lapoujade. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 370-372.

DELEUZE, G; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**, 1988.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto *et al.* São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam a real. **REVISTA Pós**: do Programa de Pós-graduação em Artes - EBA/UFMG. Belo horizonte, Minas Gerais: UFMG, v.2, n.4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. Ensinar e aprender no cenário de pandemia. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 97 – 109, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MONTEIRO, S. B. Hecceidade: formação como individuação sem sujeito. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 521-533, maio/ago. 2019.

ORLANDI, L. B. L. **Um gosto pelos encontros**. 2019. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/29/um-gosto-pelos-encontros-luiz-orlandi/>. Acesso em: 8 out. 2021.

PINTO M. C.; LOPES A. C. Aulas on line: remédio ou veneno? **Ensaio Filosóficos**, Volume XXVI, p. 94 - 110 – dezembro, 2022. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo26/08_PINTO_LOPES_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXVI.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark. In: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. The Museum of Contemporary Art. Los Angeles, 1999. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>. Acesso em: 14/01/2021.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TELASKA T.; MACHADO A. L. A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i3.48570. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48570>. Acesso em: 30 jan. 2024

Notas

¹ Sobre os impactos da pandemia covid-19 indicam-se os estudos de Fontana; Rosa; Kauchakje. 2020; Pinto; Lopes, 2022; Telaska; Machado, 2022.

² Personagem inventada a partir da conferência da professora Dalila Andrade Oliveira na Aula Inaugural da Faculdade de Educação-UFPEL “Trabalho Docente na Pandemia COVID-19”, proferida no dia 26 de abril de 2021. Nessa aula a professora apresentou dados da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESTRADO/UFMG (Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente, Universidade Federal de Minas Gerais) que entrevistou 15.564 professores de rede pública de todo Brasil, entre 8 e 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TZ9nGQngzg>. Acesso em 24/02/2022.

³ O “polidor de lentes” é outro personagem inventado que se refere ao filósofo Baruch Spinoza, ao ofício exercido pelo filósofo desde que abandona os negócios do pai (Deleuze, 2002).

⁴ O “super-homem” é um personagem que faz referência ao filósofo Nietzsche.

⁵ Dados publicados no site do Ministério da Saúde <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.

Da Arte-Docência com o Grupo Catavento: danças circulares e aprendizagens matemáticas

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-9

*Daniela Delfim Cruz
João Carlos Pereira de Moraes*

Introdução

Da arte-docência com o Grupo Catavento: danças circulares e aprendizagens matemáticas, apresenta os resultados da pesquisa realizada para conclusão do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Jaguarão) acerca da cartografia das experiências de uma educadora, pesquisadora e dançante com o Grupo Catavento, formado por ela e 28 estudantes da turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola de Educação Básica do município de Aceguá (RS). A pesquisa objetivou pensar sobre a criação e as potencialidades de uma arte-docência via experiências vividas nas oficinas em que as danças circulares serviram de dispositivos pedagógicos para a promoção de aprendizagens matemáticas outras.

A produção do pensamento operado na tradução dessas experiências foi inspirada nos estudos da obra “O que é a Filosofia?” (Deleuze; Guattari, 2010) em torno do conceito de criação e das conexões entre os campos de conhecimentos das ciências, filosofias e artes. O que mobilizou o desejo de invenção de novas possibilidades de ensinar e aprender os signos matemáticos no plano minoritário das rodas de dança e suas simbologias, fazeres sensíveis esses, que permitiram deslocar a percepção da docência como transmissão de conhecimentos e a matemática da posição majoritária de reconhecimento posta pela tradição moderna cartesiana. Aliado às filosofias da diferença, os estudos de Larrosa (2002) e Espinosa (2009), trazem a superfície dessa escrita o percurso cartografado com a criação de uma arte-docência inventiva, ao dizer das experiências que tocam corpos e espíritos, fazendo transbordar potências em encontros alegres do Grupo Catavento.

O desejo de ensinar e aprender por outras vias e movimentos outros moveu a pesquisa acerca das oficinas com o Grupo Catavento, formado por sua proponente, uma educadora, pesquisadora e praticante de danças circulares, e sua turma de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora das Graças, localizada no município de Aceguá (RS).

Nesse texto, opera-se a tradução das experiências vividas nesse plano minoritário de acontecimentos, com o objetivo de pensar sobre a criação e as potencialidades de uma arte-docência via oficinas em que as danças circulares serviram de dispositivos pedagógicos para a promoção de aprendizagens matemáticas.

Desta maneira, paisagens existenciais que constituem o percurso da pesquisa cartográfica, o saber-fazer conduziu ao fazer-saber, o saber na experiência a experiência do saber. Assim, se produziu o campo da pesquisa “[...] Pelo estar junto é o fazer parte da comunidade escolar para conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta aos planos dos afetos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 61).

Os estudos de Larrosa (2002) e Espinosa (2009) possibilitaram dizer das experiências que tocam corpos e espíritos, fazendo transbordar potências em encontros alegres. O que mobilizou o desejo de invenção de novas possibilidades de ensinar e aprender os signos matemáticos no plano minoritário das rodas de dança e suas simbologias, como sinônimo de Danças Circulares que consistem na prática de coreografias coletivas, na maioria das vezes em círculo e de mãos dadas.

Fazeres sensíveis que permitiram deslocar a percepção da docência da condição de transmissão de conhecimentos e a matemática da posição majoritária de reconhecimento posta pela tradição moderna cartesiana. Esta pesquisa buscou diferir práticas da matemática das aulas convencionais em que o ato de ensinar e aprender é guiado exclusivamente pela reconhecimento dos signos e funções matemáticas.

Efeitos de uma tradição científica galgada na modernidade que produziu verdades matemáticas como unidades estáveis, imutáveis e absolutas. Por meio dessa tradição, a matemática preserva o estatuto de campo de conhecimentos baseados em leis naturais objetivas e neutras à serviço de uma ação humana passiva e estável:

Assim foi se constituindo a racionalidade científica moderna ancorada na Matemática como “mãe” de todas as ciências. Inventa-se, a partir daí, classificações, relações entre campos de conhecimento e objetos, leis naturais, verdades universais, representações sobre as coisas e o mundo, separação entre duas ordens: uma natureza passiva de intervenção humana inteligível e todas as outras formas ditas fora da realidade concreta e incapazes de abstração quantitativa, aquilo que estaria num plano sensível de crenças, ficções, emoções. A natureza é passiva e por isso pode ser observada, classificada,

dominada para a garantia de estabilidade e ordem universal do mundo (Bonfanti, 2021, p. 42).

Por outro lado, as filosofias da diferença levam ao pensamento das multiplicidades, não há uma matemática, mas outras tantas matemáticas se fazem possíveis. Isso não significa negligenciar o entendimento de que conhecimentos matemáticos estão presentes, desde sempre, nas existências humanas e servem para responder às necessidades de organização de ações e invenção de soluções aos problemas e necessidades das diferentes populações que habitam o planeta. Contudo, os processos de ensinar e aprender matemática podem ser outros e acontecer de muitas maneiras. Foi essa compreensão que sustentou o trabalho desenvolvido nos encontros-oficinas e que constituíram o solo movente de uma arte-docência inventiva.

Matemáticas das Criações

Criar uma arte-docência e torná-la possível pelas afetações sensíveis das experiências vividas no Projeto de Extensão Pampa Circular: Danças Circulares Pampa, UNIPAMPA - CAMPUS BAGÉ, dispararam o ver e transver o mundo tão próximo e comum de tantas outras formas que deformaram o já visto, o já vivido e pensado. Quando a pesquisadora desejou levar para dentro da escola os fazeres saberes possíveis da criação da aliança dança e matemática, pensou na experiência a partir de Larrosa (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (Larrosa, 2002, p. 21).

Experiência como aquilo que afeta e como afeta cada ser existente no cotidiano das escolas. Logo, dizer das experiências é dizer do que e do como nossos corpos e espíritos se permitem tocar e são tocados, afetados pelo que acontece, e, ao sentirmo-nos tocados, transbordamos potências, podemos fazer de outros modos, habitar os lugares de maneiras que estejamos abertos aos contágios com as outras forças materiais e imateriais presentes nos lugares. É o devir-outro daquilo que não sabemos o que é e que está sempre relacionado ao minoritário, a potência criadora que leva o ser em devir a entrar em um estado de indiscernibilidade com a potência que o afeta (Deleuze; Guattari, 2012).

Isso é, uma arte que surge da criação de própria existência e que expande vontade de potência. Ideia que vem da filosofia de Nietzsche: “[...] trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de existência” (Deleuze, 1992, p. 119-120). Por isso, em se tratando de pesquisa na linha da

filosofia da diferença, o criar intervenções insuspeitas foi o compromisso e ao mesmo tempo o desafio.

Em relação à docência com a matemática, lidar com os signos matemáticos como adição, multiplicação, frações não deve implicar, necessariamente, no exercício mecânico da representação e da memorização. E sim no funcionamento do campo inteligível do raciocínio matemático, mediante a mobilização de potências ativas ou passivas em que o cognoscível depende do sensível, ou seja, experimentações de afectos e perceptos que tanto podem inibir quanto ativar novas formas de ensinar e de aprender. Ao mobilizar potências ativas, formas inusitadas de atribuir sentidos diversos aos signos matemáticos podem emergir.

Por isso, as danças circulares podem servir como dispositivos de afetações entre corpos aprendizes, signos, simbologias, compondo um corpo coletivo ávido por aprendizagens matemáticas outras. Nesse sentido, é que traçar um plano de imanência composto e ativado por movimentos e elementos das Danças Circulares - coreografias, fileiras, colunas, círculos, duplas, trios, passos individuais, cartas, instalações, centros da roda, possibilita criar conexões entre os corpos dançantes e os signos matemáticos. Pensamento amparado em Deleuze e Guattari (2010) que apontam:

De tudo o que um sujeito pode viver, do corpo que lhe pertence, dos corpos e objetos que se distinguem do seu, e do estado de coisas ou do campo físico-matemático que os determinam, ergue-se um vapor que não se assemelha a eles, e que investe o campo de batalha, a batalha e o ferimento, como componentes ou variações de um acontecimento puro, onde subsiste somente uma alusão ao que diz respeito aos nossos estados de coisas, para liberar seu conceito (Deleuze, 2010, p. 189).

Sobre as vivências e experiências intensivas, Yonezawa é outro autor que escreve sobre a potência dos corpos alegres. Segundo ele, um corpo se torna potente quanto mais constitui noções comuns com outros corpos, maneiras de afetar-se e existir em sua própria composição, nos encontros, nas sensibilidades, na superfície dos corpos. Quando dois corpos se encontram e se afetam pela alegria do dançar é sinal de que criaram uma noção comum. Daí constitui-se um novo corpo, um corpo coletivo em que as forças de existir são multiplicadas, o que favorece a ativação da singularização do pensamento. Este mesmo autor ainda afirma: “Um processo educacional só pode ser potente quando considera com igual importância a força do intelecto e a força da sensibilidade corporal”. Afectos que não se reduzem a uma paixão, nem a uma ação da mente, mas sim, como realidade física e psicológica, ao mesmo tempo, de um trabalho que mobiliza corpo e mente, como foi proposto pelas intervenções cartográficas realizadas na pesquisa (Yonezawa; Caliman, 2017; Yonezawa; Silva, 2018).

É possível dizer que, caso as danças sejam experimentadas com alegria, a potência de aprender será aumentada; porém, se a tristeza impedir o encontro dos corpos com as danças e, conseqüentemente, com os signos matemáticos, as potências diminuem. São alegrias dispersas que ativam um gatilho, lançando os corpos num mundo de ideias que lutam contra afetos tristes, num movimento de variação contínua. A alegria impulsiona a potencialidade de uma noção comum.

Criar e acompanhar processos de experimentação do ensinar e aprender matemáticas através das danças circulares, de modo a promover movimentos dos corpos, mentes e espíritos, encontros potentes com signos matemáticos, foram os objetivos traçados para composição do plano de imanência de uma arte-docência inventiva, afeita às diferenças, às multiplicidades e às singularidades. Novas aprendizagens como efeito da expansão das potências.

Com isso, a Escola Nossa Senhora das Graças se fez diferente do que até então se conhecia, lugar aberto ao desejo de invenção de novas possibilidades de ensinar e aprender de outros modos, outros planos:

[...] o plano de organização não pára de trabalhar sobre o plano de consistência, tentando sempre tapar as linhas de fuga, parar ou interromper os movimentos de desterritorialização, rastreá-los, reestruturá-los, reconstituir formas e sujeitos em profundidade. Inversamente, o plano de consistência não para de se extrair do plano de organização, de levar partículas a fugirem para fora dos estratos, de embaralhar as formas a golpe de velocidade ou lentidão, de quebrar as funções à força de agenciamentos, de micro agenciamentos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 63).

Era como se a brisa que circulava pelos jardins, povoados pelas plantas, árvores, gramíneas, tatuzinhos, centopeias, lagartas e pequenas aranhas, anunciasse movimentos, deslocamentos, fluxos de vida e forças de contágio que viriam penetrar os ambientes. Sinais de que o universo conspirava a favor da feitura do plano minoritário das experiências que ali iriam acontecer. Afinal, em outros tempos, ali já aconteceram tantas outras práticas educativas culturais diversas, enriquecedoras de belas aprendizagens.

A posição geográfica da escola, localizada no município de Aceguá (RS), região fronteira do sudoeste gaúcho que faz divisa com o território uruguaio, também se torna um sinal de que bons encontros podem acontecer neste lugar. Muitas crianças que estudam na escola residem no lado uruguaio, o espanhol é a língua materna, mas na escola aprendem o português, o que provoca a mistura de idiomas e linguagens dissonantes, dialetos castelhanos. Há também crianças que trazem consigo vivências das lidas campesinas por pertencerem às famílias cujo sustento se dá com a agricultura e a criação de gado. E outras, ainda, provêm de povos indígenas remanescentes que habitavam o RS.

Assim, um misto de culturas se cria na escola, o que, de certo modo, torna o lugar propício aos deslocamentos, movimentos, transbordamentos.

Embora o lugar pareça comum a educadora que atua nessa escola há quinze anos, sua condição de professora-viajante que diariamente se desloca da cidade vizinha onde mora, percorrendo cerca de sessenta e dois quilômetros pela estrada de acesso de Bagé à Aceguá, para chegar na escola, implica forçosamente em um constante movimento de idas e vindas. Além do mais, ao se dispor a realizar ali sua pesquisa de Mestrado, essa educadora passou a ocupar também a posição de pesquisadora naquele lugar, o que provocou também outra forma de ver, sentir e dizer sobre as experiências que protagonizou naquele contexto que já não é o mesmo de antes. Educadora, pesquisadora, e mais, dançante, pois, trouxe na bagagem as danças circulares para experimentar a docência de outras formas. A cada oficina realizada com o Grupo Catavento, criado nas circunstâncias da pesquisa, e mobilizado pelas danças circulares para ensinar e aprender matemáticas, tudo se tornou diferente do que já fora; do modo como fora antes percebido, sentido, pensado, traduzido.

Das experiências com uma turma de estudantes do quinto ano do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora das Graças com 12 meninas e 16 meninos, se compuseram os personagens e os territórios da pesquisa criados pelo pensamento da pesquisadora que, igualmente, se tornou parte das paisagens e do seu povoamento pelo Grupo Catavento. Movimentos, deslocamentos, transbordamentos, afetações disparadas por fontes insuspeitas, deram tom, sabor e ritmo ao plano do por vir.

Os Encontros-Oficinas: conversar, observar, pensar, expressar, dançar...

O que seria necessário dizer e fazer naquele primeiro encontro das crianças com as danças circulares? Como provocar a conversa com as crianças de maneira que não fizesse parecer a elas que tudo ali caiu do céu sem paraquedas? É o movimento transversal, os atravessamentos que carregam uma coisa à outra: “[...] riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48-49). A educadora-pesquisadora decidiu, então, contar sua própria história como dançante das danças circulares. Já que: “[...] só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (Deleuze, 1998, p. 61).

Em meio a conversa, a educadora, pesquisadora e dançante falou sobre o fundador das danças em roda, o lugar onde elas surgiram e que elas são um conjunto de danças dos diferentes povos do mundo. Relacionou as danças circulares às brincadeiras de roda, tão

próximas do cotidiano e das culturas das infâncias naquele lugar. Isso fez ela pensar o quanto as danças em roda propiciam a integração e o sentimento de pertencimento ao coletivo. Talvez seja esse o sentido atribuído à essa prática pelas comunidades tradicionais, desde os tempos mais remotos. Pois, em se tratando da América Latina, as danças em roda seguem sendo usadas em diversos rituais cultuados e transmitidos de geração a geração pelos povos originários indígenas e pelas populações tradicionais afro-ameríndias, a exemplo da capoeira e das rodas de celebração das religiosidades de matriz africana, como o culto às entidades e orixás.

Após a apresentação, o próximo momento aconteceu quando sentaram no chão para montar o quebra-cabeças com imagens de diferentes danças em roda em variados lugares. Prestar atenção aos recortes, às formas geométricas recortadas e trazidas no jogo de montar, experimentar o encaixe das peças, montar as figuras, às cenas, de modo a observar os posicionamentos dos corpos dançantes. Movimentos de experimentação do raciocínio lógico, uma forma lúdica de vivenciar, potencializar e atribuir sentido ao observado, aprendizagens matemáticas.

Após a montagem das figuras, uma composição foi feita com as dobraduras de catavento, integrando esses elementos para formar o nosso primeiro centro da roda unindo dança, formas geométricas linhas e conjuntos.

Ainda, neste primeiro encontro-oficina, dançamos em círculo, em volta do centro da roda, confeccionado para experimentar a coreografia brasileira Pé de Nabo com a música de mesmo nome do grupo gaúcho Palavra Cantada, com coreografia de Elaine Lindolfo.

Figura 1 - Dançando o Pé de Nabo



Fonte: Autora (2022)

Em outro encontro-oficina, o aprender os signos matemáticos da adição, multiplicação através das danças circulares foram provocados por um conjunto de cartas

dispostas no centro da roda criados pela pesquisadora, as quais continham perguntas sobre os movimentos experimentados na dança do Pé de Nabo, do tipo: Quantos passos foram dados para a direita na primeira parte da dança? Quantas vezes foram repetidos esses passos? Quantas vezes foram batidas palmas? Quantos pares foram formados? Quem consegue estimar quantos minutos de duração teve a música? Quantos passos foram feitos em direção ao centro da roda ao todo?

Figura 2 - Desafios matemáticos



Fonte: Autora (2022)

As crianças estavam atentas e dispostas a participar da conversa. Algumas delas responderam ao mesmo tempo e rapidamente às perguntas, outras ficaram pensativas, o que demonstra que pensar matematicamente acontece em diferentes ritmos, logo, respostas esperadas podem inibir os processos mentais próprios de cada sujeito. Mas, se o que se busca é pensar junto: “[...] a potência brota sempre de uma afirmação, de uma alegria, de um culto da afirmação e da alegria, de uma exigência da vida contra aqueles que a mutilam e a mortificam” (Deleuze, 2006, p. 186).

De volta a dança, no quarto encontro-oficina, a música “Coloridos” do grupo musical Palavra Cantada, e a coreografia de Tatiana Goreinstein, foi o que disparou os movimentos. A roda com centro, colorido, continha signos matemáticos (sinais de soma, subtração, multiplicação, divisão, igual, diferente, pertence e não pertence, maior, menor, parênteses, colchetes e chaves) que, apesar de serem habituais nos exercícios e atividades matemáticas, não foram identificados por todas as crianças. Portanto, há que se destacar que, mesmo a razão, a memória e a cognição, campos valorizados no ensino da matemática majoritária, também acabam por mobilizar a produção de afectos e perceptos.

Porém, tendem a reforçar o exercício de uma repetição mecânica enfadonha e sem criatividade.

Essas operações são ensinadas através de memorização da tabuada, de exercícios extensos e repetitivos e quando as crianças apresentam dificuldades essas são sanadas por atividades de treinamento, não basta ter fluência em adição e subtração, pois para compreender a multiplicação e divisão os alunos precisam compreender os significados de números e invariantes.

Ao serem convidadas a escolher um dos signos matemáticos e falar porque o escolheu, algumas respostas ouvidas das crianças foram:

“Eu vou pegar esse da raiz quadrada, porque parece a letra do meu nome”. Disse (V.) ao escolher o símbolo da radiciação ($\sqrt{}$).

“Eu vou ficar com o símbolo de dividir porque adoro dividir os brinquedos com meus amigos”. Falou (M.)

“Gosto muito das continhas de mais” (F).

Expressar-se com liberdade em cada situação, permitir-se enquanto ser das tentativas, de assertividades, de errâncias, deixa rastros de expressão (Brigo, 2020, p. 179). Por isso, a arte da docência que potencializa a invenção de uma experiência dos afetos na educação pode gerar coragem de criar condições de possibilidade para que o inusitado aconteça e que as crianças se sintam convidadas ao movimento indefinido de experimentar matemáticas que acontecem nos bons encontros.

Durante as demais encontros-oficinas, outras rodas de dança circular foram movimentadas ao som da nova roda de dança Aquarela do Brasil, e das músicas anteriores. Feito isso, a experiência seguinte foi formar pequenos grupos para fazerem os centros da roda, usando símbolos matemáticos, que mostraram o que as haviam tocado.

Voltando a atenção para a produção dos centros, foi perceptível a alegria das crianças em realizar o trabalho coletivo, neste momento, mais uma vez, trabalharam com a possibilidade de envolver a triangulação alargada Ciência, Arte e filosofia (NABAIS, 2019) através da inter-relação de conceitos (filosofia), de funções (ciência) de afectos e sensações (arte) (Deleuze; Guattari, 2011).

As experimentações nos encontros oficinas a inventividade e criação provocaram o pensamento, deslocaram o entendimento, possibilitaram o transver matemático de forma que as experiências não podem ser avaliadas nem quantificadas em erros e acertos a força movente da pesquisa desenvolvida foi o não limitar a matemática deslocá-la deste lugar majoritário, monótono e triste, que comumente ocupa nas atividades escolares, foi então, o experimentar aprendizagens matemáticas outras, com mais brilho no olhar, em constantes desafios, sem medo de errar. Errar para poder aprender a acertar, pois:

Não sabemos de que um corpo é capaz. O ser decorre de sua existência no mundo, mediada por experiências que antecedem os seus atos de consciência. Talvez eles não alcancem certos corpos, mas sem eles, aqueles não podem existir. Então, antes de sermos sujeitos de um ofício, somos de um corpo; antes de sermos alunos, somos corpos; antes de sermos professores, pais, e filhos, homem e mulher, somos corpos; corpo-mentes articulados. Em suma, a partir dos corpos estamos no mundo e dele sairemos, porque por meio deles sentimos as afecções que promovem ou aumento ou a diminuição de nossas alegrias, enfim, pelos corpos somos envolvidos pelas paixões, sejam elas alegres ou tristes (Lobo; Aguiar, 2021, p. 3).

Experimentações de danças circulares podem colocar em movimento perceptos e afectos criadores de um corpo matemático ativo, intensivo, o que não significa dizer que respostas dadas serão sempre exitosas e que, se não forem, as perguntas que forçam o raciocínio precisam ser mais desenvolvidas, trabalhadas de outras formas para que a construção do conhecimento acontece de modo singular, atendendo às necessidades específicas de cada aprendiz. De acordo com o que diz (Deleuze *apud* Vitorino; Felix, 2021, p. 6): “Assim, o signo já é também acontecimento, emerge do acaso dos encontros de dois corpos”. Conforme Deleuze e Guattari (2010):

[...] que haja percepções e funções propriamente filosóficas, e propriamente científicas, numa palavra, sensibilia de conceito e de função, indica já o fundamento de uma relação entre a ciência e a filosofia de um lado, a arte de outro, de tal maneira que se pode dizer de uma função que ela é bela, de um conceito que ele é belo. Tanto as percepções quanto às afecções especiais da filosofia ou da ciência se ligarão necessariamente aos perceptos e afectos da arte (Deleuze; Guattari, 2010, p. 158).

Ao escolher se aventurar junto com os/as estudantes na criação de uma arte-docência inventiva é preciso estar aberto e atento/a aos bons e maus encontros. Assim, os signos postos em movimento - do plano do estável, do já dado, aos novos conceitos - funcionam por afecções, expandindo potências:

A seleção dos signos ou dos afectos como primeira condição para o nascimento do conceito não implica, pois só, o esforço pessoal que cada um deve fazer sobre si mesmo (Razão), mas uma luta passional, um combate afectivo inextinguível em que se corre risco de vida, onde os signos afrontam signos e os afectos se entrecrocaram com os afectos, para que um pouco de alegria seja salva, fazendo-nos sair das sombras e mudar de gênero. Os gritos da linguagem dos signos marcam essa luta das paixões, das alegrias, das tristezas, dos aumentos e diminuições de potência (Deleuze, 1997, p. 163).

Fazeres pedagógicos mais íntimos em que multiplicidades são conectadas criando novas possibilidades. Vislumbrando novos horizontes de matemáticas que escapam de uma matemática linearmente enraizada e totalitária e que podem possibilitar autonomia, mobilizando a criação, ética e estética afirmativa da vida.

Referências

BARROS, L. P de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015, p. 52-75.

BONFANTI, B. X. **Da Docência Agenciada pelo Ensino Remoto: movimentos de uma matemática menor**. 95 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/5947> Acesso em: 27 dez. 2024.

BRIGO, J. **Uma Trilha com Professoras que Ensinam Matemática: diários e encontros**. 196 f. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216337>. Acesso em: 27 dez. 2024.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. **Ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 2

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso

LOBO, H. B; AGUIAR, J. V. de S. **Corpo-mente, afetos e educação: encontros spinozianos**. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3243/5830>. Acesso em: 2 abr. 2022.

NABAIS, C. O Pensamento como criação: Filosofia, Arte e Ciência. O Desafio de Deleuze e Guattari. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 75, p. 2535-2558, 2019. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/46587/1/RPF_2019_75_4_680_2535-2558.pdf

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VITORINO, A. J. R; FELIX, G. da S. Aprender por Signos Proustianos numa Filosofia da Diferença. **Pro.Posições**. Campinas, SP. v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3g4mWCLs9GfHP3j9HfjSvhd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

YONEZAWA, F.; CALIMAN, L. Uma cartografia submersa para pensar a produção do corpo intensivo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i4.45375

YONEZAWA, F; SILVA, F. da. O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação. **Educ Pesqui**. São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/n3byLVBMzJNdPRyCpF333Xs/>

Etnomatemática como Prática para a Transformação: (re)existências culturais e insurgências decoloniais

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-10

*Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns
Willian Peres de Oliveira
Vera Lúcia Duarte Ferreira
Sonia Maria da Silva Junqueira*

Introdução

O estudo em foco neste capítulo problematiza o enfrentamento de estruturas racistas presentes nas práticas pedagógicas de matemática, nos conteúdos e no processo educativo no ambiente escolar. Assume-se que a educação matemática deve ser um espaço de reflexão crítica sobre as desigualdades raciais, que vise decolonizar o conhecimento matemático, dando visibilidade aos saberes de grupos historicamente marginalizados, com destaque à cultura africana. O objetivo é propor uma reflexão sobre como a matemática escolar e a decolonialidade podem contribuir para transformar práticas pedagógicas e assumir propósito de desconstruir padrões e conceitos coloniais. Nesse sentido, a educação matemática antirracista não é apenas sobre ensinar conceitos matemáticos não assimilados pela cultura ocidental, mas desconstruir comportamentos racistas e estereótipos que possam existir dentro do currículo escolar.

Na esteira conceitual da matemática que intersecciona saberes, conhecimentos e elementos socioculturais de diferentes povos, para além da hegemonia eurocentrista, D'Ambrosio (1993) apontou para um campo de pesquisa na educação matemática que deu origem a Etnomatemática. Esse modo de olhar para a matemática, promove a educação da realidade cultural dos indivíduos, e nesse processo, permite a inclusão e o protagonismo como elementos primordiais da ação educativa pautada no reconhecimento e valorização de diferentes epistemologias culturais (D'Ambrosio, 2019).

De modo a refletir como a educação brasileira tem reforçado uma perspectiva eurocêntrica na formação de estudantes, conformando estereótipos em torno desses

saberes, foram propostas ideias e práticas etnomatemáticas decoloniais, assumindo uma postura de valorização de epistemologias africanas e posicionamentos antirracistas. Nesse sentido, foram desenvolvidas duas oficinas com alunos da Educação Básica, no sentido de trabalhar a etnomatemática junto com relações étnico raciais, contemplando a Lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade da abordagem dessa temática nos currículos. Vale salientar que, essas oficinas são parte integrante da primeira etapa de uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da UNIPAMPA, Campus Bagé. Na sequência, apresenta-se uma breve reflexão teórica pautada em perspectivas da Decolonialidade, da Educação Matemática Antirracista e da Etnomatemática.

Decolonialidade: a desconstrução da lógica eurocêntrica

A colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2023), é uma lógica global de desumanização que persiste, mesmo sem a presença de colônias formais. É um conceito que se refere às estruturas de poder, conhecimento e cultura, formadas durante o período de colonização e que alcança de forma profunda a sociedade atual, mesmo após a colonização ter supostamente acabado.

Um aspecto fundamental para essa discussão é a forma como ocorreu a acumulação primitiva de capital, que serviu de base para o desenvolvimento do capitalismo moderno e sua expansão. Essa acumulação foi sustentada pela colonização dos povos das Américas, bem como pelo sequestro e partilha da África. Esses eventos são cruciais para entender a origem do desenvolvimento dos países colonizadores, pois estabeleceram uma matriz colonial de poder que molda o modelo atual. Esse modelo confere hegemonia aos países europeus e norte-americanos ocidentais, que, no passado, se beneficiaram diretamente do sistema colonial baseado na escravização, ou em processos adjacentes que se seguiram. Esse padrão de poder perpetua até hoje uma hierarquia racial, ideológica, econômica, cultural, tecnológica e científica que molda as principais dimensões do poder global, fundamentadas no eurocentrismo e numa colonialidade do ser e pensar (Quijano, 2005).

Durante a colonização, os europeus construíram versões próprias da história, além de pensamentos para justificar a exploração, a subalternização, a marginalização e a violência contra povos escravizados, que eram tratados como seres primitivos, bárbaros, exóticos e pagãos com base em construções raciais, culturais e geográficas, que os colocavam em condições desumanas. Embora a colonização formal tenha acabado, as práticas de desumanização, subalternização e marginalização continuam a afetar as

relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Isso pode ser observado nas desigualdades sociais por raça e gênero, que tem raízes na colonização e ainda se perpetuam mesmo no período pós-abolição no Brasil.

Ademais, a dependência científico-tecnológica enfrentada por países que foram colonizados no passado e hoje são classificados como subdesenvolvidos reflete a continuidade do domínio exercido por países que outrora dominaram. Mas, será mesmo que foram dominados apenas no passado? Esse domínio persiste por meio do monopólio do saber e da indústria cultural, está presente na divisão internacional do trabalho, nas novas formas de superexploração do trabalho, como a pejotização e a uberização, nas guerras imperialistas promovidas por economias hegemônicas, ainda fundamentadas na partilha do mundo e na disputa por mercados externos, no combate ostensivo à imigração e na manutenção do racismo sistêmico. Essas dinâmicas continuam a reconfigurar a matriz colonial do poder junto a uma perspectiva de neocolonialismo.

Frente a colonialidade e ao pensamento eurocêntrico, a decolonialidade é uma posição de (re)existência, insurgência de desconstrução de padrões coloniais impostos aos povos subalternizados e subordinados. Segundo Fernandes (2021), assumir uma opção decolonial, seria, portanto, um movimento, um dever, um compromisso de atuar pela transformação do sistema capitalista/patriarcal/colonial, alinhando-se a lutas sociopolíticas, ontológicas, epistêmicas, éticas, estéticas e ambientais que enfrentam suas formas de desigualdades e hegemonias (Medeiros; Medeiros; Santos, 2023).

Nessa direção, de acordo com Maldonado-Torres (2023), a decolonialidade revela aspectos da colonização que foram silenciados. A perspectiva negra decolonial no Brasil, conforme argumenta Gomes (2018), busca desafiar e reverter a colonialidade do saber, que privilegia a perspectiva eurocêntrica como legítima, em detrimento dos saberes de outros povos, numa lógica global de desumanização que persiste, mesmo sem a presença de colônias formais. É preciso atentar-se à intrínseca relação existente entre o conceito de colonialidade e as estruturas de poder, conhecimento e cultura, formadas durante o período de colonização e que alcança de forma profunda a sociedade atual, mesmo após a colonização ter supostamente acabado Maldonado-Torres (2023).

Educação Matemática Antirracista e Etnomatemática

A educação matemática antirracista diz respeito ao ensino e aprendizagem de uma matemática inclusiva, capaz de entender suas raízes africanas e afro-brasileiras. Nesse contexto, busca-se de dar visibilidade a uma gama de conhecimentos que foram ignorados

nos currículos e livros de matemática, de forma a promover uma pedagogia nova e transformadora capaz de repensar a educação como um espaço de construção e democrático de aprendizado coletivo e de mudança social, no qual as vozes dos estudantes sejam ouvidas e respeitadas de modo que eles possam contribuir com suas histórias e culturas (Hooks, 2013).

Pinheiro (2023) destaca que a escola é um espaço de formação crítica, e como tal, a luta contra o racismo nas escolas não deve ser tratada como uma ação pontual ou uma escolha opcional, mas sim como uma responsabilidade contínua e estruturada de todo o ambiente e comunidade escolar, capaz de distinguir e enfrentar as manifestações racistas externalizadas pelos indivíduos (Oliveira, 2022). De modo complementar, Almeida (2018) aponta que o racismo estrutural¹ no Brasil está intimamente ligado às práticas institucionais que reproduzem desigualdades, estando presente também no ambiente escolar, em suas múltiplas formas e diferenciações que são atribuídas ao lugar social que cada estudante negro e negra ocupa no processo formativo.

Essa realidade é corroborada pelas inúmeras barreiras enfrentadas pela população negra para se manter nos espaços educacionais, evidenciando a cruel estrutura racista que os impede de concluir sua formação. Esse cenário se reflete nas posições subalternas que esse grupo ocupa no mercado de trabalho, tanto formal quanto informalmente, além de ser o grupo social que mais morre pela repressão policial e representa a maior parcela da população carcerária no Brasil.

Portanto, os estudos de D'Ambrosio (2023) em relação ao Programa da Etnomatemática expressam a importância em compreender o desenvolvimento e a prática da matemática ao longo da história, considerando-se os diferentes grupos de interesse e comunidades em seus respectivos contextos. Assim, a etnomatemática preza por um ensino da matemática que inclua em seu currículo outros saberes, matemáticos ou não, desmistificando-a como uma disciplina hegemônica, que não valoriza as diversas formas de saberes e suas contribuições significativas para a construção do conhecimento. Por fim, a educação matemática, no campo dos saberes sociais, organiza-se como espaço formador de subjetividades, para tanto, pode ser reconfigurada para promover práticas antirracistas.

Metodologia

Com base nos pressupostos teóricos de pesquisadores que abordam o tema "Educação Matemática antirracista" no contexto da formação de professores, este estudo

foi conduzido como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa (Bogdan; Biklen, 2006) com o objetivo de promover um diálogo entre as diversas perspectivas sobre o assunto. A escolha pela pesquisa qualitativa, deve-se à demanda de uma análise detalhada do fenômeno, que inclui as opiniões pessoais dos participantes e do pesquisador, ou seja, é composta por aspectos que não podem ser mensurados por dados quantitativos (Bogdan; Biklen, 1994).

Dessa forma, esta investigação se define como um estudo empírico (Morosini; Fernandes, 2014), voltado ao panorama atual do tema abordado, com o propósito de sintetizar as informações emergentes e propor uma reflexão sobre como a matemática escolar e a decolonialidade podem contribuir para transformar práticas pedagógicas e assumir a valorização de epistemologias africanas.

Desse modo, este trabalho, de abordagem qualitativa, caracteriza-se por sua natureza aplicada, em que apresenta e discute duas oficinas (1) Pinturas Ndebele: A história da matemática que a escola não conta; e (2) Geometria Sona de Angola: uma abordagem matemática e cultural; aplicadas a turmas de 7º e 8º anos em duas escolas públicas no Município de Bagé RS. Na sequência, apresenta-se o detalhamento das oficinas.

Oficina 1 - Pinturas Ndebele: A história da matemática que a escola não conta

Esta oficina se constitui na experiência de 13 estudantes do 7º ano de contextualizar, a partir das pinturas Ndebele, um exemplo de como a matemática pode se manifestar de maneira inesperada e fascinante na cultura de um povo. Essas pinturas são criadas à mão livre, sem o uso de esquemas ou ferramentas como réguas e esquadros. No entanto, mesmo sem essas ferramentas, as obras seguem padrões de simetria, proporção e bordas retas, com características matemáticas claras, revelando a presença de uma compreensão intuitiva dessas noções.

No sentido de expressar uma relação possível entre as pinturas da tribo Ndebele e a matemática, recorreu-se à perspectiva teórica proposta por D'Ambrosio (2008), uma vez que a etnomatemática reflete sobre as maneiras de explicar e compreender os grupos artísticos, as formas de se conectar com o ambiente natural, social e cultural, e como esses ambientes são desenvolvidos por grupos étnicos diversos. Cada grupo tem suas próprias formas de representação, resolução de problemas e organização do conhecimento matemático, são formas distintas e frequentemente traduzem a história, as crenças e os

modos de vida de cada cultura. No primeiro momento, recorreu-se a um vídeo que retratou as pinturas e cultura Ndebeles.

Em um segundo momento, os estudantes foram divididos em grupos e solicitados a observar as figuras geométricas e a estrutura de repetição de padrões nas pinturas Ndebeles. Com o intuito de investigar as percepções dos estudantes, foi perguntado que conteúdo/saberes matemáticos e não matemáticos eles identificavam. Em seguida, foi realizada a socialização das observações dos estudantes para toda a turma. A atividade também contou com uma revisão de conceitos relacionados ao estudo da simetria. Durante a revisão, os estudantes receberam folhas A4 para que usassem a criatividade na construção de suas faixas inspiradas nas pinturas Ndebele, utilizando, para isso, os conceitos de simetria. Ao longo dessa ação, foram também discutidos aspectos culturais relacionados à tradição Ndebele. Para finalizar a atividade, os estudantes confeccionaram uma maquete ilustrando uma aldeia Ndebele.

Oficina 2 – Geometria Soma de Angola: Uma abordagem matemática e cultural

A proposta desta oficina teve como objetivo promover a valorização da matemática africana por meio de um resgate histórico e cultural, articulando a Geometria Soma de Angola, no contexto da Etnomatemática, em Gerdes (2012), a uma abordagem educacional voltada para a conscientização antirracista. Essa abordagem incluiu debates sobre racismo estrutural, fundamentados na teoria das relações raciais de Almeida (2018).

Dessa forma, a oficina foi desenvolvida com 19 alunos de 8º ano, sendo dividida em seis etapas denominadas: (i) Reflexões sobre racismo estrutural; (ii) A trajetória do povo negro no Brasil; (iii) Leitura do dicionário de expressões antirracistas; (iv) Matemática da África e suas contribuições; (v) Geometria Soma de Angola; e, por fim, (vi) Histórias contadas por meio de Soma.

Na primeira etapa, foram apresentadas as concepções de racismo, expostos exemplos dos diferentes tipos de racismo e, posteriormente, aberto espaço para debate. Na continuidade da oficina, foi abordado um recorte da história da trajetória da população negra no Brasil, com ênfase em Zumbi dos Palmares, Dandara, Luíz Gama e Lélia Gonzalez. Nessa etapa, buscou-se desconstruir a narrativa de abolição concebida a população negra. Logo depois, foi proposto a leitura do Dicionário de Expressões Antirracistas - Defensoria Pública da Bahia (DPB). Para facilitar a dinâmica, os alunos foram organizados em duplas, e ao término da leitura, foi aberto espaço para diálogo.

A quarta atividade foi a apresentação de um vídeo intitulado: Onde nasceu a Matemática? Com o intuito de explorar evidências históricas do campo da matemática que são atribuídas à África. Nessa etapa foram verificadas as técnicas utilizadas para elaborar um Lusona (desenho no singular, na língua originária dos povos Cokwe, enquanto Sona, significa desenhos, no plural), também foram verificadas as relações aritméticas utilizadas na forma de Sona, para a contagens no cotidiano dos povos Cokwe, assim como a álgebra envolvida (Gerdes, 2012). Depois de inseridos os fundamentos da Geometria Sona, foram propostos dois problemas, com o propósito de encontrar e desenhar os Sona que faltavam e descobrir a lei de formação para a construção dos padrões dados.

Depois da etapa de resolução dos problemas, os estudantes receberam caixas com farinha para que criassem os desenhos Sona correspondentes à sequência numérica trabalhada. Em seguida foram apresentados alguns exemplos de Sona mais complexos que utilizavam regras de composição e decomposição na sua elaboração.

Resultados e Discussões

A partir das análises, os resultados são apresentados em duas categorias distintas: Percepções matemáticas e Percepções étnico-raciais.

Percepções matemáticas

A percepção dos estudantes acerca da matemática na oficina 1, expôs uma evolução significativa na compreensão de conceitos, que vai além da visão tradicional eurocêntrica. Inicialmente, os estudantes não estavam familiarizados com a cultura Ndebele. A técnica Ndebele, que utiliza a simetria e a repetição de padrões de forma manual, sem medições precisas, desafiou a visão tradicional que valoriza a exatidão e a regularidade. O objetivo não era focar em uma única abordagem matemática, exclusivamente eurocêntrica, mas sim nas diversas maneiras de entender e aplicar a matemática, existente e oriunda de diferentes culturas e povos ao redor do mundo, como argumentam Peixoto e Oliveira (2022).

Os estudantes perceberam que a construção de figuras geométricas não se limita ao uso de instrumentos convencionais, como réguas e esquadros, podendo ser compreendida e aplicada de acordo com os contextos culturais, utilizando os instrumentos e habilidades disponíveis em cada realidade. Essa abordagem evidenciou os desafios dos

estudantes ao considerar que a precisão e a simetria podem ser abordadas de formas distintas, mas igualmente válidas, levando-os a questionar o conceito de matemática como algo restrito ao uso de ferramentas e fórmulas convencionais.

Nessa direção, D'Ambrosio (2023) afirma que o cotidiano é rodeado pelos conhecimentos e práticas características de cada cultura. A todo momento, as pessoas estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de alguma forma, avaliando, utilizando os recursos materiais e intelectuais que são próprios de sua cultura. No caso da cultura Ndebele, as pinturas e os padrões geométricos feitos "a mão livre" representam formas igualmente sofisticadas de simetria, mas sem recorrer às ferramentas tradicionais da matemática ocidental. Isso desafia a ideia de que a precisão e a regularidade são conceitos absolutos, sugerindo que existem outras maneiras igualmente válidas de compreender e aplicar conceitos matemáticos.

A introdução do conceito de simetria, inicialmente ausente nas observações dos alunos, foi uma oportunidade para eles expandirem seu entendimento matemático. Através de exemplos práticos, como os espelhos e os carimbos, os estudantes conseguiram associar a simetria a objetos do cotidiano, tornando o conceito mais tangível e acessível. Esse momento foi crucial para evidenciar que a simetria não se limita apenas às formas geométricas, mas está presente em muitos elementos da natureza e do dia a dia, como borboletas, animais e até mesmo em símbolos culturais. Segundo Peixoto e Oliveira (2022), as abordagens e ensinamentos, especialmente no contexto do Programa Etnomatemática, fazem crer que a matemática pode tornar-se cada vez mais centrada no ser humano, à medida que sejam expandidas as visões, em direção a uma educação verdadeiramente transdisciplinar. Nessa experiência, os estudantes compreenderam que a matemática pode se expressar de forma estética e artística, não apenas por meio do rigor formal dos números, mas também na beleza das formas e padrões.

Em relação à Geometria de Angola explorada na oficina 2, os alunos mostraram surpresa ao relacionar a matemática à cultura africana, especificamente à cultura dos Cokwe. Os conhecimentos matemáticos dos povos Cokwe estão profundamente interligados às suas práticas culturais e sociais. O sistema educacional dessa cultura integrava esse componente filosófico e artístico presente nos desenhos como um dos caminhos para acessar a sabedoria ancestral de sua tradição (Gerdes, 2012).

A elaboração de um Lusona não é apenas um exercício artístico, mas um processo matemático que envolve simetria, proporcionalidade, padrões geométricos e lógica. Esses desenhos servem como ferramentas de comunicação ancestral, ensino e resolução de problemas cotidianos, por meio de uma matemática viva e contextualizada. Ao

organizarem os Sona, em sequências numéricas até chegar à lei de formação, os estudantes perceberam que depois de encontrada a lei de formação, qualquer termo da sequência também poderia ser encontrado, por meio do termo geral da sequência. Os alunos encontraram o padrão, entretanto, tiveram dificuldades para encontrar a lei geradora da sequência da forma: $P_n = 4n - 2$, realizando os cálculos a partir de: $P_1 = 4.1 - 2 = 2$, $P_2 = 4.2 - 2 = 6$, $P_3 = 4.3 - 2 = 10$, $P_4 = 4.4 - 2 = 14$, $P_5 = 4.5 - 2 = 18$, em que $S = (2, 6, 10, 14, 18)$.

Com a proposta de desenhar na caixa de farinha, os estudantes foram desafiados a criar um Lusona monolinear (uma única linha). A regra de construção do desenho depende do motivo a ser representado (Gerdes, 2008, p. 25). Como se trata de um Lusona monolinear, a regra estabelece que, uma vez colocado o dedo na areia, na origem, ele não poderia ser retirado até a conclusão do desenho. Os alunos logo percebem que, para completar o Lusona, seria necessário planejar uma estratégia, já que o desenho possuía apenas uma solução possível — um único caminho que conecta a origem de volta a ela própria.

Imagem 1 - Elaboração de Sona na caixa com farinha



Fonte: Autores, 2023.

Os estudantes percebem as relações aritméticas presentes nos Sona e entenderam as aplicações práticas da cultura Cokwe, na contagem de recursos, na divisão de terras, na distribuição de alimentos etc. Além disso, a álgebra implícita nos padrões dos Lusona foi percebida como conceitos abstratos que emergem das situações concretas proporcionadas pela geometria Sona, por meio da universalidade do pensamento matemático e sua capacidade de se manifestar em diferentes contextos culturais. Nessa etapa a turma demonstrou grande engajamento e envolvimento para concluir a atividade.

Em relação aos Sona mais complexos, demonstraram espanto com as possibilidades de criação, composição e decomposição dos desenhos.

Percepções Étnico-Raciais na Valorização Cultural

A oficina 1, ao apresentar o vídeo "O povo Ndebele, cores e traços" e o texto complementar sobre essa cultura, os estudantes foram desafiados a ver além de estereótipos ou de uma visão simplificada sobre a África, pois, muitos alunos só conheciam a África de forma ampla, sem compreender as especificidades de suas várias culturas.

Para Santos (2018) as pesquisas etnomatemáticas focam principalmente no ambiente escolar, com o intuito de desenvolver novas metodologias de ensino e aprendizagem, além de trazer para a educação formal conhecimentos matemáticos que têm sido marginalizados. O estudo detalhado das tradições dos Ndebele, como as pinturas geométricas nas casas e os artesanatos, permitiu que os estudantes percebessem a riqueza e a profundidade dessa cultura. Ao perceberem a África não como um continente homogêneo, mas como composto por diversas culturas e saberes próprios, com tradições e práticas que merecem reconhecimento e respeito, a valorização cultural tomou forma no espaço de conhecimento.

A atividade promoveu a valorização da diversidade cultural, pois os estudantes foram desafiados a repensar suas próprias concepções de matemática, passando a ver a disciplina de forma mais inclusiva, representativa e capaz de integrar as diversas formas de conhecimento. De acordo com Bell Hocks (2013), transformar a sala de aula em um ambiente democrático, em que cada um se sinta responsável por contribuir, é um dos principais objetivos da pedagogia transformadora.

Além disso, a proposta de trabalhar com a construção de uma maquete de uma aldeia Ndebele permitiu aos estudantes uma experiência prática, ao planejar e construir as casas, discutir as cores e as formas, e representar o estilo arquitetônico com materiais simples, os alunos não apenas aprenderam sobre a cultura Ndebele, mas também desenvolveram um respeito maior pela tradição e pela criatividade envolvidas no processo artístico e arquitetônico dessa comunidade. Esse trabalho colaborativo fortaleceu a ideia de que o aprendizado pode ser coletivo e, ao mesmo tempo, culturalmente enriquecedor, ao incorporar elementos e valores de culturas diversas.

Em relação à Oficina 2, a definição de racismo foi seguida de um debate aberto em que se observou que mais da metade da turma era composta por alunos negros e

negras. Um aspecto que chamou a qualidade das intervenções feitas por alunos negros, que relataram suas vivências, ou ainda experiências de familiares de exposição a situações de racismo. Percebeu-se uma visão empírica do fenômeno do racismo estrutural, o que confere propriedade à fala dos alunos. Cabe destacar que, embora demonstrada uma percepção sobre o tema, os alunos não relacionam o racismo a um sistema de opressão, e sim a práticas individuais. Nota-se uma relação direta à concepção individual do racismo (Almeida, 2018). O que se compara à visão média do brasileiro, - fora aqueles que o negam, ou ainda digam que não exista, - o que leva os estudantes a um erro de caracterização, como o chamado “racismo reverso”, que revela uma leitura equivocada do sistema de opressão que não ocorre com pessoas brancas. É preciso enfatizar que a utilização de expressões racistas reflete a naturalização do racismo como parte da cultura e ideologia de um povo, enraizada no vocabulário.

A oficina também conferiu visibilidade a figuras da resistência escravocrata, como Zumbi dos Palmares, Dandara e Luís Gama. Bem como, as vozes do pós-abolição, como Lélia Gonzalez, para evidenciar as contribuições e intelectualidades negras frequentemente omitidas na história. Notou-se uma ampla participação dos alunos, negros e brancos, nas atividades e debates propostos. Contudo, destaca-se uma aproximação maior ao tema por parte dos alunos negros. Atribui-se à conexão a uma identidade e ancestralidade estimuladas pela oficina. As atividades proporcionaram momentos de autoidentificação, orgulho e fortalecimento do senso de pertencimento entre os alunos negros. O que confirma a posição de Costa Junior (2004), em que referências negras fortalecem a autoafirmação e o engajamento de alunos negros no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Uma formação crítica voltada para as relações étnico-raciais pode transformar significativamente uma sociedade marcada pelo racismo. É essencial reconhecer que práticas isoladas e espontâneas têm impacto limitado e não promovem mudanças efetivas. Por isso, é imprescindível refletir sobre como essa temática pode ser incorporada de forma estruturada nos cursos de formação de professores, preparando-os para atuar com uma práxis antirracista no ambiente escolar. Da mesma forma, é fundamental revisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que ainda deixam margens para que a temática não seja devidamente abordada em disciplinas como a Matemática.

Um programa educacional etnomatemático antirracista pode assumir um papel relevante na superação do racismo. Para isso, é necessário decolonizar os currículos, incorporar epistemologias africanas, afro-brasileiras, indígenas e originárias, indo além de agendas pontuais, como aquelas concentradas no mês de novembro. Mais do que isso, deve-se promover debate crítico e aprofundado sobre as raízes e os mecanismos que sustentam o racismo estrutural, que articule a história do Brasil, da África, das Américas e das tradições matemáticas desses territórios, corpos e culturas. Esse programa deve reconhecer o Brasil como um país mestiço e multicultural, reafirmando a posição da África como o berço cultural e intelectual da humanidade.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 04 dez. 2024.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Editora Porto, 1994.

COSTA JÚNIOR, Henrique. Afroetnomatemática, África e Afrodescendência. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, v. 13, n. 01, p. 83-95, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. **Dicionário de Expressões Antirracistas**. Salvador: DPB, 2021. Disponível em: https://www.defensoria.ba.def.br/wp-content/uploads/2021/11/sanitize_231121-125536.pdf. Acesso em: 28 dez 2024.

FERNANDES, F. S. Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v.27, e21065, p. 1-15, 2021.

GERDES, P. Ideias matemáticas originárias da África e a educação matemática no Brasil. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 18, ed. 1-2, 2012.

GERDES, P. **Geometria Sona de Angola: Matemática duma tradição africana**. Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência (CEMEC). Maputo: Lulu, Morrisville NC 27560, Estados Unidos da América, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N., GROSGOUEL, R. (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. **Colonialidade e decolonialidade**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MEDEIROS, A. P. M. de. MEDEIROS, L. G. F. de. SANTOS, R. M. dos. A Etnomatemática Decolonial de Paulus Gerdes. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 2, p. 79-90, mai./ago. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PEIXOTO, C.; OLIVEIRA, C. **O nascimento do programa etnomatemática: diálogos com Ubiratan D'Ambrosio**. Juiz de Fora, MG: Editora Siano, 2022.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

OLIVEIRA, W. P. de. **Afroetnomatemática como alternativa para o enfrentamento de práticas racistas no ambiente escolar**. Bagé: UNIPAMPA, 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2018.

Notas

¹ O uso do conceito de racismo estrutural, fundamentado em Almeida (2018), justifica-se pela relevância teórica e acadêmica da obra, produzida em um contexto anterior aos acontecimentos recentes. Trata-se de uma contribuição significativa para a compreensão das dinâmicas raciais, explorado e aprofundado por autoras e autores como Grada Kilomba, Sueli Carneiro e Cida Bento. Sua inclusão na pesquisa independe de questões extrínsecas à produção intelectual do autor.

In: VOSS, Dulce Mari da Silva; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; SOUZA, Nathan Bastos de; KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves; SANTOS, Cleidson Ferreira dos; ROSA, Patrik Vaz. (Orgs). **A Pós-Graduação em Ensino e na Educação**: rede colaborativa de produção científica internacional. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

**Educação Antirracista: descolonizar currículos
da Educação Básica à Pós-Graduação**
DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-11

*Ana Lúcia Domingues dos Santos
Dulce Mari da Silva Voss*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo, 2017)*

Introdução

Os versos do poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo movem a escrita deste texto como eco que faz ressoar vozes negras na construção da educação antirracista. Nesse eco com a Literatura Negra, Africana e Afro-Brasileira, afirmamos o compromisso político, ético e estético de combate ao racismo, nas escolas e universidades brasileiras, da educação básica à pós-graduação.

Argumentamos que os currículos ainda privilegiam culturas científicas modernas e epistemologias dominantes, o que fortalece o pacto da branquitude, conceito criado por Bento (2022) ao dizer sobre a cumplicidade não verbalizada entre pessoas brancas que se sentem ameaçadas pelo outro e que, para não perderem privilégios, o posicionam como inferior, deslegitimando histórias, lutas e direitos das coletividades e sujeitos subjugados. Pacto da branquitude entranhado nas instituições de ensino que, via de regra, legitimam

a história europeia, a cultura branca do colonizador, o modelo civilizatório e de progresso capitalista, as ciências eurocêntricas, enquanto que as demais culturas e visões de mundo são negligenciadas.

Ao priorizar conhecimentos advindos das ciências modernas preconizados por interpretações do mundo e de vida que remetem às culturas europeias, os currículos das escolas e universidades acabam por legitimar o modelo civilizatório e societário eurocêntrico e de acumulação capitalista calcada na exclusão social e nas violências causadas pelo racismo.

As políticas educacionais que instituíram mudanças na legislação brasileira, como a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), sinalizam um avanço alcançado no combate ao racismo estrutural, o que responde às demandas históricas dos movimentos negros em nosso país.

Vale aqui destacar a atuação da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004 para a aprovação da Lei 10.639. Segundo ela:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Mesmo após as mudanças legais, os currículos da educação básica e dos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, no que se refere aos temas trabalhados nos processos de ensino e aprendizagem e nas formas como esses são abordados, não abarcam de forma substancial as histórias e culturas subalternizadas no sentido de reconhecer e afirmar a legitimidade e o valor de cada grupo étnico-racial que constitui a complexidade cultural da sociedade brasileira. Construir e promover uma educação antirracista nas práticas curriculares requer decidir que conhecimentos serão produzidos e veiculados no ensino, que culturas serão legitimadas, como contemplar saberes, fazeres e modos de existência das comunidades originárias dentre outras populações subjugadas pela tradição pedagógica eurocêntrica branca, racista e colonial.

Há que se contar outras histórias e contá-las sob a perspectiva dos coletivos subalternizados e, no caso da história brasileira, é fundamental trazer para as práticas curriculares as histórias dos povos originários e das populações negras, sob sua ótica, nos modos como escrevem sobre elas dando vazão as maneiras pelas quais constituem de modo singular suas culturas, modos de existência e visões de mundo. Pois, o combate ao racismo não depende exclusivamente das leis afirmativas e das políticas do Estado voltadas à garantia de direitos e a inserção de estudos das histórias e culturas dos grupos subalternizados nos currículos. Há que se propor alternativas e promover práticas concretas de subversão ao padrão cultural e societário hegemônico que sustenta o viés epistemológico eurocêntrico, branco e colonial através do ensino e da pesquisa.

Importa -nos, então, escutar as vozes negras para entender a gênese do problema do racismo na produção de corpos e subjetividades negras subjugadas, o que fazemos pela via das Epistemologias Negras, ao ecoar letras negras escritas por autores/as africanos e afro-brasileiros/as.

Como entender o problema histórico e estrutural do racismo no Brasil?

Munanga (2003) esclarece sobre o processo histórico pelo qual o conceito “raça” foi produzido. Segundo ele, o termo italiano *razza*, originário do latim, inicialmente, foi usado pelas Ciências Naturais para distinguir espécies animais e vegetais. Na França, nos séculos XVI e XVII, o conceito raça passou a ser atribuído pela nobreza da época para diferenciar francos e gauleses. Somente no século XVIII o atributo racial se constituiu com base na cor da pele, passando a categorizar os indivíduos em três grupos: a raça branca, a negra e a amarela.

O desenraizamento das culturas dos povos originários e das comunidades negras em nosso país se deu pela imposição do padrão colonial branco como modelo de civilidade, evolução e progresso. Em relação às culturas africanas e afro-diaspóricas persiste em nosso país a cultura colonial, especialmente, no ensino que ressoa a imagem do personagem negro como sujeito inferiorizado, preso à escravidão, através dos currículos escolares.

Imagem da alienação de nascença e morte social que garantiu êxito da economia colonial ao dissolver a humanidade das populações negras escravizadas. A sociedade colonial escravagista condenou milhões de africanos/as e afro-brasileiros/as à condição de coisa, instrumento, mercadoria, “corpos combustíveis” que alimentaram e alimentam

o necropoder de elites racistas: “Uma relação desigual é estabelecida ao mesmo tempo em que é afirmada a desigualdade do poder sobre a vida” (Mbembe, 2019, p. 19).

Mbembe (2019) também afirma que a escravidão negra no Brasil constituiu a condição desumana do escravo/a, com a perda de um “lar” (África), dos direitos sobre o seu corpo e do estatuto político, para que uma dominação absoluta se fizesse. Corpos negros escravizados eram propriedades materiais passíveis de serem usadas como coisas cujos “donos brancos” tinham total direito jurídico e moral.

Mesmo com o fim da escravização, a população negra, que não havia escapado e se aquilombado antes da abolição, foi forçada a uma nova diáspora, deslocando-se para as periferias das áreas urbanas ou para outras regiões em busca de sobrevivência, já que não houve por parte do estado republicano brasileiro nenhuma política de compensação ou reparação aos longos séculos de exploração do trabalho forçado de negros/as.

A herança colonial escravagista segue alimentando a perversidade do racismo e da exclusão social, em razão da pobreza associada a desigualdade racial, o que atinge, principalmente, populações negras e pessoas pretas desprovidas do direito à vida digna. Diz Santos (2012):

[...] apesar da significativa presença demográfica dos afro-descendentes no Brasil, é um grande desafio construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que vive no mito da democracia racial negando a desigualdade entre brancos e negros como fruto do racismo, e que em contrapartida, desde cedo ensina aos indivíduos que, para serem aceitos, é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando valores eurocêtricos (Santos, 2012, p. 3-4).

A identificação das raças baseada na cor da pele persiste, o que denota uma visão uniformizante da cultura e dos territórios de origem de cada grupo étnico-racial que compõem o conjunto social de cada nação. Conforme Quijano (2005), a relação de trabalho colonial escravo fundou a forma padrão de poder mundial (capitalista) baseado na articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho. Para justificar a violência, a colonização inventou a noção de raça e de temporalidade primitiva. Raças inferiores como povos indígenas e africanos foram taxados de preguiçosos e selvagens e deveriam se curvar aos brancos, converterem-se a Cristianismo, submeterem-se ao trabalho forçado, sendo castigados duramente sempre que não obedeciam a seus “senhores”.

A distribuição das terras brasileiras pela Coroa Portuguesa e a ocupação violenta dos colonizadores causou os genocídios dos povos originários em África e nas Américas. A escravidão negra no Brasil foi brutal, gerou a desagregação das etnias africanas e o apagamento das culturas negras, a fim de melhor controlá-las. Epistemicídios engendrados através do colonialismo e do racismo.

Portanto, o embranquecimento das culturas indígenas e negras no Brasil foi e continua sendo fruto da ação política e pedagógica de apagamento das culturas, histórias e memórias das populações negras e pessoas pretas, haja visto que:

Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o do seu tronco familiar africano. A não ser em função do recente interesse do expansionismo industrial, o Brasil como norma tradicional ignorou o continente africano. Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850. A imigração maciça de europeus ocorreu daí a mais alguns anos, e as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa; nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afro-brasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país. Porém, nenhum desses empecilhos teve o poder de obliterar completamente do nosso espírito e da nossa lembrança à presença viva da Mãe África (Nascimento, 2013, p. 01).

Nos currículos da Educação Básica, especialmente nos manuais didáticos, o continente africano, território de origem das populações negras escravizadas, aparece, reiteradamente, como uniforme através de uma África única e demarcada pela pobreza extrema, pelas guerras, doenças e a fome. Uniformização que nada tem de real haja visto que a pluralidade cultural é uma marca das populações africanas e afro-diaspóricas.

Parece que a educação formal segue alheia ao mundo real em que os movimentos insurgentes não cessam de contar outras versões da história, a desenhar com outras cores as terras e culturas africanas e os territórios afro-brasileiros. Nesta direção, o combate ao racismo e a todas as formas de exclusão social tem sido historicamente encampado pelos movimentos sociais de homens e mulheres negros/as em todas as partes do mundo.

É importante frisar o movimento global no qual se insere a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas correlatas de intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, marco histórico de uma política global de combate ao racismo, o colonialismo e a xenofobia (Carmo, 2015, p. 26).

Antes disso, no contexto brasileiro, ativistas e intelectuais negros/as de geração a geração estão engajados na denúncia ao colonialismo e o racismo, mobilizados para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Alguns acontecimentos marcaram a atuação desses movimentos, como por exemplo: a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, no Rio

de Janeiro, e com o Movimento Negro Unificado (MNU) formado em 1978 (Domingues, 2007, p. 105-112).

Assim que os movimentos de ativistas e intelectuais negros/as tem forjado versões próprias da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mostrando que as lutas identitárias visam a afirmação do sentimento de pertencimento. Assim, como diz Barros (2012, p. 220): “Um grupo se identifica, encontra e cultiva elementos de coesão e identidade, e trabalha essa identidade com a sua própria história, vivida e contada por aqueles que participam ou integram o grupo”. Portanto, nenhuma identidade ou diferença se constitui de forma homogênea, mas sim em processos relacionais, ou seja:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 44)

Leites (2012, p. 55), por sua vez, adota a conceituação de “identidades múltiplas não homogêneas”, que, mesmo particulares, se tornam “híbridas”, tendo em vista que: “A construção do ‘eu’ a construção da identidade do sujeito, é sempre contextual e, como toda construção, é uma forma imaginada que tem que lidar com outras formas que a imaginam e assim a identificam”. (Leites, 2012, p. 143).

O reconhecimento das culturas negras tem sido forjado na "construção política e histórica marcada pelas trocas culturais através do Atlântico, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de desenraizamento, deslocamento e criação cultural”. (Gonçalves 2007, p.164). É na contramão da história eurocêntrica, mal contada e perversa, que a construção da educação antirracista vem provocando a desnaturalização das desigualdades que submetem culturas negras e pessoas pretas às violências e exclusões racistas.

Considerações Finais

Neste ensaio teórico, evidenciamos o entendimento de que populações negras são posicionadas como inferiores em relações de poder assimétricas na vida social, devido a herança do padrão cultural eurocêntrico, colonial e racista. A perversidade desta herança se intensifica e manifesta nos processos de exclusão e violências praticadas contra corpos

pretos, cada vez mais presentes e intensificados nos dias atuais. Violências embasadas na “falsa realidade”, a de que corpos pretos valem menos, vidas negras não importam, culturas negras não são formas verdadeiras de conceber e agir no mundo, falsidades disseminadas pelas elites brancas para manter seus privilégios.

Com isso, a sociedade brasileira tende a reforçar a cultura eurocêntrica como padrão de legitimidade, segue pactuando a branquitude e contando a história única, através dos currículos escolares, entre outras formas. Interdições que reforçam o colonialismo e o racismo, o silenciamento das culturas negras, o desenraizamento e o sentimento de não pertencimento no mundo dominado pela cultura e modelo societário branco.

Mas, sempre houve um outro movimento, o movimento de contracorrente protagonizado por ativistas e intelectuais negros/as que através das lutas e das letras forjam a abertura de espaços e tempos na sociedade brasileira, o que acaba por penetrar os currículos das escolas e universidades, mesmo que, na maioria das vezes, isso aconteça em pequenos espaços e tempos.

Assim estamos nós também engajados/as nesta transformação toda vez que buscamos o pensamento plural, a diferença, subvertendo o pacto da branquitude, do padrão de conhecimento enraizado pelo cientificismo eurocêntrico e colonial, e nos dispendo a aprender outras histórias, outras visões de mundo através de leituras e linguagens (artes, ciências, filosofias) que expressam as culturas originárias e negras.

É preciso, pois, perceber a potencialidade da educação das relações étnico-raciais que abrem possibilidades para outras visões de mundo, outras formas de existência nos currículos da educação básica à pós-graduação. Através da pesquisa, dos estudos e das práticas educativas, podemos descolonizar nosso pensamento, nossas leituras de mundo, nossas existências, ao tornar visível a expressão de saberes originários e negros, dos modos de existência das culturas indígenas e das populações negras, das artes de existir e resistir ao racismo, dando vida a educação antirracista em diferentes contornos nas escolas e universidades.

Referências

BARROS, J. D. **A construção social da cor**: diferença e desigualdades na formação da sociedade brasileira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 03 de dez. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [2004]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 03 de dez. 2024.

CARMO, N. L. **A História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira: Lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPq.** 2015. 64f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v.12, n. 23, julho, 2007, p.100-122. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1670/167013398007.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

EVARISTO, C. Vozes. *In*: EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GONÇALVES, M. A. R. A Cultura Afro-Brasileira e a escola. *In*: GONÇALVES, M. A. R. (org.). **Educação, Cultura e Literatura Afro-Brasileira: contribuições para a discussão da questão racial na escola.** Rio de Janeiro: Quartet: NEAB-UERJ, 2007. p. 159-186. (Sempre Negro; v.1).

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução Adelaine La Guardia Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEITES, M. H. **A questão da raça e da diferença: um olhar sobre outros olhares.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: **III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, 2003. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo históricocultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2013, p. 197-218.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANTOS, S. K. B. M. M. dos. O que é ser negro no Brasil? Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/14150/8769>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S.l.], v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 11 out. 2024.

Concepções de Justiça Social no Currículo do Curso de Direito: uma análise comparativa das imagens da justiça¹

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-12

*Eliada Mayara Alves Krakhecke
Lucas Pacheco Brum
Franceli Bianquin Grigoletto Papalia
Maria Cecília Lorea Leite*

Introdução

Este estudo deriva do acervo de imagens da justiça pertencente ao Grupo de Pesquisa Laboratório Imagens da Justiça², que tem como sede institucional a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como elemento de estudo para a investigação sobre o currículo e a pedagogia jurídica. Nele, pretende-se discutir a justiça social como elemento norteador da produção curricular do curso de direito, a partir de uma análise comparativa de duas imagens criadas por uma professora e um professor do curso de direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

As imagens analisadas neste estudo foram produzidas no contexto do projeto de pesquisa “Imagens da justiça, representações curriculares e pedagogia jurídica: Um estudo comparativo”, iniciado em 2021, que dá continuidade a investigações anteriores. No âmbito desse projeto, professores/as dos cursos de direito foram convidados a criar representações visuais sobre justiça, sem recorrer à linguagem verbal. Diante desse desafio, os/as professores/as, com diferentes níveis de experiência no ensino superior, desenvolveram suas representações de justiça com base em suas vivências e práticas curriculares no campo jurídico.

Os currículos são constituídos em processos de produção curricular, mediante a atuação de diferentes comunidades epistêmicas, em cada contexto político atravessado por forças que forjam permanências ou transformações na vida social. Assim, compreende-se que o currículo se constitui enquanto dispositivo político e pedagógico de formação e atuação profissional dos/as bacharéis em direito, e pode conter em si a

produção ou transformação, funcionando por meio de práticas de interpretação e/ou tradução mobilizadas nas disputas pelo controle na atribuição de sentidos ao currículo como texto, o que inclui concepções sobre a justiça social. Ou seja, o currículo se configura como um discurso da política curricular (Lopes, 2006; 2018; Ball, Maguire; Braun, 2016; Mainardes, 2018, 2021).

Dessa forma, responsabilidades políticas, sociais e éticas se apresentam aos intelectuais e às comunidades epistêmicas que atuam nas distintas esferas de produção curricular. Esses agentes têm o papel crucial de se engajar na produção das políticas curriculares de forma crítica e reflexiva, questionando os regimes de verdade majoritários e buscando incorporar nos currículos a pluralidade de demandas em jogo. Destaca-se a importância de estudos que entrelacem currículo, educação jurídica e justiça social, entendendo a universidade como um espaço democrático, em que a multiplicidade de vozes se faz ouvir (Dias, 2014).

Com base nessas prerrogativas, este trabalho apresenta uma análise comparativa fundamentada no Método Documentário de Interpretação (Bohnsack, 2007; 2010; 2020). O objetivo é analisar e comparar duas imagens produzidas por uma professora e um professor do curso de direito da UFRGS, promovendo novas reflexões mediadas pelos estudos de autores/as que abordam a temática curricular, a pedagogia jurídica e a justiça social, sob uma perspectiva teórico-epistemológica pluralista.

Desse modo, este texto está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, discute-se o conceito de justiça social a partir da perspectiva de Ball e Fraser (1996, 2002, 2007, 2012). Já na segunda seção, são apresentados brevemente os fundamentos do Método Documentário de Interpretação de Bohnsack. E por último, realiza-se a análise de dois desenhos produzidos por um professor e uma professora, buscando compreender como ele e ela entendem a justiça social na produção curricular do curso de direito.

Justiça Social

É necessário alargar o debate sobre a justiça social e a produção curricular em nosso país, no âmbito dos cursos de direito. Ball explora algumas possibilidades conceituais sobre justiça social, conforme aponta uma entrevista feita por Mainardes e Marcondes (2009). Ao ser questionado sobre como conceitua justiça social, Ball explica que, embora prefira trabalhar com um conceito de poder, reconhece que “a vantagem do conceito de justiça social é que ele é inclusivo, não sendo específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 308). Ele afirma que o

conceito abrange amplamente questões de equidade, oportunidade e justiça, sendo maleável e aplicável a uma variedade de formas de opressão que afetam as pessoas por meio de seu gênero, posição de classe, sexualidade ou habilidades.

Para Fraser (1996, p. 6), o conceito de justiça social está associado à dupla dimensão entre redistribuição e reconhecimento. A autora afirma que: “As definições propostas aqui, em contraste, levam em consideração essas correntes ao tratar a redistribuição e o reconhecimento como dimensões de justiça que podem atravessar todos os movimentos sociais” (Fraser, 1996, tradução nossa). Argumenta que propor uma escolha entre políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento é postular uma falsa antítese.

É importante destacar que Fraser (2002, 2012), ao discutir a justiça no contexto da globalização, alerta para a necessidade de ampliar a compreensão desse conceito. Nesse sentido, a filósofa americana propõe pensar a justiça a partir de uma concepção tridimensional, que inclui os critérios econômicos relacionados à redistribuição, bem como os critérios culturais voltados ao reconhecimento e, ainda, como terceira dimensão, a representação, que complementa as duas primeiras na medida em que diz respeito à participação política dos sujeitos na sociedade.

A autora argumenta que, embora a distribuição justa de recursos seja fundamental para a justiça social, é igualmente essencial o reconhecimento das diferenças culturais e humanas, de modo a garantir uma participação social plena, na qual os cidadãos se sintam verdadeiramente parte da totalidade social. A autora adverte sobre o risco de que o foco exclusivo nas lutas por reconhecimento possa obscurecer ou enfraquecer as demandas por redistribuição econômica, especialmente no contexto do neoliberalismo ascendente: “Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico [...] estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (Fraser, 2002, p. 9).

Dessa forma, a autora propõe uma concepção bifocal da justiça, que integra tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, ressaltando que cada uma dessas dimensões é insuficiente por si só, mas, em conjunto, oferecem uma compreensão plena da justiça social. Assim, segundo a autora, a abordagem requer que:

[...] se olhe para a justiça de modo bifocal, usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como conceito que liga duas dimensões do ordenamento social - a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento (Fraser, 2002, p. 11).

Do ponto de vista de Fraser (2002), a negligência ou falhas no eixo da distribuição levam a desigualdades econômicas profundas, enquanto a ausência de reconhecimento resulta na subordinação de grupos sociais a outros mais culturalmente valorizados. Grupos historicamente marginalizados, como minorias raciais, de gênero e religiosas, exemplificam essa falta de reconhecimento. Para Fraser, é crucial que a justiça social promova tanto a redistribuição econômica quanto o reconhecimento cultural de forma simultânea, evitando a sobreposição de uma dimensão sobre a outra.

Com isso, Fraser (2002) introduz o princípio da “paridade de participação”, que exige condições materiais e culturais que permitam que os indivíduos interajam como pares na sociedade. Destaca que uma distribuição justa de recursos e o reconhecimento de diferentes identidades culturais são essenciais para alcançar essa paridade. A combinação das duas dimensões - que abrange a distribuição e o reconhecimento - “visa desinstitucionalizar padrões de valor cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a fomentam” (Fraser, 2002, p. 16).

Independentemente de ser uma questão de distribuição ou reconhecimento, os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na vida social. Os reivindicantes da redistribuição devem mostrar que os arranjos econômicos existentes lhes negam as necessárias condições objetivas para a paridade participativa. Os reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições intersubjetivas necessárias (Fraser, 2007, p. 125).

Diante do exposto, verifica-se que Fraser (2002, 2007) apresenta uma análise do reconhecimento na qual a identidade está alinhada a uma perspectiva comunitarista, ou seja, o reconhecimento das identidades culturais refere-se aos indivíduos que pertencem a determinado grupo social. Diferentemente, a autora propõe que se trate o reconhecimento a partir de um modelo de estatuto social no qual “O que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interação social [...] o falso reconhecimento não significa a depreciação e deformação da identidade do grupo, mas antes a subordinação social, isto é, o impedimento da participação paritária na vida social” (Fraser, 2002, p. 15).

Explica Fraser (2002, p. 15): “A reparação desta injustiça requer uma política de reconhecimento, mas isto não significa uma política de identidade”. No modelo de estatuto, ao contrário, toda política deve visar a superação da subordinação por meio do reconhecimento de cada membro como participante da vida social. Nesse modelo, “o não

reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação” (Fraser, 2007, p. 108).

Em resumo, o conceito de justiça social deve ir além da noção tradicional de justiça. Isso implica a implementação de ações afirmativas, como a política de cotas e a redistribuição de renda. Além disso, a justiça social deve levar em consideração as questões de representação, identidade e diferença, na medida em que diz respeito à demanda por voz de grupos que não predominam e, muitas vezes, sequer estão presentes nas estruturas representativas da organização social, reconhecendo a diversidade como uma possibilidade dentro da pluralidade, que abarca marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade, étnico-raciais e territoriais (Fraser, 2002, 2007, 2012).

Nesse sentido, Ball visualiza “a justiça social através da opressão de poder” e entende “as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder”, nas quais ambas lutam pelo controle de bens e dos discursos” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 308). Compreende-se, assim, a política, conforme expressa Ball: “[...] um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político” (Mainardes, 2021, p. 224). Ou seja, trata-se da produção de uma política curricular permeada por conflitos, onde diferentes interpretações e concepções disputam a definição do texto curricular.

Com base nas concepções de justiça, justiça social, distribuição, reconhecimento, representação e poder dos estudos feitos por Ball e Fraser (1996, 2002, 2007, 2012), percebe-se a amplitude e a relevância desses termos que compõem os discursos dos currículos e que refletem as formas pelas quais as comunidades epistêmicas podem ou não atribuir sentidos apropriados ao fazerem uso dos mesmos. Assim, a próxima seção apresenta o Método Documentário de Interpretação (Bohnsack, 2007, 2010, 2020) utilizado para analisar as duas imagens da justiça selecionadas.

Investigação com imagens

A análise comparativa das imagens de justiça foi realizada utilizando o Método Documentário de Interpretação, conforme os estudos de Bohnsack (2007; 2010; 2020). Esse método, originalmente proposto pelo sociólogo Karl Mannheim, é ainda pouco explorado nas ciências humanas, especialmente no que se refere ao estudo das imagens. Esta abordagem propõe uma mudança de foco na análise, deslocando a atenção do “o quê” para o “como” são produzidas as imagens a partir de três níveis distintos de análise: análise pré-iconográfica, iconográfica e iconológica (Bohnsack, 2007; 2020).

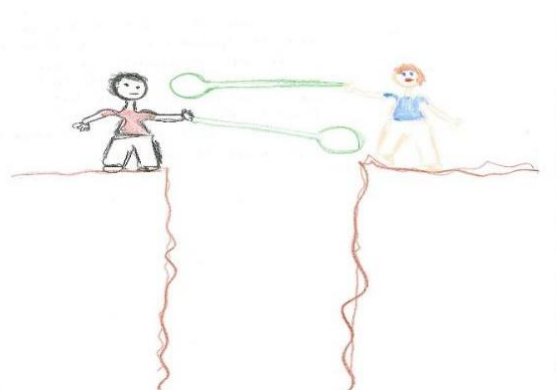
No nível pré-iconográfico, avaliam-se os elementos que compõem a imagem. O nível iconográfico, por sua vez, foca em identificar os fatos e a mensagem com base no senso comum. Por fim, o nível iconológico analisa a produção da imagem, considerando não apenas no sentido da produção mecânica, mas também suas particularidades como fonte histórica e social, evidenciando elementos tanto individuais quanto coletivos (Leite; Cunha; Brum, 2023).

Nesse sentido, as imagens não apenas reproduzem a realidade social, mas também a constituem. A compreensão do cotidiano por meio de imagens revela que nosso mundo e a realidade social não são apenas representados de maneira imagética, mas também constituídos ou produzidos dessa forma. Assim, essa abordagem proporciona elementos que possibilitam compreender os currículos e as perspectivas sobre a justiça social pelas comunidades epistêmicas – professores/as, estudantes e outros atores - que atuam nas distintas esferas de produção curricular.

Imagens da Justiça: concepções sobre a justiça social na produção curricular

A primeira imagem (Figura 1) é um desenho composto por vários elementos. À esquerda, há uma figura que parece ser um homem de pele negra com cabelo preto, vestindo roupa vermelha e segurando o que parece ser um objeto verde que se estende para a direita da imagem. À direita, há outra figura que parece ser uma mulher de pele clara, usando batom vermelho, com cabelo laranja, vestindo roupas azuis e segurando a outra extremidade do objeto verde. Ambas as figuras estão de pé, sobre o que parece ser a linha de solo em vermelho, separadas por uma cavidade profunda, que lembra dois morros. Cada figura está em um dos morros, lançando o objeto verde contra o outro.

Figura 1 - Imagem produzida por uma professora do eixo profissional do curso de direito, com dezoito anos de magistério.



Fonte: Acervo pessoal do Laboratório Imagens da Justiça, 2018.

A imagem foi criada por uma professora, mulher, branca, com 18 (dezoito) anos de experiência no magistério, atuando no eixo de formação profissional. A professora foi provocada a criar uma imagem representativa da justiça e a explicar seu significado. A descrição da imagem foi a seguinte:

A imagem para mim significa que hoje a justiça deve ser buscada a partir de uma postura empática e cooperativa. Na imagem, as pessoas carregam colheres muito grandes para se alimentarem sozinhas, mas se conseguirem se colocar no lugar do outro e pensarem de maneira cooperativa e não adversarial, verão que é mais fácil utilizar a colher para alimentar o outro, do que a si mesmo. É assim que eu imagino a ideia de Justiça (Descrição da professora participante do estudo, 2018).

A imagem mostra duas figuras conectadas por um objeto verde, que segundo a professora, são colheres. Esse objeto pode simbolizar a justiça ou os recursos necessários para alcançá-la. A colher, como elemento central no desenho, pode assumir diferentes significados e interpretações. Ela pode simbolizar poder, riqueza e abundância de alimentos na Inglaterra Medieval; libertação para os palestinos após a fuga de uma prisão israelense; ou, por outro lado, a fome e a miséria em contextos em que as colheres são apresentadas vazias, simbolizando a desnutrição e a desigualdade na distribuição de alimentos. Um exemplo disso foi o programa “Fome Zero”, lançado em 2003 pelo Governo Federal, durante o mandato do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, para combater a fome no Brasil. A imagem dessa política pública era a bandeira do Brasil em formato de uma toalha de mesa, com um prato azul vazio ao centro e um garfo e uma faca dentro.

Aranha (2010) ressalta que o programa “Fome Zero” contribuiu para as medidas de inclusão social e a erradicação da extrema pobreza no país, com o objetivo de garantir que todos/as tivessem acesso a, pelo menos, três refeições diárias. Nesse sentido, as colheres que os/as sujeitos seguram no desenho da professora também pode significar a disparidade do acesso à justiça entre diferentes grupos, marcada pelas diferenças de raça, gênero e classe social.

O fato de todos/as terem colheres para se alimentar não significa que todos/as têm alimentos sob a mesa para realizar essas três refeições diárias. Nessa analogia, significa dizer que o fato de existirem serviços públicos e assistências para as comunidades mais pobres do país (como o SUS e o Bolsa Família) não garante que todos/as tenham efetivo acesso à justiça. Como explicam Igreja e Rampin (2021), a partir dos estudos de Rebecca

Sandefur (2018), “atualmente, o acesso à justiça está restrito a determinadas pessoas e tipos de problemas” (Igreja e Rampin, 2021, p. 199). Elas ainda observam que:

a solução comumente pensada para resolver essa desigualdade no acesso é a ampliação da oferta de serviços legais. Pondera, no entanto, com base em análises empíricas sobre “problemas de justiça” ou “casos justiciáveis”, que o foco sobre o acesso à justiça deveria se concentrar nas experiências das pessoas, em como vivem e enfrentam os problemas que envolvem questões de justiça e de que tipo de assistência legal necessitam (Igreja; Rampin, 2021, p. 199).

Entretanto, os problemas de acesso à justiça não estão apenas atrelados à democratização da oferta de serviços públicos legais, mas também deveriam estar relacionados às experiências, vivências e problemas sociais que os/as sujeitos vivem e enfrentam cotidianamente. Um dos fatores que também influencia a falta de acesso democrático à justiça diz respeito aos marcadores sociais, tais como classe social, raça/etnia, idade, gênero, sexualidade e estilos de vida, entre muitos outros, que muitas vezes são desconsiderados e negligenciados nos espaços de poder, sendo considerados apenas alguns desses marcadores.

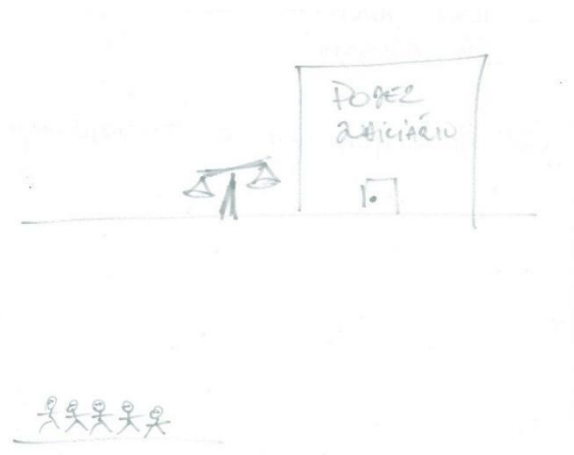
Ainda, a representação das duas figuras humanas - um homem negro e uma mulher branca - pode remeter às desigualdades estruturais que afetam de maneira distinta diferentes raças e gêneros. A separação física que impede o contato direto entre os personagens pode ser vista como um reflexo das barreiras sociais impostas por esses fatores e das relações de poder que emergem dessas desigualdades.

Assim, ao sugerir uma possível aproximação entre os personagens por meio das colheres, a imagem reflete a concepção da professora sobre uma justiça que não pode ignorar as desigualdades e deve acolher as demandas provenientes dos grupos sociais que reivindicam justiça social. Nesse contexto, a prática pedagógica da professora permite compreender o jogo de disputas e articulações que são mobilizadas nos processos de produção curricular, os quais tendem a privilegiar algumas demandas em detrimento de outras. Assim, surge a necessidade de repensar a estrutura curricular tradicional e dogmático do direito.

Por sua vez, a segunda imagem (Figura 2) é um desenho que parece ser uma representação simples da balança da justiça, com dois pratos e um suporte, sendo que o prato da direita está mais elevado do que o da esquerda. À direita da balança, observa-se uma caixa com o texto “PODER JUDICIÁRIO”, sugerindo ser um prédio do Poder

Judiciário, identificado apenas pela presença de uma porta na imagem. Abaixo da balança, um grupo de pequenas figuras é desenhado em fila, representando pessoas.

Figura 2 - Imagem produzida por um professor do eixo profissional do curso de direito, com vinte anos de magistério.



Fonte: Acervo pessoal do Laboratório Imagens da Justiça, 2018.

A imagem foi criada por um professor, homem, branco, com experiência de 20 (vinte) anos de magistério e que, à época do desenho, lecionava uma disciplina do eixo profissional. A descrição da imagem foi a seguinte: “Poder Judiciário distante dos seus destinatários e um Poder Judiciário legitimado em si mesmo”. No desenho, observa-se que o desenho ocupa quase a totalidade do espaço destinado ao desenho na folha A4. Aqui, nota-se a presença de elementos textuais, e a imagem está representada de forma monocromática, em preto, possivelmente feita à caneta preta.

Na percepção do senso comum, pode-se afirmar que o desenho feito pelo professor representa uma balança ao lado do Poder Judiciário, que supostamente seja o fórum de justiça. Sabe-se que a balança é um ícone da justiça e/ou do poder judiciário. A balança inclinada simboliza um sistema que não distribui justiça de forma justa ou balanceada, e a desproporção entre os objetos e as pessoas indica a disparidade entre o poder das instituições e a vulnerabilidade da população. Leite e Dias (2016), sobre as imagens das balanças da justiça explicam que:

são representações icônicas da justiça e do direito, signos que individualizam e caracterizam esses campos e, em geral, são as imagens-símbolo tradicionais atribuídas à justiça. Normalmente, as balanças possuem braços iguais, pesos em proporção, o que as torna alinhadas, em uma significação relacional entre castigo e culpa que, equiparados, apontam para a harmonia, a equivalência e o equilíbrio. Por vezes, essas balanças estão sobre apoio (solo, mesa ou pedestal), por outras em mãos de figuras antropomorfos (Leite; Dias, 2016, p. 13).

No entanto, ao contrário de uma balança equilibrada, alinhada e de braços iguais, a balança na Figura 2 está desenhada de maneira desequilibrada e assimétrica, com um dos pratos para baixo, o que remete à desigualdade no acesso à justiça em diferentes contextos sociais, evidenciando que esse acesso não é democrático. Assim, a imagem da balança pode indicar “uma ideia abstrata de justiça, mas, ao retratar as desarmonias entre os pratos, permite identificar certa incredulidade operacional na justiça institucionalizada” (Leite; Dias, 2016, p. 14). Diante disso, o desenho expõe e questiona um sistema que perpetua desigualdades, colocando as figuras humanas em posição de desvantagem frente à instituição que deveria garantir seus direitos fundamentais.

O que chama atenção na composição do desenho é o fato de as figuras humanas serem desenhadas em tamanho reduzido, na parte inferior da página, o que sugere que estão correndo atrás da justiça ou dos seus direitos, ou ainda, indo até o prédio do Poder Judiciário em busca de justiça. A disposição dos elementos gráficos, com o prédio do Poder Judiciário e a balança em destaque, em primeiro plano e em proporção maior do que as figuras humanas, sugere que o mais importante é a justiça institucionalizada e seus procedimentos operacionais, em detrimento dos próprios seres humanos. A partir dessa composição, parece que a justiça não depende dos sujeitos, sendo algo independente, como se fosse um poder legitimado em si mesmo, como afirmou o professor: “um Poder Judiciário legitimado em si mesmo”. As figuras humanas, por sua vez, indicam sua dependência da justiça e de suas funções, demonstrando movimento, como se estivessem correndo atrás da justiça e dos seus direitos.

Essa representação contrasta com a compreensão de que a justiça deveria estar a serviço de toda a população, democratizando o acesso para que todos/as, independentemente dos marcadores sociais, tenham seus direitos fundamentais respeitados e cumpridos. Sendo assim, é necessário compreender que a justiça “não é simplesmente uma questão de equilibrar a distribuição dos recursos materiais ou afirmar a igualdade de direitos. [...] Talvez o mais importante, neste âmbito, seja a democratização das instituições envolvidas” (Connell, 2014, p. 17). De modo a pensar que a democratização deve implicar não apenas o acesso à justiça institucional, representada pelos prédios, mas também a justiça social, que reconheça e permita a participação efetiva de todos/as na sociedade (Leite; Cunha; Brum, 2023).

A balança inclinada também pode ser interpretada como uma metáfora para a concentração de poder e recursos nas mãos do Estado, representado pelo Poder Judiciário, enquanto os indivíduos, simbolizados pelas pequenas figuras humanas, enfrentam obstáculos para acessar e usufruir plenamente dos mecanismos de justiça. Inclusive, ao

desenhar o Poder Judiciário de forma desproporcional às pessoas, o professor parece indicar que o currículo do direito pode estar mais voltado para a legitimação do sistema jurídico em si do que para preparar os/as futuros/as profissionais para uma atuação mais voltada à justiça social.

Entretanto, o professor não apresenta na imagem uma concepção de justiça que considere as desigualdades sociais e econômicas, interseccionadas com fatores culturais. De acordo Leite e Dias (2015; 2016), o mundo jurídico não está única e exclusivamente ligado a um sistema jurídico formalizado pelo ente Estado, mas também depende da transmissão que realiza como conhecimento válido na sociedade e dos processos de pedagogização, os quais reforçam o investimento neste estudo.

Dessa forma, representações curriculares nas quais a formação jurídica dos/as bacharéis mostra-se aberta à abordagem de questões relativas à justiça social - integrando tanto a redistribuição quanto o reconhecimento e a representação - oferecem uma compreensão mais abrangente e complexa da justiça social e podem favorecer processos de subjetivação em que profissionais não se posicionem alheios aos problemas sociais e culturais de sua época.

Conclusões

A formação e a atuação profissional no campo jurídico estão intrinsecamente ligadas à tomada de decisões e à construção de uma postura política, social e ética, que pode fomentar o comprometimento com a justiça social. Ao utilizar o Método Documentário de Interpretação para análise de imagens, foi possível perceber, a partir do movimento sugerido por Bohnsack (2007; 2010; 2020), diferentes concepções de justiça social expressas pelos/as professores/as. A compreensão das imagens a partir do currículo possibilita “constatar uma ampla gama de aspectos culturais que perpassam o currículo e suas conformações” (Dias; Leite, 2015, p. 41).

A primeira imagem desenhada pela professora traduz a ideia de que os recursos e oportunidades - simbolizados pelas colheres - estão desigualmente distribuídos. Por sua vez, a imagem do segundo professor indica uma percepção de que a justiça, tal como é praticada, perpetua desigualdades e inseguranças, em vez de reduzi-las. Porém, esse professor não inova e não traz reflexões sobre a justiça que considerem as desigualdades sociais e econômicas interseccionadas com fatores culturais.

Há que se repensar as bases científicas teórico-epistemológicas, pedagógicas e sociais que sustentam a pedagogia jurídica nos cursos de direito, de modo a articular o

ensino jurídico aos saberes contemporâneos constituídos pelas diferentes culturas e grupos sociais. É fundamental que os/as sujeitos/as envolvidos/as e implicados/as nos processos político-pedagógicos de formulação do currículo, por meio da atuação de suas comunidades epistêmicas, reflitam sobre essas questões e se posicionem frente aos desafios que perpassam a formação e o exercício profissional.

Logo, a reflexão em torno das políticas curriculares que regulam a organização dos cursos e o reconhecimento da necessária resposta das comunidades epistêmicas responsáveis pela elaboração das bases político-pedagógicas de sustentação da formação acadêmica também é primordial para a configuração de uma pedagogia jurídica que contemplem esses aspectos. A população e a comunidade acadêmica devem estar representadas nos órgãos colegiados e participar das decisões tomadas, entre outras ações que repercutam na democratização da educação superior.

O que envolve não apenas criar políticas afirmativas de acesso às camadas populares e grupos minoritários, mas articular as políticas de acesso à produção curricular, de modo que esta propicie um ensino jurídico promovido em múltiplos espaços e tempos formativos, com reflexões constantes sobre a justiça e a prática jurídica, em termos de análise dos fatores econômicos e das desigualdades sociais, interseccionados com fatores culturais e marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade, étnico-raciais e territoriais. É preciso levar em conta esses fatores no processo de produção curricular e nos currículos, de modo que se entenda que as políticas de redistribuição, reconhecimento e participação fortalecem o acesso aos bens sociais e educacionais, favorecendo a construção de uma sociedade com justiça social.

Referências

ALVES, E. M. C. da S.; SALLET, B. H.; BRUM, L. P.; HENNING, A. C. C.; LEITE, M. C. L. Laboratório Imagens da Justiça. In: MOSTRA DA PRODUÇÃO UNIVERSITÁRIA, 20., 2021. **Anais [...]** Rio Grande, RS: FURG, 2021. p. 1-3.

ARANHA, A. V. (Org.). **Fome Zero: Uma História Brasileira**. Brasília, DF: Ministério, 2010.

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

BOHNSACK, R. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

BOHNSACK, R. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva**. Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020.

CONNELL, R. Questões de gênero e justiça social. **Século XXI - Revista de Ciências Sociais**, v. 4, nº 2, p. 11-34, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/17033>. Acesso em: 1 nov. 2024.

DIAS, R. D. **Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG**. 2014. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2014.

DIAS, R. D; LEITE, M. C. L. Imagens da justiça, currículo e educação jurídica: um olhar sobre as questões de gênero e sexualidade. **Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica del Derecho**. V. 2, nº 1. Universidad de Chile. 2015. Disponível em: <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/36702>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FRASER, N. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. In: **The tanner lectures on human values**. Salt Lake City, Utah, U.S.A: The University Utah, 1996.

FRASER, N. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2012.

IGREJA, R. L.; RAMPIN, T. T. Dias. Acesso à justiça: um debate inacabado. **Suprema - Revista de Estudos Constitucionais**, Distrito Federal, Brasil, v. 1, n. 2, p. 191-220, 2021. DOI: 10.53798/suprema.2021.v1.n2.a68. Disponível em: <https://suprema.stf.jus.br/index.php/suprema/article/view/68>. Acesso em: 19 out. 2024.

LEITE, M. C. L.; DIAS, R. D. Diálogos entre imagens, justiça e educação jurídica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 5-20, jan./abr. 2016. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/775/Leite2016_Imagens.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

LEITE, M. C. L.; DIAS, R. D. Imagens da justiça, currículo e educação jurídica: um olhar sobre as questões de gênero e sexualidade. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 2, p. 40-54, 2015.

LEITE, M. C. L.; CUNHA, N. F. da; BRUM, L. P. Imagens da justiça e concepções curriculares de cursos de direito: Uma análise comparativa entre imagens. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho**, v. 10, p. 173-190, 2023.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 129-168.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

SANDEFUR, R. L. “Access to what?” **Daedalus: The Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, v. 148, n. 1, p. 49-55, winter 2018. Disponível em: https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/19_Winter_Daedalus_Sandefur.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

Notas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² O Laboratório Imagens da Justiça é um Grupo de Pesquisa composto pela experimentação e compartilhamento de estudos de imagens (desenho, fotografia, cinema, literatura, séries televisivas, games, pintura, dentre outros) como elementos de análise de currículos de cursos de graduação, realizado por pesquisadores/as de diversas áreas como Educação, Direito e Artes Visuais, vinculados tanto a instituições de nível nacional quanto internacional (Alves; Sallet; Brum; Henning; Leite, 2021).

A Disciplina “Pesquisa em Educação Especial na Amazônia” no PPGE/UFOPA: da proposta aos efeitos nos estudos acadêmicos

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-13

Daiane Pinheiro

Introdução

Amazônia paraense tem um histórico marcado por déficit de direitos para diversos grupos sociais, carregando cicatrizes da exclusão, da violência e discriminação (Pacheco, Rosário, Russo; 2023). Para Sauer (2005) a ocupação colonial e o desenvolvimento econômico voltado para a exploração dos recursos naturais contribuíram para desvalorizar e desconsiderar os modos de vida locais. Ainda, políticas públicas insuficientes ou mal aplicadas contribuíram a precariedade de acesso aos direitos básicos, aumentando a vulnerabilidade social e as desigualdades sociais. Nesse cenário, a educação na Amazônia apresenta particularidades que refletem tanto as complexidades geográficas e culturais da região quanto os desafios históricos e estruturais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro (Colares, 2022).

No campo da Educação Especial estes desafios são ainda mais complexos considerando o histórico de exclusão sofrido pelas pessoas com deficiência ao longo dos anos (Lobo, 2015) somado às desigualdades sociais e econômicas da Amazônia paraense (Colares, 2022). Ainda, para além dos desafios geográficos, as políticas precisam enfrentar a ausência de profissionais capacitados e recursos adequados em muitas áreas da região (Pinheiro, Freire; 2022, Pinheiro, Santos, 2017).

Tal como Colares e Colares (2019), Pacheco, Rosário e Russo (2023) propõem em suas obras olhar para as singularidades dos contextos amazônicos e as especificidades das experiências e práticas educativas, ressaltando a complexidade da existência humana e a importância de cada indivíduo, valorizando aquilo que é único em sua forma de se relacionar com o mundo. Trata-se de defender o direito à diferença, evidenciando a rica pluralidade sociocultural nas múltiplas maneiras de ser e estar no mundo. Desse modo,

no contexto amazônico, a implementação de uma educação especial e inclusiva demanda uma abordagem que respeite a diversidade étnica e cultural e considere as dificuldades de acesso e infraestrutura que caracterizam algumas dessas regiões.

Tais desdobramentos, evidenciados também em estudos acadêmicos voltados as diferentes transversalidades da educação especial (Silva, Sousa, Calixto; 2024; Cavalcante, 2019, Pinheiro, Freire; 2022, Pinheiro, Santos, 2017), são aqui considerados enquanto efeitos reais da educação especial em contextos amazônicos. Ou seja, importa considerar que a compreensão das complexidades e especificidades regionais, a que este estudo se pretende, são justamente conhecidas e consideradas a partir do estudo da realidade.

Nos últimos anos, Santarém tem sido polo educacional, potencializado com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2009, refletindo substancialmente no desenvolvimento regional (Figueiredo, 2020). É com foco na valorização de estudos acadêmicos no campo da educação em contextos amazônicos que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará foi idealizado, em Santarém-PA. Criado desde 2012, o PPGE se destaca na região por ser um dos primeiros programas de pós-graduação no interior da Amazonia Paraense. O programa oferece atualmente mestrado e doutorado que versam sobre pesquisas em “Educação na Amazônia” concentrados nas seguintes linhas de pesquisa inter-relacionadas: (1) História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; (2) Conhecimento e Formação na Educação Escolar; e (3) Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia.

Considerando a transversalidade da educação especial em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como a obrigatoriedade e a importância de promover uma educação inclusiva em todos os contextos educacionais (Brasil, 2008, 2015), foi proposta, em 2023, a inclusão da disciplina optativa intitulada "Pesquisa em Educação Especial na Amazônia" no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA (PPGE/UFOPA). A educação especial é uma modalidade de ensino voltada a promover a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo suporte especializado, metodologias e recursos específicos para atender às especificidades individuais desses estudantes (Pinheiro, Freire; 2022). A perspectiva apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) fortalece a visão de que o desenvolvimento de políticas educacionais

inclusivas é um passo crucial para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença.

Neste contexto acadêmico da pós-graduação, este estudo teve por finalidade discorrer sobre essa disciplina optativa, proposta em dois períodos letivos, entre os anos de 2023 e 2024. O objetivo principal é descrever a disciplina oferecida e aprovada pelo PPGE/UFOPA, analisando como os estudos realizados ao longo das duas edições de oferta influenciaram as pesquisas acadêmicas ou intenções de estudos dos alunos.

O estudo, de caráter qualitativo, além de trazer uma apresentação da disciplina e uma explanação sobre a filiação teórica do componente, apresenta resultados e análise de questionário realizado com nove alunos egressos da disciplina. Constatou-se que, de maneira geral, todos os estudantes reconhecem a contribuição positiva da disciplina em suas pesquisas, especialmente no que se refere à maneira de repensar e ressignificar os alunos do público-alvo da educação especial.

Caminhos do Estudo

Este estudo tem abordagem qualitativa, já que dá ênfase a compreensão dos fenômenos em seu contexto natural, priorizando significados e interpretações fornecidos pelos participantes. A validade, de estudos nesse contexto, está mais ligada à credibilidade das explicações do que à generalização de resultados. Conforme Denzin e Lincoln (2006), essas características tornam a abordagem qualitativa especialmente valiosa para explorar fenômenos complexos em profundidade e sob diversas perspectivas.

Nesse caminho, o estudo sugere romper com estruturas sedimentadas em métodos e modelos. Tal como um labirinto, a pesquisa deve buscar caminhos, recuos e talvez saídas. E nessa lógica, pensar a flexibilização de instrumentos e procedimentos é fundamental, sendo utilizados de acordo com os caminhos que se desenham.

A abordagem deste trabalho também dialoga com as contribuições de Michel Foucault (2003), que defende o uso de ferramentas conceituais de forma flexível e estratégica, moldadas às necessidades de cada estudo. Foucault questiona as estruturas fixas de conhecimento e problematiza os discursos dominantes, destacando que o saber e a verdade estão profundamente interligados às relações de poder. Essa perspectiva incentiva a descentralização de saberes e a reconfiguração de práticas de conhecimento.

Nessa perspectiva, propõe-se uma visão investigativa que desafia normas estabelecidas e valoriza a criatividade e a liberdade. A pesquisa é uma prática coletiva de construção de conhecimento, que deve ser reflexiva e adaptável às complexidades sociais

e culturais. Essa visão converge com a proposta foucaultiana de tratar os conceitos como ferramentas dinâmicas, que operam metodologicamente ao longo de todo o processo investigativo.

Assim, este estudo fundamenta-se na flexibilidade e na pluralidade de perspectivas, reconhecendo que a pesquisa qualitativa não apenas explora fenômenos, mas também se constrói como um espaço de reinvenção de saberes, relações e práticas.

Este estudo foi desenvolvido ao longo do ano de 2024, produzindo dados junto a alunos egressos do componente curricular “Pesquisa em Educação Especial na Amazonia” oferecida no segundo semestre do ano de 2023 e segundo semestre do ano de 2024. Na primeira oferta desta disciplina participaram doze alunos, dentre os quais cinco responderam ao questionário para este estudo. Na segunda oferta foram matriculados sete alunos, cinco participantes deste estudo. No total, dez alunos participaram deste estudo.

Foi elaborado um questionário com doze questões divididas em dois blocos. O primeiro objetivou recolher informações sociodemográficas dos participantes. O segundo bloco se concentrou em perguntas dissertativas as quais buscaram compreender de que modo os estudos desenvolvidos na disciplina contribuíram para as pesquisas acadêmicas dos alunos. Os sujeitos deste estudo foram escolhidos de forma aleatória e identificados em ordem numérica, seguido pelo ano em que cursou a disciplina.

Da proposta e lentes teóricas da disciplina

A disciplina Pesquisa em Educação Especial na Amazônia resultou de uma proposta em conjunto da atual coordenação do PPGE/Ufopa e a autora deste trabalho, docente do programa e pesquisadora da área. O componente tem carga horária de sessenta horas e foi ofertado no segundo semestre de 2023, correspondente ao semestre letivo 2023.2 e no segundo semestre de 2024, correspondendo ao semestre letivo 2024.2.

A proposta explora as bases históricas e políticas da Educação Especial, com enfoque no cenário amazônico e uma perspectiva inclusiva sustentada pela filosofia da diferença. Os estudantes são incentivados a problematizar os modos de constituição social e políticas da Educação Especial, especialmente no contexto amazônico, e a pensar em como essas práticas podem contribuir para uma inclusão mais justa e equitativa. A disciplina se estrutura em três grandes temas: o desenvolvimento da Educação Especial, suas interseções com a inclusão educacional e as características específicas da Educação Especial na Amazônia. Ao final, espera-se que os estudantes estejam capacitados a

contribuir com projetos e pesquisas que valorizem a identidade e a diferença no contexto educacional amazônico.

A análise da constituição histórica da Educação Especial, como propõem Carvalho, Menezes e Pagni (2022), mostra que a construção dos sujeitos da Educação Especial no Brasil, inclusive na região amazônica, carrega consigo o peso de um corpo marcado como "deficiente" e "heterotópico". Estes autores desafiam a leitura tradicional da deficiência ao propor que a escola inclusiva deve ser um espaço de acolhimento para a diferença, promovendo um ambiente educacional onde as identidades não são silenciadas, mas valorizadas em suas particularidades.

Essa perspectiva se filia ao pensamento de Deleuze (2006) quando propõe pensar a diferença como uma filosofia, ou sobretudo, como uma condição outra que não demarca o corpo normal ou anormal. Essa condição outra está nos modos de pensar a diferença como motor da criatividade e da mudança, não algo a ser superado ou minimizado ou ainda apagado especialmente nos espaços escolares. Para Deleuze (2006) a repetição de rituais, tradições e práticas culturais não resulta em identidades fixas, mas em uma constante produção de novas diferenças e singularidades, assim, cada "repetição" é uma nova expressão da diferença. A singularidade reside justamente nessa diferença que emerge da repetição, que é única. Assim, a diferença na escola é justamente aquilo que a movimenta, a mobiliza por mudanças e melhoras.

Essa filosofia propõe ver a diferença como uma riqueza e um processo identitário, e não como um elemento de segregação ou deficiência, o que abre caminho para questionar práticas capacitistas e hegemônicas (Andrade, 2017). Lobo (2015) analisa que as populações marginalizadas, incluindo pessoas com deficiência, foram historicamente subjugadas, e sua condição de exclusão reflete práticas capacitistas de exclusão estrutural e discriminatória. Este olhar histórico contribui para a compreensão de como enunciados e acontecimentos históricos (Foucault, 1996) formando discursos preconceituosos e capacitistas sobre os sujeitos com deficiência. Compreendendo essa lógica, Lobo (2015) nos convida a resistir com outras produções discursivas, atentando para a potência de existência de cada sujeito. As diferenças identitárias não devem ser vistas como barreiras, mas como aspecto fundamental para a inclusão social.

Pinheiro e Freire (2022) trazem à tona a importância de entender como a educação especial e inclusiva é moldada por diferentes contextos e como essas variações afetam a eficácia das práticas inclusivas em determinadas regiões. Particularmente em regiões onde os recursos e o apoio especializado podem ser escassos, como na Amazônia, muitas vezes restringem a atuação inclusiva (Silva, Sousa, Calixto; 2024; Cavalcante, 2019;

Pinheiro, Santos, 2017). No contexto regional, especialmente na Amazônia, é fundamental considerar os elementos históricos, culturais e sociais que produzem a prática educacional (Colares, 2020).

Com o objetivo de ampliar o campo de estudos na área da educação especial e inclusiva, especialmente em pesquisas realizadas em diferentes regiões amazônicas, esta disciplina propôs a participação de estudiosos na área, com o intuito de enriquecer as perspectivas sobre o tema. A participação foi marcada por articulações interinstitucionais. Na primeira edição, realizada em 2023, contou com a colaboração de sete pesquisadores internos e externos, em modalidades online e presencial. Já na segunda edição, em 2024, ocorreram contribuições de oito participantes, com atividades desenvolvidas nos formatos online, híbrido e presencial.

A disciplina busca não apenas fornecer conhecimento teórico sobre a constituição histórica e política da Educação Especial, mas também incentivar uma postura humana que problematize o capacitismo, entendendo a inclusão como direito humano fundamental, mas também como filosofia de vida, modo de pensar e ser. A partir disso, entender que os modos de pensar esses conceitos causam efeitos diretos nos modos em que os sujeitos público-alvo da educação especial se constituem. Ao estudar a realidade amazônica, o aluno estará munido de ferramentas teóricas e metodológicas para problematizar e propor práticas que considerem as particularidades culturais e sociais da região, formando base crítica e participativa para projetos futuros na área.

Dos efeitos nas pesquisas acadêmicas

Os alunos participantes deste estudo têm perfil semelhante quanto a ocupação profissional atual, sendo que 75% são professores em atuação na educação básica e 25% se identificaram como estudantes. 60% dos participantes deste estudo são do programa de pós-graduação em nível de mestrado, 30% são alunos interessados em ingressar no mestrado sendo já especialistas em alguma área do conhecimento e 10% já são mestres. 60% têm idade entre 30 e 39 anos, 30% entre 40 e 49 anos e 10% entre 20 e 29 anos. 70% são do sexo feminino e 30% masculino.

Os dados coletados sugerem que os participantes se autoavaliaram em relação ao conhecimento na área de educação especial antes da realização da disciplina, com uma divisão semelhante entre aqueles que declararam possuir conhecimento básico (40%) e conhecimento intermediário (60%).

Seis das dez respostas mencionam a pós-graduação e/ou as práticas escolares como fontes de conhecimento. Isso sugere que, para uma parcela significativa dos participantes, o aprofundamento teórico e a vivência prática são centrais para consolidar o conhecimento, o que pode ser associado ao grupo que se autoavaliou como tendo conhecimento intermediário (60%). Essa relação pode ser justificada pelo fato de que a pós-graduação tende a aprofundar o conhecimento adquirido anteriormente e que as práticas escolares permitem a aplicação e refinamento desse aprendizado. Quatro respostas destacam a graduação como a origem do conhecimento, ainda que muitas vezes complementada por especializações ou experiências práticas. Isso pode ser associado ao grupo que declarou conhecimento básico (40%), uma vez que a graduação, por si só, pode fornecer fundamentos, mas nem sempre aborda de forma aprofundada a área de educação especial, dependendo do curso. Algumas respostas mencionam atividades específicas, como a escrita de dissertações, pesquisas e experiências em múltiplas instituições. Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento de conhecimento na área é multifacetado e pode variar significativamente conforme o nível de engajamento acadêmico e prático dos participantes.

A análise das respostas sobre o interesse dos participantes pela disciplina de pesquisa em educação especial na Amazônia, oferecida na pós-graduação, revela um alinhamento significativo entre o desejo por aprofundamento teórico-prático e as demandas contextuais da educação inclusiva na região. Entre as motivações, destaca-se a busca por ampliação de conhecimento, mencionada em expressões como *"adquirir mais conhecimentos"* (9.2024), *"aprofundar meus conhecimentos"* (4.2024) e *"buscar mais informações para meu projeto de pesquisa"* (10.2024). Esses dados refletem uma necessidade contínua de atualização, mesmo entre os participantes que se autoavaliaram com conhecimento intermediário na área.

Outra motivação central está relacionada à relevância prática e profissional. Muitas respostas destacam o impacto da disciplina na atuação pedagógica, evidenciado menções como *"enriquecer minha atuação na área"* (1.2023), *"buscar fundamentos mais consolidados e ampliar o referencial teórico"* e (3.2024). Isso demonstra que a disciplina é percebida como oportunidade para alinhar práticas educacionais a teorias contemporâneas, especialmente em um campo que exige competências específicas para lidar com regulamentações legais, práticas inovadoras e atendimento especializado.

Além disso, a articulação entre a disciplina e pesquisas acadêmicas foi mencionada por vários participantes, especialmente aqueles engajados em programas de pós-graduação. Frases como *"Participar de uma disciplina que dialogasse e contribuísse*

para a minha pesquisa de mestrado” (5.2023) e “Compreendi que os conteúdos abordados na disciplina seriam fundamentais para aprofundar minha compreensão sobre práticas inclusivas” (1. 2023) mostram que a disciplina atende a necessidades específicas de pesquisa aplicada, enriquecendo o trabalho acadêmico com implicações práticas diretas.

No contexto amazônico, caracterizado por desafios únicos, os participantes também ressaltaram o potencial da disciplina para abordar as especificidades da educação inclusiva na região. Menções como as demonstradas abaixo refletem a busca por soluções adaptadas às realidades locais, reforçando a relevância da disciplina para as demandas regionais.

“o conhecimento de pesquisas realizadas e em andamento na região amazônica (...) fundamental para situar minha própria pesquisa dentro desse contexto”. (1. 2023)

“Os debates em cada encontro me fizeram pensar sobre as práticas atuais e as possibilidades futuras nesse campo, incentivando o desenvolvimento de pesquisas mais contextualizadas e comprometidas com a transformação da nossa realidade”. (3.2024)

Essa abordagem encontra suporte em autores como Colares e Colares (2019) e Pacheco, Rosário e Russo (2023), que destacam as singularidades da educação na Amazônia, enfatizando que o conhecimento produzido deve considerar as peculiaridades locais e suas necessidades específicas. A região demanda soluções educacionais que respeitem as pluralidades culturais e linguísticas, articulando saberes locais com abordagens globais em educação especial.

Os participantes destacaram o aprofundamento teórico proporcionado pela disciplina, com a ampliação da base de conhecimento e o contato com novos autores e conceitos que subsidiaram o desenvolvimento de dissertações e projetos. Afirmações como *“ampliar minha base teórica” (6.2023)*, *“conhecer novos autores” (9.2024)* e *“aprofundar o entendimento” (4.2024)* demonstram que o conteúdo oferecido foi essencial para promover maior embasamento nas pesquisas. Além disso, muitos relataram que os temas abordados estavam diretamente relacionados às suas áreas de estudo, como evidenciado em comentários que mencionam a ligação direta dos assuntos debatidos com suas intenções de pesquisa, principalmente no campo da educação especial. Neste aspecto, todas as respostas indicam que a disciplina exerceu influência significativa, reforçando sua relevância na formação acadêmica e profissional.

De modo geral todos concordam que a disciplina forneceu subsídios importantes para a escrita e o direcionamento acadêmico, ajudando a estruturar as pesquisas e clarear

os caminhos a seguir, como mencionado em comentários sobre as discussões e interações realizadas nas aulas.

Sete dos dez participantes ressaltaram a importância das leituras sobre a história da educação especial e os debates sobre temas como o capacitismo e as práticas pedagógicas inclusivas, conforme afirma a participante 6.2023: *“me ajudaram a compreender conceitos e termos da educação especial, a pensar de forma mais inclusiva e menos capacitista e a ampliar minha base teórica, o que favoreceu para que eu conduzisse de forma mais fundamentada a minha dissertação”*.

Esse aprofundamento teórico foi reconhecido como essencial para a apreensão de conceitos acadêmicos e para situar a pesquisa de cada participante em um contexto mais amplo, com destaque para o cenário regional. Por exemplo, a análise das pesquisas realizadas em áreas de difícil acesso e com recursos limitados na Amazônia foi citada como uma experiência transformadora, que ampliou a visão dos participantes sobre os desafios e possibilidades no campo.

Todos os participantes mencionaram a valorosa troca de vivências entre colegas, professores e convidados, considerando elemento essencial para a construção de uma visão mais ampla e contextualizada da educação especial, possibilitando conhecer realidades distintas e ampliando a compreensão sobre o tema.

Seis participantes relatam que a didática adotada foi valorizada por tornar o ambiente de ensino colaborativo e produtivo, favorecendo o aprendizado e a participação ativa dos estudantes. As abordagens de ensino foram reconhecidas como fundamental para clarificar conteúdos complexos e nortear os referenciais teóricos utilizados pelos participantes em suas intenções de pesquisa. O planejamento que incluiu a apresentação de pré-projetos ou sugestões de pesquisa futura também foi apontado como uma atividade significativa, contribuindo para o direcionamento dos estudos e o fortalecimento da prática acadêmica. Ao combinar conteúdo relevante, abordagens inclusivas e uma metodologia engajante, a imersão nesse componente curricular foi fundamental não apenas como suporte acadêmico, mas também como um catalisador para práticas mais éticas, fundamentadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação especial.

De modo geral, no campo pessoal e profissional, a disciplina foi descrita como uma experiência transformadora. Todos os participantes destacaram que de alguma forma esse componente curricular ampliou sua percepção sobre as práticas atuais e incentivou o desenvolvimento de pesquisas mais contextualizadas e comprometidas com a transformação da realidade educacional. Sobretudo, entenderam fundamental os modos pelos quais a diferença é produzida, desafiando visões limitantes e promovendo a

valorização de suas singularidades e culturas, conforme aponta o participante 7.2023: *“contribui para ver os educandos sempre de forma humanizada e não homogênea”*.

De modo particular o participante 8.2023, embora não tenha desenvolvido pesquisa na área, manifestou um movimento importante de ressignificação sobre a educação especial e educação inclusiva, contribuindo *“para a minha carreira profissional na Educação Básica”*.

Tais percepções são um importante indicativo de compreensão sobre outros modos de pensar a diferença. Essa abordagem rejeita a visão de deficiência como uma limitação isolada e promove a inclusão através do respeito às identidades e às particularidades de cada aluno (Carvalho; Menezes; Pagni; 2022). Sobretudo propõe a produção de outros modos de pensar e, portanto, produzir os sujeitos a partir da valorização da diferença humana, existencial e de experiências de mundo. A diferença, portanto, entra em outra lógica do discurso, agora menos homogeneizante ou demarcadora da norma, e sim reconhecida como uma condição humana, de todos, mas sobretudo de aspectos singulares de cada sujeito (Lobo, 2015).

Na esteira do pensamento de Foucault (1996) é possível aqui demonstrar como as práticas discursivas sobre a diferença, nesta perspectiva, produzem modos muito específicos e compreensão dessas singularidades. Na primeira oferta da disciplina em 2023, estava matriculado um aluno cego e na segunda oferta, e 2024, uma aluna Surda. Ambos foram assessorados pelo núcleo de acessibilidade da Ufopa com serviços de monitor e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, a autonomia dos dois alunos, nas suas experiências singulares na turma, foram muito perceptíveis, sobretudo por ocuparem espaços profissionais já consolidados na carreira docente, tanto na educação básica como no ensino superior. A diferença, discutida na disciplina, era então consumida e praticada nos discursos quando esses sujeitos não eram produzidos como “os colegas deficientes”, no sentido da falta da visão ou audição, mas como sujeitos singulares nos modos como se comunicavam com o mundo. O respeito a essa diferença estava nas condutas acessíveis para possibilitar essa comunicação e essa experiência no contexto de sala de aula (Carvalho; Menezes; Pagni; 2022). Não se tratava de respeitar a diferença pela benevolência ou ajuda ao outro.

É relevante mencionar que uma característica comum a turma de 2024.2 foi que cinco alunos eram fluentes em libras, incluindo a professora e a própria aluna Surda. Tal característica permitiu que algumas aulas fossem bilíngues, em que a primeira língua utilizada foi a Libras. E de forma muito tranquila operava ali, em sala de aula a presença

de uma experiência outra que não tinha relação com a falta da audição, mas com a língua, a cultura e a identidade da aluna Surda (Lopes, Menezes, Graff; 2023).

Essa perspectiva contribui também para entender como a educação especial pode ser pensada em um espaço tão diversos como a Amazônia. Em um contexto amazônico, isso implica uma educação que valorize a pluralidade cultural e linguística e que promova a acessibilidade não apenas como um direito, mas como um meio de preservar a dignidade e a identidade dos indivíduos com deficiência.

De acordo com Pinheiro e Freire (2022), é essencial que as pesquisas e políticas educacionais levem em consideração a “singularidade” das realidades amazônicas ao desenvolver práticas inclusivas. Essas singularidades envolvem a adaptação de metodologias para contextos locais e a formação contínua de professores que entendam as nuances culturais e estejam preparados para atuarem com as complexas demandas de uma região rica em diversidade, mas carente de recursos. Nesse sentido, a formação do educador especial na Amazônia demanda uma perspectiva crítica e sensível às peculiaridades regionais.

Conclusão

O estudo sugere que o avanço no conhecimento sobre educação especial está relacionado a formação continuada e nas condições de instrumentalizar-se teoricamente para dar possibilidade de problematização constante de práticas discursivas hegemônicas. E são nessas problematizações e novas produções que se concentrou o principal objetivo do componente curricular. A oportunidade de conhecer e problematizar gera os modos de ser e de fazer, e por isso a teoria não se dissipa da prática. Tal situação pode ser observada ao longo das duas ofertas da disciplina quando os alunos perceberem suas condutas, teóricas/práticas, diferentes – não mais capacitadas – em relação aos colegas incluídos.

A avaliação dos participantes revelou um impacto positivo tanto no aumento do conhecimento teórico quanto no alinhamento das práticas pedagógicas com os contextos específicos da Amazônia. Os participantes destacaram a relevância do conteúdo oferecido, que ampliou suas bases teóricas e possibilitou um maior entendimento sobre a Educação Especial na perspectiva amazônica. A disciplina foi percebida como um meio para aprimorar práticas pedagógicas e desenvolver projetos de pesquisa contextualizados, alinhados às demandas locais e regionais. Muitos alunos identificaram conexão entre os temas abordados na disciplina e suas pesquisas em desenvolvimento, o que reforça o

papel da pós-graduação na produção de conhecimento relevante para o cenário educacional.

Além disso, as especificidades regionais foram contempladas, permitindo que os estudantes compreendessem as singularidades culturais, sociais e históricas da educação inclusiva na Amazônia. Essa abordagem promoveu debates enriquecedores e incentivou a produção de soluções educacionais contextualizadas, articulando saberes locais com perspectivas globais.

Deste modo, a disciplina cumpriu seu objetivo de formar educadores e pesquisadores que valorizem a diferença como potência transformadora no cenário educacional amazônico. O impacto positivo nas pesquisas acadêmicas e nas práticas pedagógicas aponta para a importância de sua continuidade e expansão em contextos semelhantes.

A Educação Especial na Amazônia requer uma abordagem que respeite a diversidade cultural e enfrente os desafios de infraestrutura, formação e acesso, promovendo um modelo educacional que, além de inclusivo, seja sensível às especificidades da região.

Referências

ANDRADE, E. P. Derrida e Deleuze: uma introdução à filosofia da diferença. **Revista Prometeus**, n. 24, set.-dez. 2017, p. 152-161.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial, Brasília, DF, de 06 de jul. 2015.

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

CARVALHO, A. F.; MENEZES, E. P. de; PAGNI, Pedro Angelo. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar** (ONLINE), v. 13, p. 1-22, 2022.

CAVALCANTE, E. B. As interações linguísticas entre surdos e os outros em uma escola do município de Santarém/PA. **Diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 6, p. 147-164, 2019.

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (org.) **Educação e realidade amazônica**. Santarém, Pará: UFOPA, 2019. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1FftnMUQRguurIVtMtJBwdg1Wen51s3xO/view>.
Acesso em: 11 nov. 2024.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEIREDO, N. G. de. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020098, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1285. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1285>

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Publisher, Lamparina, 2015.

LOPES, M. C; MENEZES, E. da C.; GRAFF, P. A produção do ser surdo na experiência da educação. **ENTREVISTAS, Rev. bras. educ. espec.** v. 29, p. 229- 240, 2023.

PACHECO, T. do S. C.; ROSÁRIO, H. R. M. de F.; RUSSO, D. V. S. de S. **Educação e Diversidade na Amazônia Paraense**: experiências e práticas educativas. Curitiba: CRV, 2023.

PINHEIRO, D.; FREIRE, S. Educação especial na educação inclusiva. Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022026, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1644.

PINHEIRO, D.; SANTOS, N. J. P. Papéis, funções e ações docentes: Definindo lugares na inclusão escolar. **Atas V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação**. Lisboa, 2017.

SAUER, S. **Violação dos direitos humanos na Amazônia**: conflito e violência na fronteira paraense. Tradução: Phillippa Bennett, Julia Figueira-McDonough, Marsha Michel e Kristen Schlemmer. Goiânia: CPT; Rio de Janeiro: Justiça Global; Curitiba: Terra de Direitos, 2005. 170 p.

SILVA, M. C. V.; SOUSA, N. T.; CALIXTO, H. R. S. Experiências sobre o ensino da escrita cursiva para pessoas cegas em Santarém-PA. **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**, v. 17, p. 1009, 2024.

Linguística e Ensino: uma abordagem da relação entre linguagem e educação na formação de professores¹

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-14

Nathan Bastos de Souza

Introdução

As contribuições que a Linguística tem oferecido ao ensino de língua portuguesa no Brasil, desde sua inserção na década de 1960 no rol dos componentes curriculares nos cursos de Letras, são inegáveis. No final de década de 1970 e começo de 1980 observamos um movimento que gerou uma ressignificação do papel do linguista na sociedade brasileira e, também, um deslocamento epistemológico importante: os problemas brasileiros pediam também respostas. Nesse momento que se elabora um *discurso de mudança* contra um fazer considerado *tradicional* no ensino de língua (Pietri, 2002): era o *boom* da relação entre linguística e ensino (Mendonça, 2012).

O problema que nos ocupa neste capítulo é o *discurso de mudança* assim instalado e suas metamorfoses em três documentos oficiais de ensino de língua portuguesa. Para tanto, o material da análise foi construído com recortes de documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, os quais foram elaborados e cancelados pelo estado brasileiro desde o final da década de 1990.

Nesse sentido, trabalhamos com o primeiro documento dos *Parâmetros curriculares Nacionais* (PCN), aquele promulgado em 1998 e voltado para o ensino de português no Ensino Fundamental II (doravante, PCNEF), o segundo documento dos PCNs, agora voltado para o nível médio (doravante, PCNEM), de 2000, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (doravante, OCEM), de 2006. Os três documentos servem-nos de amostra para essa discussão. Nesse expediente, o objetivo deste texto é estudar o discurso de mudança, historicamente situado na relação entre linguística e ensino de língua materna, com vistas a discutir suas metamorfoses no discurso oficial sobre esse ensino em documentos oficiais.

Desenvolvimento

Desde a chegada da Linguística aos cursos de Letras, nos anos 1960, no Brasil, várias mudanças foram introduzidas no cenário do ensino de língua materna nas escolas. Como sabemos, nosso país atravessava, naquele momento, uma ditadura militar que implicava em condições políticas adversas para qualquer mudança que não envolvesse as decisões do governo.

Com efeito, o modelo desenvolvimentista ditatorial tornou o chamado 1º grau obrigatório com oito anos de ensino e o 2º grau adquiriu um caráter tecnicista, de maneira que os cursos desse nível englobavam uma formação profissionalizante. A disciplina “Português”, como era ensinada nas escolas desde a terceira década do séc. XX, passa a ser chamada de “Comunicação e expressão” (Soares, 2002), sob a influência da teoria comunicativa de R. Jakobson.

No período entre os anos 1970 e 1980 se instalou um duplo clima de crise: política, por um lado, devido às condições da vida democrática brasileira; teórica, por outro lado, dada a inserção da linguística nos cursos de formação de professores de português. Essa nova disciplina apresentava contribuições para as concepções de linguagem e para entender a relação entre o sujeito e a língua.

Nesse ínterim, a chamada “democratização do ensino” fez com que outro alunado e outro professorado passassem a frequentar as escolas. Já que até os anos 1970 a escola brasileira educava, majoritariamente, crianças advindas das classes sociais mais abastadas, portanto, aquelas que estavam em contato com práticas de letramento desde muito cedo e falavam uma variedade linguística não estigmatizada pela escola. Com a reforma do ensino de primeiro grau, a rede escolar se ampliou e passaram a frequentar os bancos escolares sujeitos das diversas classes sociais, introduzindo, assim, uma heterogeneidade linguística na sala de aula. Com o aumento do número de alunos, houve uma demanda por professores e a deterioração das condições de trabalho, classes superlotadas e um progressivo achatamento salarial.

Nesse sentido, é nos anos 1970 em que começa a emergir, conforme a definição dada por Pietri (2002), um *discurso de mudança* no ensino de língua portuguesa. Basicamente, suas características são, segundo esse autor, 1) a defesa da necessidade de mudanças na relação entre as concepções de linguagem e de ensino, 2) um trabalho forte de divulgação científica e 3) um fazer persuasivo, que buscava convencer os interlocutores (professores). Esse contexto faz com que os linguistas brasileiros se deparassem com a necessidade de reavaliar seu fazer científico. O problema que estava

em tela na época era a importação de teorias estrangeiras, que eram aplicadas a *corporas* de dados linguísticos brasileiros. Preocupados com os problemas da escola e do ensino de língua materna, os linguistas buscavam contribuir com problemas sociais deste país; com isso, a linguística deixou sua “torre de marfim”.

Bunzen (2020) explica que nas décadas entre 1970 e 1990 se registrou uma marcada crítica ao ensino tradicional de língua, fortemente influenciado pelo ensino de gramática com práticas de leitura e produção textual como “decodificação” e “codificação”, respectivamente. Surgem na década de 1980 e 1990 as propostas curriculares estaduais e municipais, fruto de um esforço do “estado-pedagogo”, nas palavras do autor. Esses documentos oficiais aderem aos discursos científicos de diferentes áreas da linguística², mas também mudam e tensionam esses discursos (Mendonça, 2012). Nesse sentido, surge no final da década de 1990 o primeiro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esse documento, assim como vários dos demais que se seguiram, retoma contribuições da linguística e dos linguistas brasileiros (dos anos 1980, especialmente) para se afastar do ensino tradicional de língua materna.

Para tomarmos um exemplo, na proposta do PCNEF (Brasil, 1998) é oficializada a ideia de que uma aula de português deve focar as práticas de linguagem, com base na *centralidade do texto*. Desse modo, apropriando-se da tríade de atividade interligadas enunciada por Geraldi (2011), refinada em Geraldi (1997), o documento registra que as *práticas de leitura, produção textual e a análise linguística* são as unidades básicas para a aula de português.

No PCNEF isso aparece dividido em dois eixos: 1) *uso da língua oral e escrita* – que engloba leitura e produção textual; e 2) *reflexão sobre a língua e a linguagem* – referente à última unidade básica. A maneira como esse documento oficial se apropria da discussão do linguista J.W. Geraldi esquematizando o uso no formato de diagramas faz com que seja possível observar a permanência desse discurso de mudança.

Bunzen (2020, p. 60) argumenta que, com relação ao todo dos PCNs,

O discurso da inovação dos PCNs ancora-se, assim como em muitos textos acadêmicos, em uma forte crítica às práticas escolares cotidianas e a o chamado “ensino tradicional de língua materna”, especialmente o trabalho com a má escolarização da leitura e das atividades de produção textual e o grande distanciamento das práticas de letramento que acontecem fora da escola nas mais diversas esferas da atividade humana (Bunzen, 2020, p. 30).

Na esteira do autor, buscamos uma compreensão sobre a permanência do discurso de mudança em três documentos oficiais, mas problematizamos esse expediente com Mendonça (2012), afinal, o discurso de mudança permanece, mas não incólume às

influências do discurso neoliberal em que se alicerça o projeto parametrizador do “estado pedagogo” (Bunzen, 2020).

O ensino tradicional de língua e a construção de um discurso de mudança

Antes de observarmos a construção do discurso de mudança, vamos situar o leitor em relação ao contexto histórico em que essa aposta teórico-metodológica foi construída no âmbito do ensino de língua materna. Assim, revisamos a relação da escola brasileira com o ensino de língua, começando pelo modelo de ensino inventado ainda no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, um século atrás (Nonato, 2021a, 2021b) de natureza e vocação beletristas.

Nesse contexto, as atividades de leitura, escrita, oralidade e os estudos da gramática da língua foram modelizadas através de um padrão de escola que atendia a uma minoria da população brasileira, notadamente os filhos das classes sociais abastadas e urbanas. No modelo beletrista, sempre de acordo com as reflexões de Nonato (2019a, 2019b, 2021a, 2021b):

- Ensina-se a ler para adquirir um capital cultural por meio da leitura, predominava a leitura oral ou silenciosa. O objeto de leitura, na maioria das vezes, era uma antologia de fragmentos de textos literários clássicos, que fosse elaborada por um professor do Colégio Pedro II. A compilação de um conjunto de textos feita sob essas circunstâncias conferia unidade e legitimidade ao cânone escolar (Nonato, 2021a).
- Ensina-se a escrever para fazer composições que imitassem textos-modelo, isto é, os clássicos literários. A base procedimental para esse ensino estava alicerçada pelos fundamentos da retórica clássica: escolha do tema e seus componentes (*invention*), a ordenação da apresentação das ideias (*dispositio*) e a expressão de maneira adequada na língua (*elocutio*). A imitação de modelos dava ao estudante uma série de lugares comuns, ou seja, a possibilidade de replicar, com temas diferentes, um modo de escrita (Nonato, 2019a).
- Ensina-se oralidade por meio de exercícios de recitação e de leitura expressiva de textos literários (prosa ou poesia) ou pela leitura em voz alta. Essas tarefas se justificavam unicamente no treinamento de pronúncia e na boa dicção dos textos orais, assim como na incorporação de modos de dizer considerados *claros, corretos e elegantes*, tomados de empréstimo dos autores renomados na literatura.

Era o momento em nossa sociedade da invenção do homem público brasileiro, que era urbano e moderno (Nonato, 2019b).

- Ensinava-se gramática na escola por sua função instrumental ou subsidiária às demais atividades; o conhecimento gramatical desde aquele momento era elemento *sobredeterminante* aos demais no quadro do ensino de língua materna, porto seguro que continha a identidade da língua e de seu ensino. Sob essa égide o modelo beletrista sustentava uma concepção de língua homogênea, capaz de ser sustentado por uma gramática normativa (Nonato, 2021b).

O modelo beletrista, sendo assim, concebia o ensino da língua portuguesa como repetição de modelos de bons textos, o aluno como alguém que deveria tomar para si esses modelos, aprendendo a imitá-los. Esse cenário, como já afirmamos, reflete um modelo de escola de elite na qual os professores possuíam uma extensa e sólida formação literária e os bancos escolares eram ocupados por sujeitos oriundos da classe urbana e rica do país. Esse modelo vigorou entre a abertura do Colégio Pedro II e o começo do processo ascendente de urbanização da população brasileira da década de 1960 em diante.

O processo de “democratização do ensino”, como já afirmamos, mudou o perfil da escola e minou o modelo beletrista, incluindo sua concepção de língua: como é possível que a língua não fosse homogênea, que todos falassem/escrevessem segundo os cânones literários? Em termos político-educacionais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 5.692/71 “oficializa um conjunto de novas finalidades colocadas à escola e ao ensino de língua portuguesa na conjuntura social, política e econômica do Brasil dos anos de regime militar” (Nonato, 2019a, p. 54).

Nesse sentido, na esteira de Soares (2002, p. 169), a LDB de 1971 coloca-nos diante de uma radical mudança no ensino em geral e no ensino de língua materna de maneira específica: a nova lei colocava o ensino a serviço do desenvolvimento, “a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento”.

A própria denominação, não mais “Português”, passaria a ser “Comunicação e expressão”. Conforme a autora,

Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação (Soares, 2002, p. 169).

Esse contexto, conforme Soares (2002), deu ensejo a uma mudança sensível no que chamávamos com Nonato (2019a, 2019b, 2021a, 2021b) de modelo beletrista. A

concepção de *língua como expressão estética* que o fundamentava dá lugar a uma compreensão de que *a língua é comunicação*. Desse modo, os objetivos seriam pragmáticos e utilitários: “quer-se desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos diversos” (Soares, 2002, p. 169).

Com a redemocratização do país após o fim da ditadura militar, já avançada a década de 1980, caiu a denominação “Comunicação e expressão” visto sua distância no que se refere à tradição de ensino de língua instalada no país e pelos muitos protestos da área educacional, os quais não visavam unicamente retornar à nomenclatura antiga. Os problemas principais eram a rejeição, por um lado, de uma concepção de língua e seu ensino que não se apoiava na realidade política e ideológica do Brasil e, por outro, e a falta de alicerce na discussão que as teorias linguísticas novas - então chegando ao país - colocavam ao ensino de língua (Soares, 2002).

Aqui é válido mencionar que a Linguística como uma ciência relativamente jovem no sentido moderno que se lhe atribui foi desenvolvendo ao longo do século XX (especialmente, em um primeiro momento, na Europa) teorizações específicas sobre os fatos da língua. Alhures, a Linguística estava interessada no desenvolvimento de métodos e teorias de estudo da língua no sentido da descrição das línguas naturais, não havia preocupações com o ensino.

Com a linguística brasileira em consolidação nos anos 1980 com alguns projetos de descrição linguística do português brasileiro em pleno funcionamento, como o NURC (Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta), também se questionava a problemática da importação das teorias e seus métodos. O ensino de língua portuguesa parecia ser um campo em que poderia haver uma contribuição específica dessa ciência à sociedade brasileira. Assim, a importação de teorias linguísticas estrangeiras aconteceu, não sem problematizar suas certezas ou tensionar suas limitações. Algumas dessas teorias tiveram papel importante na formulação de novas diretrizes de ensino de língua, como a chamada abordagem “enunciativo-discursiva”, cuja pertinência no sentido dos documentos oficiais têm se colocado incontestemente desde o primeiro dos PCNs.

A emergência de uma perspectiva enunciativo-discursiva no ensino de língua portuguesa

Nessa perspectiva teórica, desde os trabalhos fundadores arregimentados por Geraldi (2011), em 1984, na coletânea *O texto na sala de aula*, certa concepção

“enunciativo-discursiva” de fatos da linguagem têm sido colocada à prova em documentos do “estado pedagogo” – posteriores do PCNEF à BNCC. O argumento central dessa concepção de linguagem seria aquele segundo o qual o texto deve ser o centro das atividades na sala de aula, com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Geraldi (2010, p. 75) reflete que o texto sempre esteve na sala de aula, mas a maneira com que esse objeto de reflexão era tratado variava. No modelo beletrista de ensino de língua materna o texto era um objeto de oralização, memorização e a leitura silenciosa e individual; o texto oferecia os exemplos que “a lição de gramática acabara de ensinar”. Em suma, o texto foi concebido no modelo beletrista como uma mera superfície na qual rastrear casos. Por isso, afirma o autor, tornar o texto objeto de reflexão na sala de aula foi um avanço considerável na didática da língua materna.

Sob o patrocínio de teorias enunciativas e discursivas, fundamentais para a construção de um discurso de mudança, passa-se a um momento no qual o texto será “tanto o desencadeador quanto o produto desse processo” (Geraldi, 2010, p. 76). Dessa perspectiva, um texto não é o produto mecânico de aplicação de regras como pode sugerir outra concepção de linguagem, como aquela vigente no modelo beletrista. Em “Unidades básicas do ensino de português”, Geraldi (2011) propôs que o ensino de língua se organizasse em torno de práticas de linguagem - prática de leitura, de produção de textos, de análise linguística; essa proposta foi usada no primeiro documento do PCNEF e depois foi metamorfoseando-se em distintos graus, como veremos.

Essa proposta lançada na coletânea *O texto na sala de aula* foi ampliada pelo autor em sua tese, depois publicada como o livro *Portos de passagem* (Geraldi, 1997). A base epistemológica era um consórcio entre uma perspectiva de linguagem, derivada da linguística de enunciação e dos estudos do discurso, e uma concepção de educação, de base libertária. Esse argumento fica evidente em Geraldi (2010) ao discutir uma proposta de educação focada no ensino e outra na aprendizagem, nas quais projeta uma distinção entre o foco em objetos ou em práticas de linguagem na sala de aula.

Geraldi (2010, p. 76-77) argumenta que ao centralizar o texto em práticas de leitura, produção textual e análise linguística seria possível desenvolver uma abordagem que vai das *práticas aos objetos*. Essa direção – *das práticas aos objetos* – corroeria as seguranças do processo de ensino, segundo as quais “para haver o que ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus. De acordo com o autor, emerge desse deslocamento um problema ao *capital escolar*: “substituir as certezas do ensinar” pelos “tateios do aprender” e aprofunda-se, em concomitância, o “fosso entre as definições possíveis de escola: um lugar de ensino ou um lugar de aprendizagem?”.

Em uma escola com *foco no ensino* “os objetos desse ensino [são fixados] e a aprendizagem os organiza didaticamente” (Geraldi, 2010, p. 77); enquanto, se o *foco na*

aprendizagem estivesse em pauta “o capital cultural e os objetos desconhecidos penetra[ria]m na escola e a aprendizagem não pode[ria] ser organizada como se [...] ocorresse linearmente”. Em outras palavras, “os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo” entram em cena e passam a figurar como um norte. O desafio de uma escola com *foco na aprendizagem* – em termos organizacionais, inclusive – seria que, não estando fixados, os objetos de ensino não poderiam ser seriados. Colocar-se-ia, assim, uma perspectiva de relação entre professores e alunos como mediação de conhecimentos, ambos na posição de aprendizes, embora em posições diferentes.

O modelo de escola com *foco na aprendizagem* seria o lugar em que o ensino de Língua Portuguesa funcionaria com base nas práticas de linguagem, de modo que se valorizaria muito mais o processo que os produtos e se trataria de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Não mais para retirar-lhe uma lição de gramática, para recitar conforme normas pré-estabelecidas de boa dicção nem como objeto de práticas mnemônicas (Geraldi, 2010, 2011). Diante de um texto, a escola com *foco no ensino* se perguntaria “O que farei com esse texto?” enquanto a escola com *foco na aprendizagem* proporia “Para que este texto?”. As diferenças são cruciais, também para pensar a própria formação de professores na área de linguagem (inicial e/ou continuada).

O argumento de Geraldi (2010, p.79), com o qual coadunamos, articula, então, um projeto de ensino de língua materna, um projeto de sociedade e, por óbvio, um projeto de escola que não faria sentido em um modelo de “distribuição do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes”. O autor afirma que o ensino de língua e a formação de professores de português vêm se deslocando vagarosamente *de objetos a práticas* está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola.

Afinal, pensou Geraldi (2010) naquele momento, *objetos podem ser mercadorias, práticas não*. A BNCC (seja do Ensino fundamental, seja do Ensino Médio) de Língua Portuguesa veio provar justamente o contrário: as práticas podem ser escamoteadas pelo discurso neoliberal. No entanto, isso não aconteceu sem que se perdesse o caráter libertário dos discursos de que provinham, aquele que propunha uma escola com *foco na aprendizagem*.

As metamorfoses do discurso de mudança na tensão com o discurso oficial sobre ensino de língua materna

Tomada a seção anterior como um norte de como o discurso de mudança foi sendo formulado e quais eram suas bases em termos de concepção de linguagem e de ensino, o que influencia sobremaneira a formação de professores da área, passaremos em revista as

formas como essa questão se projetou nos documentos oficiais, no PCNEF, no PCEM e nas OCEM.

Em ordem cronológica, no discurso oficial do PCNEF, a proposta de Geraldi (2011) é transformada em dois eixos básicos, “o uso da língua oral e escrita” e “a reflexão sobre a língua e a linguagem”. O documento menciona, apenas com citação indireta, o autor em um rodapé, como se lê a seguir:

Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português”. (in O texto na sala de aula) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa”. (in Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação) (Brasil 1998, p. 34).

Esse é o primeiro de uma série de documentos oficiais que se apropria da discussão levantada por Geraldi (2011) para lançar “parâmetros” de ensino de língua no Brasil. No caso do PCNEM (Brasil, 2000), o capítulo “Conhecimentos de Língua Portuguesa” inicia com o seguinte fragmento de texto:

O exposto representa uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (Brasil, 2000, p. 16).

De sorte que, como é evidente, os redatores adotam uma postura que evita a menção direta a autores – qualquer um – em meio ao texto. A “síntese” a que se propõe apresenta um comentário sobre as teorias, no sentido amplo desse termo. A lista de referências bibliográficas do documento contempla uma série de abordagens distintas epistemologicamente, dos chamados “clássicos de área” – incluído aqui Geraldi, mas também outros autores, sobretudo estrangeiros, como os franceses R. Chartier, E. Benveniste, os italianos I. Calvino e A. Gramsci, o russo M. Bakhtin, etc.

Essa abordagem de “síntese das teorias desenvolvidas” com vistas à interdisciplinaridade subjugava sob um mesmo projeto teorias tão diversas como os estudos enunciativos da linguagem de Benveniste e a abordagem histórica da leitura de Chartier, ou os trabalhos de Bakhtin de base dialógica e a estética da recepção de H. R. Jauss os quais “convivem pacificamente”, ali, com os trabalhos semióticos de U. Eco e A. Greimas de perspectiva estruturalista. São citados, ademais, referências brasileiras no campo dos estudos literários, do ensino de leitura e de língua portuguesa, como Alfredo Bosi, Antonio Candido, Marisa Lajolo, Angela Kleiman, José Luiz Fiorin e outros. Parece-nos que a seleção desse conjunto de referências bibliográficas soa mais como ilustrativa que como base da síntese, afinal, por exemplo, a semiótica estruturalista de Greimas não

parece mobilizada, o mesmo se poderia dizer da semiótica de Peirce recrutada pela autora brasileira Santaella em seu monográfico.

Um ganho que o PCNEM representa é a articulação entre os conhecimentos relacionados à língua materna não virem compartimentados em “gramática”, “produção de texto” e “literatura”. Essa estrutura tripartida representa em boa medida um rastro das mudanças curriculares que aconteceram no trajeto que delineamos acima. No entanto, no contexto de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, para produzir textos os conhecimentos compartimentados não servem de nada se o sujeito-autor não for capaz de mobilizá-los conjuntamente.

Assim, saber todas as regras sintáticas para a formulação de períodos compostos por subordinação não significa que alguém seja competente para produzir uma lista de supermercado ou um cartaz informativo, gêneros discursivos nos quais esse tipo de estrutura é utilizado pouco ou nunca. O fato é que para produzir um texto com plenas condições de circulação, ou seja, que possa atingir seus propósitos comunicativos, saber partes compartimentadas da linguagem não auxilia: no processo da escrita todos os níveis de análise são acionados.

No que diz respeito ao ensino de literatura, outro importante fator tanto para a formação de professores em Letras quanto para a formação humana dos estudantes do ensino básico, as Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM), lançadas em 2006, contém um item relacionado aos conhecimentos da língua e outro para os conhecimentos da literatura. Referir-nos-emos, primeiramente, ao item “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos” constante na parte referente ao ensino de língua. Se no PCNEF o ensino estava disposto em dois eixos básicos, como já revisamos acima, “o uso da língua oral e escrita” e “a reflexão sobre a língua e a linguagem”, nas OCEM o discurso neoliberal manuseia e sistematiza mais o que antes eram quadros simples do documento da década de 1990. Agora, das páginas 37 a 39 do documento o leitor é apresentado a dois quadros.

No primeiro quadro, “Eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio – práticas de linguagem” há um desdobramento do eixo “uso da língua oral e escrita” (cf. nomenclatura do PCNEF 1998) em cinco tipos de “Atividades de produção e de recepção de textos”, quais sejam,

Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas;
Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade;
Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta;
Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte;
Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não (Brasil, 2006, p. 37-38).

Nesse diapasão, a relação que estabelecemos entre o quadro notadamente mais simples que encontramos no PCNEF (Brasil 1998) e essa sistematização na OCEM (2006) no que se refere ao ensino de língua materna vai dando o tom do discurso do estado pedagogo ampliando o nível de abstração à medida que se desloca do discurso libertário localizado na fonte dessa proposta, em Geraldi (2011), para um discurso de estado, para uma proposta sistematizável de política neoliberal.

Mas esse argumento ainda não está completo se não identificarmos o mesmo funcionamento discursivo no que se refere ao que era o segundo eixo no PCNEF (Brasil 1998): “a reflexão sobre a língua e a linguagem”. O segundo eixo foi desdobrado para o leitor da OCEM nos seguintes termos, no quadro 2: “Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem)”. Nesse quadro, cujo foco está nas atividades de análise linguística, elenca-se o seguinte:

Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise;
Estratégias textualizadoras;
Mecanismos enunciativos;
Intertextualidade;
Ações de escrita (Brasil, 2006, pp. 37-38).

Com base nessa análise vamos firmando uma compreensão: o deslocamento dos objetos às práticas que se construiu no ensino de português e na formação de professores de Letras foi sendo esmaecido progressivamente. Isso acontece no momento em que as práticas de linguagem – nascidas no contexto de uma reflexão de caráter libertário, que pensava em uma escola cujo foco fosse a aprendizagem - cederam de volta espaço a uma escola com foco no ensino.

Em outras palavras, o momento de corte em que uma escola da aprendizagem foi pensada por Geraldi foi momento também da construção de uma alteridade: o estado pedagogo, ancorado na plasticidade do neoliberalismo. Assim, o que foi pensado para dar conta dos *acontecimentos* da sala de aula e do *inédito* da enunciação – no sentido de Benveniste (2005) desse termo – foi paulatinamente transformado em *objeto/mercadoria* pelo estado neoliberal brasileiro. É preciso dar razão ao argumento de Geraldi (2010, p. 80):

Encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando a extensão para além do sistema linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas de composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas (Geraldi, 2010, p. 80).

Nesse cenário, quando o deslocamento que estava em curso *dos objetos às práticas de linguagem* retrocede ao movimento inverso, *das práticas aos objetos*, o neoliberalismo do estado pedagogo foi capaz de angariar para si uma proposta de relação entre concepção de linguagem e de escola cuja base inicial era libertária.

Considerações Finais

Essa empreitada de formação de professores de língua materna iniciada na década de 1980 por J. W. Geraldi em absoluto previa como rota principal ou objetivo final desembocar em propostas curriculares de caráter nacional, com as premissas que os PCNs ou mesmo a BNCC, anos mais tarde, teriam: homogeneizar, dissolver diferenças em favor de um tratamento idêntico a sujeitos diversos. A relação entre a concepção de linguagem e de educação que estão patentes desde o primeiro texto dessa série que revisamos aqui (Geraldi, 2011) não é de parametrizar, mas de validar os acontecimentos em seu *caráter de evento* – no sentido que Bakhtin (2011) dá a esse termo.

Por fim, esse movimento que demonstramos do discurso do estado pedagogo apropriando-se de teorias que fundamentam suas concepções de linguagem e de ensino, como o rastro da presença de intelectuais estrangeiros mencionados nos diversos documentos, depois paulatinamente “esquecidos”, dá o tom de como o discurso neoliberal moldou as formulações dessas políticas de ensino de língua materna que ventilamos neste breve capítulo.

Deixamos, ao final, alguns questionamentos que permitem ainda abrir canteiros de trabalho: Qual o motivo dessa presença intelectual indireta? Qual seria a necessidade de esquecer paulatinamente os autores daquelas formulações em favor de uma posição de estado pedagogo? Quais são os mecanismos utilizados para silenciar autores/teóricos da linguagem em favor de uma perspectiva de estado supostamente coesa? Por fim, como convivem teorias de base epistemológica tão diversa sob um mesmo guarda-chuva? Será que convivem?

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 107p, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BUNZEN, C. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do ensino fundamental. *In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020, p. 53-93.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos. *In: GERALDI, J. A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Eds., 2010.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de Português. *In: GERALDI, J.W. (Orgs.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011, p. 59-82.

MENDONÇA, M. Língua e ensino: políticas de fechamento. *In: MUSSALIN, f. BENTES, A. C. Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. São Paulo: Ed. Cortez, 2012, p. 273-306.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (58.3): 1282-1309, set./dez. 2019a.

NONATO, S. Gramática, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **SCRIPTA**, v. 25, n. 53, p. 586-617, 1º quadrimestre de 2021b.

NONATO, S. Leitura, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 103-115, jan.-abr. 2021a.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019b.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

Notas

¹ Agradeço ao financiamento de pesquisa concedido pela FAPERGS (Nº Fapergs 24/2551-0000647-8) para o projeto “Estudos bakhtinianos: circulação das ideias, condições de leitura e reapropriações teóricas”, por meio do edital 08/2023.

² Como a sociolinguística variacionista, a pragmática, análise da conversação, a linguística textual, psicolinguística, os estudos da enunciação e do discurso.

**A Disciplina “Pós-Estruturalismo, Pós-Modernidade:
Sociologia e Educação” - ministrada no Programa de Mestrado
em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco
Beltrão – reverberações no campo epistemológico, institucional**
DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-15

Eduardo Nunes Jacondino

Introdução

O texto retrata a experiência docente, por nós desencadeada, a partir da oferta da disciplina: ‘Pós-estruturalismo, pós-modernidade: Sociologia e educação’, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão. Região sudoeste do Paraná. A referida disciplina, ofertada pela primeira vez no ano de 2017, buscou retratar a questão da Modernidade e da Pós-modernidade; bem como do Estruturalismo e do Pós-estruturalismo, e suas relações para com os campos da Sociologia e da Educação.

Tal trabalho se efetivou diante da falta de conhecimento advindo dos alunos do Programa de Mestrado, citado, referente a temas sociológicos como Modernidade, Pós-modernidade; bem como diante das perspectivas teórico-epistemológicas advindas do Pós-estruturalismo. Nos perguntávamos, à época em que pensávamos em desenvolver tal trabalho: ‘De que modo podemos contribuir para que os acadêmicos do Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, tenham acesso a temáticas importantes, como as que discutem a Modernidade, a Pós-modernidade; e suas implicações na produção de perspectivas teóricas tais como as Estruturalistas e as Pós-estruturalistas? Em sua relação com a educação?’

Diante do desafio, desenvolvemos uma estrutura disciplinar que nos permitisse trabalhar com estes temas, com os acadêmicos do Mestrado, com o objetivo de contribuir para seu contato com leituras, conceitos, autores, importantes para o campo das Ciências

Humanas e da Educação, para além de perspectivas como a do Materialismo Histórico-dialético, muito presentes no Programa citado.

É possível aferir, de antemão, que temos obtido ótimos resultados, do ponto de vista da aquisição - feita pelos estudantes -, diante dos temas elencados. O que foi/é possível verificar por meio dos depoimentos advindos dos alunos do Mestrado.

Desenvolvimento

O presente capítulo perfaz um relato de experiência acadêmica, desencadeado na UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, a partir da consolidação e oferta da disciplina: ‘Pós-estruturalismo, pós-modernidade: Sociologia e educação’, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, região sudoeste do Paraná. A referida disciplina, ofertada pela primeira vez no ano de 2017, buscou retratar a questão da Modernidade e da Pós-modernidade; bem como do Estruturalismo e do Pós-estruturalismo, e suas relações para com os campos da Sociologia e da Educação.

A disciplina apresentou/apresenta como objetivo geral: ‘Instrumentalizar os acadêmicos do Mestrado em Educação para a leitura sociológica da realidade social e educacional contemporânea, considerando-se as leituras de cunho pós-estruturalista e/ou que discutam a condição da sociedade pós-moderna. Fazendo o elo entre estes autores/temas e o campo da educação’. Como objetivos específicos expôs\expõe: ‘Situar histórica e culturalmente a pós-modernidade, traçando aproximações entre esta e o campo educacional’; ‘Apresentar e diferenciar as concepções teórico-metodológicas da sociologia contemporânea, notadamente a partir de autores pós-estruturalistas’; ‘Contribuir para que os acadêmicos do Mestrado em Educação adquiram os conceitos básicos da sociologia, relacionando-os com a realidade social e escolar’; ‘Contribuir para que os acadêmicos do Mestrado em Educação compreendam as transformações pelas quais têm passado as sociedades contemporâneas, a Escola e a Educação contemporâneas, a partir da contribuição de autores pós-estruturalistas e de autores que discutem a pós-modernidade’.

Por meio da referida disciplina buscamos retratar os seguintes temas/conteúdos: Na unidade I, denominada: **A discussão acerca da sociedade Pós-moderna e suas relações para com a educação**, apresentamos os conceitos de pós-estruturalismo e de estruturalismo - Os conceitos de modernidade e de pós-modernidade - ‘O livro de Michel Peters: Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (2000)’. Na unidade II, com o nome:

A sociologia contemporânea a partir das influências do pós-estruturalismo, e os efeitos deste processo para as análises acerca da educação, discutimos os seguintes temas: - Autores que discutem a sociedade pós-moderna, no campo da sociologia (Alain Touraine (2006), Anthony Giddens (1991, 2002, 2005) e Zigmunt Baumann (1998,1999,2001, 2004)) e as possíveis análises no campo da educação. Já na unidade III, denominada: **O campo educacional e as questões afetas à pós-modernidade**, apresentamos temas como: A microfísica do poder, a ética, a estética e os processos de subjetivação social e educativos (a partir de autores como o filósofo Michel Foucault (1985, 2000, 2001, 2004) - O conceito de filosofia da diferença e os impactos deste conceito no campo sociológico e da Sociologia da Educação (a partir de estudiosos da educação brasileira como Tomaz Tadeu da Silva (2000)): a perspectiva pós-crítica em educação - As novas identidades no interior das sociedades contemporâneas e do campo educativo (a partir de autores como Alain Touraine (2006), Stuart Hall (2001) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) e suas implicações no campo educativo.

Tal proposta de trabalho, inicialmente desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, acabou por influenciar uma mudança no projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão; uma vez que o corpo docente do Curso – docentes que também atuam no Programa de Mestrado – perceberam um déficit de conhecimentos acerca de temas como Pós-modernidade e Pós-estruturalismo, por parte dos discentes de graduação.

Na região Oeste e Sudoeste do Paraná, nos cursos da área de Ciências Humanas, é comum abordagens como as advindas do Materialismo Histórico-dialético; porém, pouco se conhece perspectivas como as Pós-estruturalistas. Deste modo, entendemos que acabamos compondo um trabalho pedagógico\acadêmico que, de forma pioneira, introduziu leituras Pós-estruturalistas em alguns cursos de Graduação, e no próprio Mestrado em Educação presente no Campus de Francisco Beltrão, da UNIOESTE.

A referida disciplina, trabalhada no programa de Mestrado, já ofertada cinco (5) vezes, entre 2017 e 2024, tem obtido retorno muito positivo por parte dos acadêmicos. Uma vez que permite aos discentes, em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*, atualizarem leituras advindas do campo das Ciências Humanas. Notadamente ligadas às Filosofias da Diferença, da Sociologia e da Educação pós-crítica.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista de temáticas como Modernidade e Pós-modernidade, Estruturalismo e Pós-estruturalismo, retratadas na disciplina ministrada no Mestrado, a partir do livro de Michael Peters: ‘Pós-estruturalismo e filosofia da diferença’ (2000), se buscou\busca apresentar conceitos considerados chaves, na

disciplina, uma vez que apresentam aos discentes, abordagens e categorias analíticas, do social, pouco conhecidas por eles, conforme nossa experiência têm demonstrado. O que pode ser demonstrado pelo seguinte exercício: Façamos a tarefa de nos imaginarmos em uma sala de aula, realizando uma avaliação escolar que nos apresente a seguinte questão: “O que significam os termos: Sociedades pós-industriais, Modernidade tardia, Modernidade líquida, Pós-modernidade?” Como responderíamos a tal pergunta? Acreditamos que muitos de nós responderiam com certa dificuldade. Isto porque, do ponto de vista da área das Ciências Humanas, temas como Capitalismo, luta de classes, dominação, exploração, trabalho, são mais conhecidos. Temas por meio dos quais nos habituamos a olhar para o campo social, desde o ensino médio, a partir de disciplinas como Sociologia, Filosofia, História, ministradas em ambientes formais.

Da mesma forma, nos cursos do Ensino Superior atinentes ao campo das Ciências Humanas, são comuns as análises sobre o Capitalismo; sobre as transformações pelas quais o mundo do trabalho vem passando: Desregulamentação, flexibilização, terceirização, uberização; sobre o tema da estratificação social, ou seja, o formato que a distribuição da riqueza, gerada em determinado país, adota. Discussões que transitam ao redor de teorias sociológicas que se consolidaram e que passaram a ser adotadas, com o passar do tempo, nos ambientes escolares, formais, de países como o Brasil. Temas fundamentais, mas que não abarcam objetos trabalhadas a partir das perspectivas teóricas denominadas de pós-estruturalistas¹. Ainda em processo de assimilação por parte de instituições escolares.

De todo modo, cabe ressaltar que o fato de os temas acima mencionados estarem sendo avaliados, cada vez mais, por meio da perspectiva da interseccionalidade², ou seja, àquela que afirma que não se deve olhar para um fato social de forma unilateral, isolada, demonstra a influência das perspectivas pós-estruturalistas no campo epistemológico e escolar, ao alertarem para o fato de que dificilmente uma teoria que se concentre em um único ponto explicativo dará conta de compreender a complexidade que envolve os fenômenos sociais.

Deste modo, os conceitos de Modernidade e de Pós-modernidade, que se referem aos elementos de ordem social: econômica, política, cultural, que têm atravessado o Ocidente nos últimos séculos – e que, no caso da pós-modernidade, desde o final do século XX vêm ocasionando fissuras, reelaborações diante dos ideais e das instituições tradicionais, advindo(a)s da história ocidental, foram/são analisados, na disciplina ofertada no mestrado em Educação da UNIOESTE, justamente por percebermos dificuldades da parte de muitos acadêmicos diante de tais conceitos.

A discussão acerca do Estruturalismo e do Pós-estruturalismo, por sua vez, se refere às escolas de pensamento: Filosófico, Sociológico, Político, Antropológico, Educacional, que têm buscado compreender os movimentos do social, ocorridos na Modernidade (correntes estruturalistas), e/ou na Pós-modernidade (correntes Pós-estruturalistas). Conceitos também apresentados na disciplina em voga. Mas o que se vê na disciplina?

Do ponto de vista da Modernidade, e para autores da Sociologia como John Scott (2010) o termo: Moderno, tem a conotação de contemporâneo, ou seja, se refere às condições sociais, específicas da Europa Pós-medieval. Enseja, portanto, a oposição das sociedades comerciais e nacionais, emergentes da Europa do século XVII, em relação às estruturas decadentes do Feudalismo.

Da mesma forma, o conceito de modernidade se liga à ênfase dada à razão, em contraposição ao declínio da tradição e do tradicionalismo, embasados nos costumes e nos rituais comunitários. O que sugere o fato de que na modernidade o progressismo – a ideia de progresso, ou seja, de se valorizar o futuro - se instaura como força motriz. O que acaba, ainda, por abarcar as seguintes formas, racional/burocráticas, de organização social: A composição dos Estados-nação e do industrialismo capitalista. Ancorados no modelo europeu de organização societária (Scott, 2010).

Processo que leva o Ocidente a se organizar, notadamente no século XX, quase que exclusivamente ao redor das seguintes características: Estado-nação centralizador, mercado monopolista, grandes empresas produtivas e financeiras, sistema de produção em massa, consumo de massa, transporte e migração, comunicação e cultura de massa. Tal qual autores como Kiely (2005) vão afirmar. Deste modo, a modernidade abarcou formas de sociabilidade ancoradas na passagem do tradicional para o moderno, do rural para o urbano, do feudalismo para o capitalismo, do agrário para o industrial, do irracional (entenda-se: crenças e tradição) para o racional (leia-se: pensamento filosófico, técnico e científico/crítico).

Em conformidade com esta perspectiva, e para o Sociólogo Britânico, Anthony Giddens (1991), a modernidade representou o estilo de vida europeu que, a partir do século XVII, se globalizou. Ou seja, a modernidade se refere a um período histórico caracterizado pela supremacia europeia por sobre os demais continentes. Dispositivos como o Capitalismo, uma forma de sociabilidade estendida praticamente à totalidade dos continentes, foi desenvolvido na Europa, a partir do século XIV, desde o fim da idade média e do Feudalismo.

Da mesma forma, o industrialismo, outra marca da modernidade, adveio da Europa – a partir da Inglaterra, desde o século XVIII. Também os modernos Estados-nação, com sua respectiva forma de organizar a sociabilidade política, por meio do sufrágio universal e da administração territorial, linguística e política – ancorada no formato da democracia representativa, nos moldes da tripartição dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário -, advieram da Europa, por meio da implantação das Monarquias Parlamentaristas.

É possível afirmar, ainda, que os meios de contenção social engendrados a partir da instalação dos Estados-nação – tais como o uso do policiamento profissional -, advieram da Europa (Giddens, 1991)³. Modelos de administração política exportados para os demais continentes, na sequência dos processos de colonização encampados pela Europa, inicializados no século XVI.

Ainda, o Cristianismo, enquanto formato religioso/institucional, foi levado ao ‘novo mundo’: Américas, Ásia, África, pelos Europeus. O que concorreu para se estabelecer uma forma específica de expressão religiosa: Monoteísta e administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana. Mais uma herança europeia

Outrossim, a sociedade moderna - ou modernidade - tende a ser vista como o período histórico que surgiu com o “momento cartesiano”, ou seja, ancorado na ênfase dada à razão, às ciências e ao progresso material da humanidade. Para autores como Anthony Giddens (1991), como afirmamos acima, é um ‘estilo de vida’ que surge na Europa e que se torna mais ou menos universal a partir do século XVII, se mantendo forte até a primeira metade do século XX.

Para o Sociólogo Polonês Zigmunt Baumann (1998; 1999; 2001; 2004), a modernidade – ou modernidade sólida, como este autor nomeia este período histórico – teria começado no século XVI (1.500 DC), acompanhado da ideia/crença na razão e da ciência como instrumentos privilegiados para a transformação do mundo. Neste sentido, começa com figuras como Nicolau Copérnico (1473-1543), Francis Bacon (1561-1626) e Galileu Galilei (1564-1642) e vai até o século XIX, alicerçada na crença em relação à determinação histórica da economia social. Na crença da produção de um Estado racional, visto como capaz de resolver os problemas da humanidade.

Este período histórico pode ser caracterizado pelo estabelecimento de relações sociais sólidas, ancoradas na influência advinda dos resquícios das tradições e das instituições religiosas; mas também, nas formas crescentes de administração secular, cada vez mais presentes nas sociedades ocidentais, centradas no uso da ciência, da tecnologia e da burocracia.

Do ponto de vista da pós-modernidade e/ou para autores como Peters (2000), a análise pós-moderna passa a ser utilizada a partir da 2ª metade do século XX. Todavia, nas artes, por meio do movimento modernista - final do século XIX -, já ocorriam críticas às pretensões de verdade, advindas da ciência, e que influenciavam as artes. Para o mesmo autor – que separa modernismo (artes), de modernidade (social) -, do ponto de vista social, os hippies, nas décadas de 1960 e 1970, passaram a criticar a racionalidade tecnológica e burocrática das décadas de 1950 e 1960. Em nome da pulsão e do prazer, da expressividade psicodélica e da liberdade cultural.

Para Kiely (2005), a Modernidade representou a passagem do tradicional para o moderno, do rural para o urbano, do feudal para o capitalismo, do agrário para o industrial, do irracional (folclore e mitos) para o racional (ciência). Todavia, a partir dos anos 1950/1960 este modelo passou a ser questionado, uma vez que se tornaram cada vez mais comuns afirmações como as que apontavam a que o desenvolvimento econômico/social de alguns países se baseava, necessariamente, no subdesenvolvimento de outros. Outra afirmação que passou a ser feita apontava a que modernização e desenvolvimento não geravam, necessariamente, progresso.

A mudança de olhar, envolta em temas como desenvolvimento, progresso e outros passa a ocorrer – notadamente a partir da segunda metade do século XX – diante de fatos sociais adstritos ao século XX. O que, por sua vez, atinge instituições e valores advindos da Europa e que compuseram a Modernidade. Situações como as que envolveram a ocorrência das duas guerras mundiais (1914/ 1918 e 1940/1945), inicializadas no continente Europeu; a ascensão de regimes totalitários, à esquerda e à direita do espectro político: Nazismo, fascismo, stalinismo, maoísmo, também gestados em território Europeu; a queda do muro de Berlim e a desestruturação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ocorridas respectivamente em 1989 e 1991, desencadearam fenômenos sintomáticos que causaram fissuras nos padrões de sociabilidade advindos da modernidade. Uma vez que tais acontecimentos atingiram diretamente o modelo de padrão social em voga no Ocidente, ou seja, advindo da Europa.

De modo a exemplificarmos as questões que passam a ser colocadas, na ordem do dia, desde então, referendamos as seguintes situações: Como continuar acreditando na condução política, em direção a um mundo social melhor arquitetado – teleologicamente falando -, mais justo, depois da ocorrência dos horrores praticados nas duas guerras mundiais do século XX? Ocorridas no continente mais evoluído, instruído, da terra: A Europa? Como continuar acreditando, com a mesma ênfase, em um outro mundo possível, para além do Capitalismo, depois da falência da experiência Comunista

e ou do chamado Socialismo Real (advindo da URSS), cuja proposta social não perdurou por mais de 70 anos (entre 1917 e 1990)? Como propagar a superioridade econômica e política advinda de um projeto revolucionário, atrelado há um ideário de esquerda/progressista, depois da descoberta da existência de regimes totalitários localizados à direita, mas também à esquerda do espectro político, no horizonte europeu do século XX?

Para além destes fatos, nada desprezíveis, que ocorreram em período histórico recente e que colocaram em xeque determinadas pretensões, ideais advindas da modernidade, na direção da evolução humana, do progresso econômico, da capacidade racional/humana, no sentido de propor e atingir níveis de emancipação social cada vez mais elevados; o século XX também foi palco, entre as décadas de 1960 e 1980, de movimentos sociais, culturais, como os relacionados aos direitos civis, nos EUA das décadas de 1960 e 1970, embasados na luta dos negros por igualdade. Movimento que se alastrou, ao incorporar temas como o fim da guerra no Vietnam, a questão ambiental e outros.

Período que, da mesma forma, viu nascer a chamada revolução dos costumes, que, do ponto de vista da sexualidade e da própria composição familiar, trouxe enormes mudanças ao vir acompanhada da produção e do uso da pílula contraceptiva; com a correspondente emancipação da sexualidade feminina, complementada pela entrada das mulheres no mercado de trabalho. Questões que passaram a enfraquecer a estrutura que mantinha, justificava, tanto a condição patriarcal disposta para as sociedades ocidentais, quanto a composição de organização familiar predominante até então.

Estes e outros fenômenos sociais como os adstritos ao movimento LGBT (assim chamado no século XX) e o movimento Hippie promoveram mudanças significativas no que se refere ao tema das identidades e ou da autoimagem que os indivíduos e grupos sociais constroem de si mesmos, bem como de seus valores e objetivos existenciais. Deste modo, a segunda metade do século XX passou a ser palco de outras tendências constitutivas da produção cultural, do campo da produção paradigmática, doador de sentidos existenciais. Isto porque aquilo que era visto como a verdade passa a ser relativizado por um processo onde narrativas e lugares de fala disputam a legitimidade aderente à diferentes concepções de mundo; gestadas em contextos sociais, jurídicos e epistêmicos mais abertos às múltiplas interpretações/leituras que passam a transitar com mais força na esfera pública e que tornam mais críticas as leituras tradicionais – eurocentradas – que pareciam ter respostas prontas e inquestionáveis sobre praticamente todos os aspectos da vida humana; mas que agora precisam disputar a compreensão –

perante novos referenciais – diante de temas como masculinidades, feminilidades, sexualidades não hegemônicas, novas formas de efetivação do matrimônio e da configuração familiar, diferentes perspectivas religiosas, a importância da arte na vida social e subjetiva, o papel da ciência em um mundo dominado pelo poder do dinheiro, o alcance da educação formal diante de um mundo em que o campo político/administrativo e o campo econômico – agora deslocado do campo produtivo e autonomizado, voltado aos interesses privados de poucos - se descolaram, etc.

Para Peters (2000) o estruturalismo pode ser entendido como um movimento intelectual, multifacetado, que deixou uma marca em áreas importantes do conhecimento: Linguística, Sociologia, Ciência Política, Psicologia etc. Seu foco se encontra na busca por estruturas inconscientes, tidas como àquelas que moldam os fenômenos sociais/humanos.

O estruturalismo se desenvolveu a partir dos trabalhos do linguista suíço, Ferdinand de Saussure, que, no início do século XX, revolucionou a forma de entender a linguagem. Saussure adotou a visão de que a língua não é um mero conjunto de palavras, mas sim um sistema complexo de signos interligados, por meio dos quais nos quais o significado emerge das relações entre os elementos. Visão que, na sequência, influenciou autores da antropologia como Claude Lévi-Strauss, que aplicou os princípios estruturalistas ao estudo das culturas, revelando padrões e estruturas recorrentes nos mitos, rituais e sistemas de parentesco (Peters, 2000).

O estruturalismo adotou/adota algumas características, tais como a de dar prioridade à estrutura subjacente aos elementos que compõem um sistema/ordem social; a de buscar compreender as relações entre os elementos constitutivos desta estrutura ou sistema; a de tentar encontrar as leis ou processos desencadeadores das estruturas/sistemas sociais/humanos (Peters, 2000).

Para Peters (2000), o estruturalismo se tornou um metaparadigma, entre os anos de 1950 e 1960, das Ciências Humanas e sociais. Calçado na busca pela objetividade do saber, voltado a compreender os fenômenos humanos/sociais. Todavia, encontrou críticas com o decorrer do tempo, voltadas a elementos como o fato de ter enfatizado, em demasia, as estruturas, negligenciando a agência individual e a capacidade de mudança. Da mesma forma, foi acusado de ter buscado desenvolver uma leitura universalizante dos fenômenos sociais, desconsiderando as especificidades de cada sociedade. Foi acusado, também, de ter ‘abandonado’ uma leitura histórica dos fenômenos sociais, por ter se apegado a uma certa crença na teleologia sócio-histórica, ou seja, na crença de que haveria uma lógica transcendente guinando as ações humanas (Peters, 2000).

O Pós-estruturalismo se desenvolveu a partir dos anos 1960, diante do fato de as sociedades ocidentais estarem passando, nesta época, a estar envoltas pelo campo da cultura e das identificações subjetivas. Adstritas a aspectos de ordem étnico-cultural, sexual, de gênero e outros. Ou seja, as concepções monocausais, simétricas, advindas da modernidade e que se voltavam para temas como natureza humana e ou do fato de que haveria uma verdade única, teleológica, aguardando o desfecho da história da humanidade – algo que seria justificado pelas próprias descobertas efetivadas pelas Ciências Humanas surgidas no século XIX -, se enfraquecem diante dos novos acontecimentos sociais/culturais adstritos ao século XX e que trazem consigo leituras polissêmicas, heterotópicas, que passam a atuar como pano de fundo da realização de leituras sociais. O UNO (uma verdade universal, uma justiça universal, um modelo de humanidade universal) é substituído e ou relativizado por leituras plurais, que reforçam a crítica acerca da existência de uma suposta hierarquia (política, econômica, religiosa, moral), que guiaria a humanidade na caminhada existencial. Afinal de contas, a “luz” do mundo que advinda da Europa parece se enfraquecer.

Noções de sujeito universal, desde sempre aí colocado, destinado à emancipação, passam a ser substituídas e ou relativizadas diante das novas noções de sujeito. Visto como produzido historicamente, contingencialmente, inclusive por meio da influência dos saberes que se debruçam por sobre o tema do HOMEM (visto enquanto objeto de estudo científico), desde o século XIX. Saberes que tendem a apontar verdades sobre este mesmo HOMEM, subjetivando-o e ou exercendo sobre este formas de poder facilmente cooptadas por regimes político-ideológicos totalitários. O que o século XX demonstrou ter ocorrido na história ocidental, em período recente, a partir do stalinismo, maoísmo, nazismo, fascismo. Ademais, como ignorar as discussões advindas dos movimentos feministas que denunciaram/denunciam a produção de gênero, ou seja, a produção cultural do masculino e do feminino? De que existem distintas formas de se produzir, socialmente, culturalmente, homens e mulheres, para além do aspecto biológico? Como fica a concepção de identidade universal, humana, diante disto? Além do mais, como negar em absoluto as provocações advindas da Psicanálise, diante do tema do inconsciente? Como continuar propalando, sem constrangimento, o discurso do HOMEM como ser racional, dotado de capacidade de conhecer - de forma totalizante - o mundo e a si mesmo? Como negar, sem cometer uma certa forma de desonestidade intelectual, o questionamento diante do fato de que àquilo que o Ocidente aprendeu a considerar como universal (justiça universal, verdade universal), nos últimos séculos não foi mais do que a exportação, para o resto do mundo, do modelo de vida (de justiça, de

verdade) advindo de um lugar específico, ou seja, da Europa? De que não existe o universal, mas arbitrários culturais que, por terem se tornado dominantes em certo período histórico, adotaram o discurso do universal e da verdade, a partir de seus próprios critérios?! São estas e outras questões que as teorias pós-estruturalistas, dentre elas as decoloniais, têm apontado ao afirmarem que o colonialismo europeu produziu um mundo à sua imagem e semelhança; ao mesmo tempo em que desconsiderou, negou, aculturou as formas de vida social existentes e praticas no além-mar. Se utilizando de mecanismos de violência simbólica, física, tecnológica, ideológica para atingir estes objetivos.

Todas estas discussões/pontos nos levaram/levam a discutir – por meio da disciplina – temas relacionados à educação, a partir de uma leitura de base pós-crítica, ou seja, guiada – no Brasil – por autores como Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Alfredo Veiga Neto (1997, 2000), professores da UFRGS que na década de 1990 começaram a orientar os primeiros trabalhos (mestrado e doutorado) em Educação, a partir da influência de leituras de autores como Foucault e Deleuze, discutindo temas como gênero, sexualidades, produção de sujeitos e outros.

Considerações Finais

O texto apresentou o trabalho realizado por meio da disciplina: ‘Pós-estruturalismo, pós-modernidade: Sociologia e educação’, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão. Região sudoeste do Paraná. Da mesma forma, desenvolveu análises acerca de como alguns conceitos foram/são apresentados, por meio da disciplina, aos acadêmicos do Mestrado em Educação. O trabalho tem resultado no crescimento do acervo intelectual dos estudantes da pós-graduação – *Estrito Sensu* – da UNIOESTE. Reverberando em mudanças efetivadas em cursos de Graduação e no próprio Mestrado institucional, no sentido de passarem a acatar outras perspectivas teórico-metodológicas, tais como as advindas do Pós-estruturalismo.

Cabe destacar que todo o trabalho, envolto com a disciplina em voga, tem sido enriquecido por meio de contato com parceiros da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), do Grupo de pesquisa: *Philos Sophias*. Com quem temos mantido contato e um profícuo debate acerca de temas e análises pós-estruturalistas.

Referências

BAUMANN. Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMANN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

BAUMANN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMANN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. Disponível em:

<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1052&context=uclfl> 989. Acesso em: 27 de jan. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GIDDENS, A. **Mundo em Descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

HOORNAERT, E. **História do Cristianismo na América Latina e no Caribe**. São Paulo: Paulus, 1994.

KIELY, R. **Industrialization and development A comparative analysis**. Lecturer in Development Studies, University of East London. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2005.

LYOTARD, J. F. **A condição Pós-moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCOTT, J. **Sociologia: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 59-102.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

Notas

¹ Conjunto de teorias filosóficas, sociológicas, etc, surgidas na segunda metade do século XX e que se diferenciam, em alguns aspectos, do conjunto de teorias desenvolvidas entre os séculos XIX e primeira metade do século XX, denominadas de estruturalistas.

² Trata-se de recurso analítico desenvolvido e utilizado pela jurista estadunidense, professora de teoria crítica de raça: Kimberlé Crenshaw (1989) no âmbito das leis antidiscriminação. É uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado; bem como as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos efeitos destas estruturas.

³ Para Giddens (1991), o capitalismo, o industrialismo, a vigilância social e o controle dos meios de violência consolidam as quatro dimensões predominantes nas sociedades da modernidade, ou, como chama, da modernidade tardia. Termo utilizado por Giddens para se referir a um momento por meio do qual ainda viveríamos sob institucionalidades advinda da modernidade: Estado-nação, capitalismo etc. Mas, igualmente, sob a influência de novas formas de cultura e de vivência inter social. Representando a passagem da Modernidade para a Pós-modernidade.

Aproximações e Conexões entre os Legados Político-Educacionais de Lúgia Farinha Almeida e Carlos Antônio Kluwe no Município de Bagé

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-16

*Taiza da Hora Fonseca
Renan Silveira Camargo
Alessandro Carvalho Bica*

Introdução

Este trabalho tem por objetivo explorar e destacar as conexões entre as trajetórias políticas de Lúgia Farinha Almeida e Carlos Antônio Kluwe, figuras notáveis na história da cidade de Bagé. A análise se baseia em duas dissertações de mestrado desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa, e pesquisadas no contexto do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA). São elas: "O Processo de Implantação do Colégio Estadual de Bagé (1950-1955)" de Renan Silveira Camargo e "Lúgia Farinha Almeida - Feminismo, Educação e Resistência na Rainha da Fronteira (1947-1955)" de Taiza da Hora Fonseca. Os egressos dedicaram-se a investigar o impacto e a relevância dessas duas figuras no cenário educacional e social de Bagé, ressaltando suas contribuições visionárias e pioneiras para a educação local.

Lúgia Almeida e Carlos Kluwe destacaram-se em um período de transição significativa no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, durante a passagem do Estado Novo de Getúlio Vargas para a redemocratização. Esse período crucial foi marcado por profundas mudanças políticas e sociais que proporcionaram novas oportunidades para lideranças locais (Veiga, 2008). Kluwe foi o primeiro prefeito eleito após a democratização. Lúgia, a primeira mulher eleita vereadora em Bagé. Embora suas afiliações partidárias fossem distintas — Lúgia estava ligada ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Carlos ao Partido Social Democrático (PSD) — ambos compartilharam a visão de que a educação era fundamental para o desenvolvimento social e econômico.

Durante as décadas de 1940 e 1950, o cenário político-educacional em Bagé refletia a estrutura social excludente que predominava no Brasil, marcada por uma educação acessível apenas às elites e fortemente influenciada por interesses oligárquicos. Crianças de famílias vulneráveis enfrentavam barreiras como mensalidades altas, ausência de alimentação escolar e a precariedade da infraestrutura pública. Nesse contexto, tanto Lígia Farinha Almeida quanto Carlos Kluwe se destacaram como vozes dissidentes, propondo políticas que buscavam democratizar o acesso à educação e romper com o caráter elitista do ensino. Suas iniciativas desafiavam a lógica excludente, como evidenciado pela criação do Ginásio Municipal gratuito por Kluwe e os projetos legislativos de Lígia, voltados para a inclusão social e educacional das camadas mais pobres (Camargo, 2024; Fonseca, 2024).

Lígia Farinha Almeida foi a vereadora mais votada de sua legenda em 1947, um marco significativo no avanço da participação feminina na política, especialmente se considerar o caráter latifundiário e patriarcal que eram marcas da sociedade bajeense (Souza, 1991). A trajetória de Lígia é caracterizada principalmente pela defesa incansável dos direitos das mulheres e da educação pública de qualidade. Não só propôs e defendeu projetos de lei focados na melhoria das condições sociais das mulheres e das classes menos favorecidas, como também propunha projetos ligados à educação (Fonseca, 2024).

Carlos Kluwe governou Bagé na década de 1950 e é lembrado como um grande defensor da educação pública. A dissertação de Camargo (2024) revela que o prefeito foi o principal responsável pela criação do Ginásio Municipal de Bagé, que logo se tornou Ginásio Estadual e posteriormente Colégio Estadual de Bagé, a primeira instituição de ensino secundário gratuito na cidade, e que posteriormente passou a levar o seu nome, que carrega até hoje: “Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe”. O movimento pela existência desta instituição pública foi marcado por uma mobilização significativa da sociedade civil e por parcerias estratégicas que permitiram a democratização do nível secundário de ensino na cidade (Camargo, 2024).

A relação entre Lígia e Carlos é reforçada pelas propostas legislativas que frequentemente eram enviadas para apreciação do prefeito. Em uma dessas ocasiões, por exemplo, em uma carta, a vereadora faz cobranças sobre o andamento de um desses projetos, ao mesmo tempo em que relembra a amizade de infância que mantinham (Fonseca, 2024). Ela, por vezes, reconhecia a importância de Kluwe como um benemérito e visionário na promoção da educação e da assistência às crianças, embora, em outras ocasiões, utilizasse esse fato para introduzir uma crítica ou cobrança política.

Em 1949, três projetos de lei de Lígia Farinha Almeida foram apreciados e aprovados pelo prefeito Carlos Kluwe. Esses projetos foram: a Lei Municipal nº 81/49, que regulamentava a concessão de matrículas gratuitas para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica em instituições escolares do município; a Lei Municipal nº 16/49-2, que estabelecia normas para a admissão de professores no magistério primário municipal, incidindo diretamente na defesa da contratação de profissionais qualificados para ocupar o cargo de instrutor(a) escolar, o que contrariava os ideários do notório saber, amplamente difundidos na época. Em seguida, foi sancionado o projeto de lei nº 16, de 29 de novembro de 1949, de autoria de Lígia Farinha Almeida, assinado e publicado pelo prefeito Carlos Kluwe:

Em regulamento enviado para o prefeito Dr. Carlos Kluwe, após o projeto de lei ser sancionado com unanimidade na Câmara de Vereadores, Lígia Farinha descreve detalhadamente a aplicação da Lei nº 16/49, que dispunha sobre a concessão de matrículas gratuitas para jovens de baixa renda. Esse projeto demonstrava o alinhamento de suas preocupações sociais com a gestão municipal, na busca por maior equidade no acesso à educação. O prefeito sancionou a lei, permitindo que 325 matrículas gratuitas fossem oferecidas anualmente em instituições de ensino da cidade, como o Ginásio Espírito Santo e o Ginásio Perseverança (Fonseca, 2024).

Kluwe também é lembrado pelo apoio a projetos legislativos que promoviam a inclusão social e educacional. Lígia Farinha Almeida, em um de seus discursos, agradeceu publicamente a Kluwe por sancionar uma de suas propostas mais significativas: a “Lei nº 17/49-2 da Sopa Escolar”, que visava proporcionar alimentação gratuita para crianças carentes nas escolas de Bagé (Fonseca, 2024). Embora esse projeto tenha gerado um certo mal-estar entre ambos, devido a um impasse orçamentário alegado pelo prefeito, esse tipo de colaboração entre as esferas legislativa e executiva da cidade era relativamente comum e refletia o grau de sinergia e comprometimento de ambos os políticos com o bem-estar da população local.

Em 1949, ocorreu o Congresso Regional da 2ª zona, encontro este que reuniu vereadores de Lavras do Sul, Livramento, Caçapava, Rosário do Sul, São Gabriel e Cacequi. Na ocasião, Lígia Farinha Almeida fez a leitura de uma carta pedagógica redigida para questionar os entraves de seu projeto de Lei “Sopa Escolar” após ele ter sido sancionado e aprovado por Carlos Kluwe, como podemos observar no trecho a seguir destacado do documento:

O Projeto de Lei de minha autoria foi aprovado pela Câmara e enviado ao Dr. Carlos Kluwe, que sancionou e promulgou, conforme é do conhecimento de todos.

Em mensagem, enviada a esta Casa, relativa à demonstração administrativa de 1949, o Sr. Prefeito do Município, Carlos Kluwe, referindo-se aos projetos de Lei sancionados e promulgados, assim se manifesta:

"Colaborando com o culto e honrado Poder Legislativo, não vetamos uma sequer as suas leis, que foram todas sancionadas, porque julgamos que os Srs. Vereadores, representantes diretos do povo, têm discernimento suficiente e arraigado espírito ao patriotismo para legislar, exclusivamente, em proveito da coletividade."

Esta declaração espontânea ao Dr. Prefeito atesta que Sr. Exts não teve dificuldade nenhuma em aprovar a lei de minha autoria.

Veio, agora, o Sr. Vereador, autor do pedido de revogação a Lei da SOPA ESCOLAR, ameaçando torná-la sem eleito, sob a alegação de que ao Município faltam elementos materiais para o cumprimento da Lei. Em primeiro lugar, devemos manifestar profunda estranheza pela atitude ao ilustre Vereador Protásio Rosa Fagundes, tentando revogar uma lei, aprovada pela unanimidade da Câmara, sancionada e promulgada pelo Sr. Prefeito Municipal e, sob o ponto de vista público, considerada de profundo interesse social e humano.

Não quero acreditar que Carlos Kluwe, amigo de infância, médico e benemérito criador da escola SABER, tenha a coragem de aceitar a triste deliberação da maioria desta Casa, revendo a Lei que criou a SOPA ESCOLAR. Sabemos que em sua propaganda política, o Senhor Excelentíssimo, o Prefeito de hoje, traçou as linhas mestras ao seu pensamento sobre a educação das crianças e a assistência às mesmas.

Se o Município está com seus cofres depauperados, não é com a revogação pura e simples dessa lei, que irá revigorá-los. Unir-se-ia a uma dificuldade financeira presente, um atentado à infância pobre da cidade que acreditou, ingenuamente, nos seus mandatários.

Porque não foi procurado, junto ao autor da lei, um entendimento justo e humanitário? Por que não foi procurada uma solução que agradasse, não ao autor da Lei, mas ao interesse da juventude pobre, tantas vezes acalmada neste Legislativo.

Em nome das crianças pobres, alunos das escolas municipais, lanço um derradeiro apelo à maioria desta Câmara para que, com consciência, não cometa esse atentado aos humildes e desprotegidos, - revogando a Lei da SOPA ESCOLAR - para que não vá contra os direitos dessa infância pobre, que não tem pais abastados, mas que representa na sua maioria expressiva, os filhos dos humildes trabalhadores, aos paupérrimos operários das nossas vilas e arrebalde (Almeida, 1949, p. 2-3, grifos nossos)

Podemos observar, a partir do relato acima, a proximidade dos ideários políticos de Lígia Farinha Almeida e Carlos Kluwe, bem como o mútuo respeito que tinham um pelo outro em razão de suas trajetórias em defesa da educação. Isso porque ambos refletiam, de forma pioneira, sobre os dilemas enfrentados pela educação bajeense, propondo melhorias para a área.

Apenas um ano após o congresso, em 1950, eclodiram as discussões sobre o ensino gratuito em Bagé, com Carlos Kluwe sendo um dos principais mobilizadores dessa pauta. O descontentamento com a exclusão de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica das escolas e o alto custo para permanência nas instituições escolares particulares passou a tomar espaço em discussões nas páginas dos jornais. No que diz respeito às críticas tecidas aos problemas que dificultavam o acesso

ao ensino em Bagé, seriam “taxas de ensino elevadas, livros caríssimos, uma complicada burocracia para inscrição e finalmente, para o embaraçar, a exigência de atestados médicos, com firmas reconhecidas em cartório, inoportunos e inadequados” (Correio do Sul, 1950, p. 3).

Foi então, em 1951, que o prefeito Carlos Kluwe apresentou o projeto de lei para instituir o primeiro Ginásio Municipal totalmente gratuito da cidade, projeto que foi aprovado como Lei Municipal nº 153, de 11 de junho do mesmo ano, criando o Ginásio Municipal (Camargo, 2024).

A matéria encontrada no Jornal Correio do Sul, assinada pelo arcediogo de Bagé, Veneravel Antonio Guedes, relatando os indícios prévios da intenção do prefeito Carlos Kluwe em criar o Ginásio gratuito, em sua íntegra, diz:

Corria o ano de 1942. Necessitando de falar ao Dr. Carlos Kluwe, apresentei-me a ele e começou ali uma amizade que o tempo fortaleceu e solidificou. Naquela memorável palestra, conversaram como iguais o médico humanitário, culto e experimentado e o jovem pastor de almas, recém saído dos bancos academicos, cheios de entusiasmo e desejo de ser útil. E Carlos Kluwe me disse: "Moço, você tem de me ajudar a fundar um ginásio gratuito em Bagé". Comprometi-me em ajudá-lo. A ideia era sublime!

Outros homens de boa vontade como Ernani Romêro, Heraldo Duarte, dr. Naziazeno d'Almeida, etc., agitaram as águas em torno do nobre ideal. De nossa parte jamais o olvidamos.

Carlos Kluwe é levado á [ilegível] municipal. E aí redobra de esforços afim de dar a Bagé o estabelecimento de ensino que a juventude pobre e estudiosa necessita - Um Ginásio Municipal Gratuito. Longas horas de estudo e de meditação dispense o ilustre edil 10.

O caminho mais lógico seria a municipalização e gratuidade de um Ginásio já existente. Lembra-se o Ginásio Perseverança, da provéta educacionista d. Melanie Granier. Kluwe e a comissão que o auxilia entram em entendimento cam a professora Melanie Granier. Troca-se correspondencia. Acertam-se providencias junto ao Ministerio de Educação. Os meios populares agitam-se. Na hora, porém de assinar os termos finais de acordo, surgem algumas dificuldades que impedem o Prefeito - de realizar seu mais nobre gesto, entre os muitos que tem tido como chefe da comuna.

Carlos Kluwe, porém, não desanima. Continua, persevera, batalha, luta e vai vencer. A Municipalidade vai criar o GINASIO GRATUITO, por que é uma necessidade urgente, urgentissima.

Como se depreende de duas publicações feitas neste jornal, uma do sr. Cibico Ferreira e outra da Direção de um dos Ginasios locais, é urgente a criação de outro ginásio, mixto, onde rapazes que não podem continuar seus estudos naquele educandario, tenham oportunidade de instruir-se.

E o povo, esse povo é sempre quem mais sofre, há de ver concretizado um sonho de muitos homens de boa vontade - ensino secundario gratuito.

Aplaudimos Carlos Kluwe, como o estão fazendo dezenas de patricios nossos, especialmente a juventude pobre que vê na atitude do Prefeito a sua grande oportunidade.

O valor do ginásio não o veremos hoje, mas daqui a alguns anos, quando os seus alunos, guindados a posições elevadas, se recordarem de que foi no Ginásio Municipal que se prepararam para a luta.

E não seria demasiado cedo que lembrássemos ao nosso povo e a juventude que o estabelecimento a ser criado tivesse o nome do seu grande idealizador.

Avante, pois, cooperemos todos para a criação do Ginásio Municipal Doutor Carlos Kluwe (Correio Do Sul, 04 de março de 1951, p. 3).

A proposta de democratização do ensino, do acesso e da permanência de jovens pobres ao ensino era uma demanda amplamente aceita pela sociedade bajeense. Sendo o discurso de Venerável Antonio Guedes, líder religioso, um exemplo do caráter popular da iniciativa, incentivada e discutida por toda população, voz essa cada vez mais ativa nas páginas dos jornais.

Ao refletir sobre o percurso histórico de criação do Colégio Estadual Dr. Carlos Kluwe de Bagé, concluiu-se que essa instituição foi um símbolo de transformação social, marco da mudança na história da educação do município de Bagé, apresentando à sociedade os desafios e potencialidades da educação pública. Em homenagem recebida no 'Estadual', Kluwe reafirmou sua missão pessoal de viabilizar essas melhores condições e fez a seguinte declaração: ‘Foi se criando em mim um compromisso tácito — o de, se algum dia for alguma coisa na vida, não esquecer em nenhum momento daqueles que veem o trem passar, o auto correr, desaparecer ao longe, conduzindo seus colegas para os estudos, sem poder imitá-los’ (Rodrigues; Pasinato, 1979, p. 16).

Percebemos, portanto, o grande interesse visionário de Lígia Farinha Almeida e Carlos Kluwe, ambos comprometidos com a melhoria das condições de vida dos menos favorecidos. Utilizando o poder que lhes foi conferido pela sociedade enquanto políticos eleitos para propor transformações sociais que viriam a ser amplamente reconhecidas e difundidas décadas depois.

Caminhos teóricos-metodológicos

Em razão de serem duas dissertações de Mestrado alicerçadas nos pressupostos da História da Educação, os caminhos teórico-metodológicos também estiveram, de certa forma, entrelaçados. Os trabalhos foram desenvolvidos sob a ótica dos procedimentos da análise documental, utilizando este pressuposto teórico como um ‘instrumento de reconstituição da memória’ (Pimentel, 2001, p. 7). Assim, configurando duas pesquisas fundamentadas na pesquisa documental, descritiva e de análise qualitativa.

Para Bica (2013, p. 22) os estudos em História da Educação surgem enquanto uma

[...] necessidade de uma renovação teórico-metodológica, temos por base que estes trabalhos pretendam dar voz aos esquecidos, aos atores envolvidos, nos processos educativos, ao cotidiano escolar, aos aspectos da cultura escolar, bem como enfatizar uma visão mais profunda dos espaços sociais, materiais, culturais e políticos que constituíram a história da educação (Bica, 2013, p. 22).

Nesse sentido, as duas pesquisas tiveram o compromisso de rememorar as histórias de figuras importantes e influentes para a transformação da educação e da política na cidade de Bagé. No entanto, destacamos o distinto lugar social ocupado por essas duas figuras. Enquanto Carlos Kluwe foi um renomado médico, político e jogador de futebol, amplamente homenageado e reconhecido por sua trajetória política, Lígia Farinha Almeida caiu em certo esquecimento, pois até o ano de 2021 não havia nenhuma pesquisa acadêmica ou informal sobre sua trajetória. Assim, reconhecemos que o documento, por si só, não reconstitui a história, mas, sim, sob a ótica do pesquisador e de seu corpus empírico de análise, é que se torna possível pensar criticamente sobre o contexto histórico-social (Fonseca, 2024).

Deste modo, foram elegidas técnicas que possibilitaram o acesso e análise a tais materialidades históricas, como a chamada "garimpagem documental" (Pimentel, 2001), considerada enquanto um processo de articulação entre o presente e o passado. Tal estratégia de coleta de dados esteve alinhada com a pesquisa de campo, na qual ambos pesquisadores definiram os locais a serem visitados para a investigação dos documentos, sua identificação, leitura, fotografia, sistematização e análise dos documentos históricos encontrados.

De antemão, foi fundamental definir quais seriam as fontes históricas elegíveis para tais pesquisas, assim, foram investigadas as fontes escritas como documentos, livros e projetos de leis (propostos, revogados, aprovados e promulgados), fontes gráficas como fotografias e quadros, fontes orais e a fonte dos jornais. Concordando com a noção de documento de Souza e Giacomoni:

Compreende-se que os documentos históricos são caracterizados pelos registros das oralidades, textos, imagens e materiais preservados por sujeitos, sociedades ou instituições, que são permeados pelas relações de poder e por intencionalidades e que necessariamente são uma construção do historiador frente a seu objeto e objetivos de pesquisa (Souza; Giacomoni, 2021, p. 140).

De tal maneira, a partir do recorte de temporalidade e espaço orientado pelos objetivos, hipóteses e problema de pesquisa, foi possível desenvolver análises críticas que

envolveram tanto a análise documental quanto a análise histórico-social do recorte temporal previamente definido. Para isso, foi necessário investigar o contexto histórico, social, político e educacional da cidade de Bagé do período em que Lígia Farinha Almeida e Antônio Carlos Kluwe estavam inseridos, a fim de possibilitar análises consistentes de suas atuações.

Considerações Finais

Este trabalho, então, busca dar luz às duas trajetórias, destacando a importância de suas contribuições individuais e mostrando como suas ações ajudaram a moldar a história de Bagé também de forma complementar.

Uma das principais pautas defendidas por essas duas figuras políticas foi a educação, e suas atuações foram essenciais para a transformação da concepção de democratização ao acesso à educação na cidade. Pela primeira vez, na década de 1940, uma mulher foi eleita vereadora em Bagé após a redemocratização do país e a conquista do direito ao voto pelas mulheres. Lígia Farinha Almeida introduziu, então, a discussão sobre a importância da alimentação e da merenda escolar no contexto educacional, reconhecendo que o alimento é parte fundamental do processo de aprendizagem. Enquanto Carlos Kluwe implementou a primeira escola gratuita de Bagé, acolhendo mais de 400 alunos vulneráveis oriundos de escolas particulares logo após a sua abertura e pleno funcionamento (Camargo, 2024).

Além disso, tais pesquisas visam também abrir espaço para o avanço das pesquisas sobre a História da Educação do município, especialmente ao que diz respeito a esse período histórico e a essas figuras políticas que carregam muitos simbolismos históricos. Explorar a relação entre Lígia Farinha Almeida e Carlos Kluwe é essencial para compreender melhor os processos de mudança social e política em Bagé.

Neste sentido, afirmamos que os estudos mais regionalizados e/ou localizados contribuem para o alargamento das fronteiras da História da Educação, além de demonstrar os esforços das pesquisas dos membros do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) da Unipampa, Campus Bagé.

Referências

ALMEIDA, L. F. **Projeto de lei N° 16/49-2**. 24 de novembro de 1949. Estabelece normas para contratação de professores. Bagé, Rio Grande do Sul, 1949.

ALMEIDA, L. F. **Projeto de lei N° 17/49-2**. 24 de novembro de 1949. Institui a obrigatoriedade da sopa escolar em todas as aulas municipais. Bagé, Rio Grande do Sul, 1949.

ALMEIDA, L. F. **Projeto de lei N° 81/49**. 24 de novembro de 1949. Regula a concessão de matrículas gratuitas nas escolas municipais. Bagé, Rio Grande do Sul, 1949.

BICA, A. C. **A organização da Educação Pública Municipal no Governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

CAMARGO, R. S. **“Uma aspiração generalizada do nosso povo”**: O processo de implementação do Colégio Estadual de Bagé (1950-1955). 2024. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino), Universidade Federal do Pampa, Bagé.

CORREIO DO SUL. **Dificuldades ao Ensino**. Bagé, 08 dez. 1950. p.3.

CORREIO DO SUL. **Ginásio Municipal Gratuito**. Bagé, 04 mar. 1951. p.3.

FONSECA, T. da H. **Lígia Farinha Almeida - Feminismo, Educação e Resistência na Rainha da Fronteira (1947-1955)**. 2024. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino), Universidade Federal do Pampa, Bagé.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

RODRIGUES, E. C.; PASINATO, A. D. **Anuário Jubileu de Prata**. Bagé, 1979.

SOUZA, J. E. de; GIACOMONI, C. **Análise documental como ferramenta**. In: Cadernos CERU, Série 2, Vol. 32, n. 1, jun. 2021.

SOUZA, C. F. de. **A dicotomia regional e as formações urbanas no Rio Grande do Sul**. PROPUR/UFRGS: Porto Alegre, 1991.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2008.

In: VOSS, Dulce Mari da Silva; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; SOUZA, Nathan Bastos de; KRACHECKE, Eliada Mayara Alves; SANTOS, Cleidson Ferreira dos; ROSA, Patrik Vaz. (Orgs). **A Pós-Graduação em Ensino e na Educação**: rede colaborativa de produção científica internacional. Porto Alegre: Triálogo, 2025.

Formação Inclusiva: a construção de diretrizes de acessibilidade para eventos acadêmicos

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-17

*Drieli Gasso Colman
Franceli Brizolla
Cristiano Corrêa Ferreira
Cristiane Gonçalves Moreira*

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.
Paulo Freire (1998, p.108).*

Introdução

O presente artigo é resultado de uma revisão sistemática (Costa; Zoltowski, 2014), desenvolvida no âmbito da componente curricular denominado "Ensino-Aprendizagem para Todos na Perspectiva de Educação Inclusiva" do Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no semestre de 2024/2. A proposta se constitui da realização da revisão sistemática com a organização de um encontro acadêmico inclusivo, que possibilitou validar na prática as diretrizes de acessibilidade desenvolvidas. Os estudos desenvolvidos na área temática da componente curricular indicada são o objeto deste artigo, o qual se dedica à discussão e reflexão sobre a inclusão e a acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD), principalmente, com a quebra de barreiras à aprendizagem e participação. O encontro organizado foi realizado no Campus Bagé da UNIPAMPA em 15 de outubro de 2024, sendo marco dessa experiência ao permitir a aplicação prática das diretrizes criadas. Por meio de uma atividade de ensino, foi desenvolvida uma revisão sistemática que resultou em ação de aplicação prática dos conhecimentos sobre as demandas de acessibilidade e inclusão no ensino superior.

Considerando que, historicamente, houve uma divisão entre as políticas e as práticas no campo da educação regular e da educação especial, sem espaço de interação entre elas, realidade presente em países da Europa e em todo contexto da América enquanto continente (Kassar, 2011), compreende-se que existem muitas barreiras sociais às pessoas com deficiência, seja por desconhecimento ou preconceito, que estão presentes no modelo hegemônico de sociedade em que vivemos; assim, tomou-se como problema de investigação: como garantir a plena participação e desenvolvimento para PcD em um evento acadêmico? Quais são as possíveis barreiras à participação e quais as alternativas para quebrá-las? Para tanto, foi construído um roteiro visando acessibilidade para eventos acadêmicos, que serviu tanto à formação dos mestrandos matriculados na componente, quanto à orientação do processo de organização de eventos na UNIPAMPA, já que a universidade não dispõe de orientações claras e objetivas para a inclusão em eventos, ou seja, conta com apenas orientações gerais.

A partir desta problemática, os objetivos estabelecidos para este trabalho foram: (1) Identificar, avaliar e agrupar as evidências já existentes sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior através da revisão sistemática; (2) Desenvolver, a partir da revisão sistemática realizada, diretrizes para a elaboração de acessibilidade em conformidade com as melhores práticas factuais de acessibilidade; (3) Garantir um ambiente inclusivo e seguro para todos os participantes.

Com os estudos e a experiência realizada, pode-se concluir, a partir da revisão sistemática, da elaboração das diretrizes e do encontro, que há demandas que apenas as pessoas com deficiência poderão manifestar, a partir das singularidades e diferenças; nesse sentido, destaca-se a importância de ações que integrem as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, conforme se espera da formação acadêmica universitária, uma vez que os conhecimentos científicos e saberes da experiência devem ser intrinsecamente relacionados; por isso, se reitera a necessidade de criar ações e políticas públicas com as pessoas com deficiência, e não para elas, estimulando, apoiando e referenciando experiências tendo como referência o “lugar de fala” (Ribeiro, 2017).

Etapas da experiência

Neste tópico, serão detalhadas as etapas que orientaram a construção das diretrizes de acessibilidade para eventos acadêmicos, fruto de uma experiência prática e reflexiva realizada no âmbito do Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA. Cada etapa será apresentada de forma sequencial, descrevendo desde a fundamentação teórica inicial, com

a revisão sistemática de literatura, até as ações práticas de roteirização e validação das diretrizes em um evento experimental. Esses momentos não só ilustram o processo metodológico adotado, mas evidenciam a interação entre teoria e prática na busca por espaços acadêmicos verdadeiramente inclusivos e acessíveis.

Revisão sistemática de literatura sobre inclusão

Para fundamentar a criação das nossas diretrizes de forma precisa, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura onde “A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (Costa; Zoltowski, 2014, p. 56) para que tivéssemos entendimento sobre as demandas de estudantes com deficiência no ensino superior e suas experiências universitárias, sem correremos o risco de ignorar trabalhos com perspectivas contrárias aos interesses da produção do guia, como também comentam (Costa; Zoltowski, 2014).

As bases de dados escolhidas para a revisão foram a SciELO – *Scientific Electronic Library Online* e Google Acadêmico, que foram escolhidas pela sua relevância no contexto da pesquisa acadêmica. A SciELO é reconhecida no Brasil e na América Latina, com filtros que permitem refinar os resultados. Já o Google Acadêmico foi selecionado por reunir uma gama diversificada de produções acadêmicas. Essas bases, unindo suas especificidades auxiliam nas pesquisas e na abordagem abrangente necessária para uma revisão sistemática.

Para realizar as pesquisas foram utilizadas as seguintes *strings* de busca em nas plataformas foi: “Acessibilidade” OR “Inclusão” AND “Barreiras” AND “Universidade” AND “Ensino superior” Os critérios de inclusão das pesquisas foram: Trabalhos que abordam a inclusão, acessibilidade e barreiras no ensino superior; Documentos que não se limitam às especificidades da região que foi realizado; Trabalhos em idioma português; Publicações entre os anos de 2020 e 2024; Documentos que tem acesso livre ao público geral; Já os critérios de exclusão: Trabalhos que não abordem inclusão, acessibilidade e barreiras no ensino superior; Documentos que se limitam a analisar apenas o contexto a região que foi elaborado; Trabalhos publicados em idiomas diferentes do português; Publicações fora do período de 2020 a 2024; Documentos que não tem acesso aberto.

Na scielo foram encontrados 260 resultados utilizando apenas a *string* “Acessibilidade” OR “Inclusão” AND “Barreiras” AND “Universidade” AND “Ensino superior”. No google acadêmico foram aproximadamente 15.000 resultados com a *string*

de busca. Abaixo, estão os resultados selecionados de cada base após o refinamento pelos critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 1 - Dados da Revisão Sistemática

Questão de Pesquisa: Quais são as demandas e experiências de estudantes com deficiência no ensino superior?			
Plataformas	Título	Tipo	Autor e Ano
Scielo	Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios	Artigo	Maria Helena Venâncio Martins; Francisco R. L. Vieira De Melo; Cátia Martins (2021)
Scielo	Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior?	Artigo	Pedro Angelo Pagni (2024)
Google Acadêmico	Barreiras e Facilitadores na Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: O Ponto de Vista dos Estudantes	Capítulo de Livro	Andrea Soares Wu; Bruna Tamara Suzane Paganelli (2022)
Google Acadêmico	A garantia de direitos de alunos com deficiência no ensino superior: acessibilidade que rompe barreiras	Capítulo de Livro	Roberta Pires Sales Guedes Ferreira (2023)
Google Acadêmico	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes	Artigo	Francisca Geny Lustosa; Disneylândia Maria Ribeiro (2020)

Fonte: Os autores.

A análise dos trabalhos focou nos resultados e relevância dos estudos para inclusão e acessibilidade. De forma geral, a análise dos dados coletados na revisão válida a necessidade dos guias e diretrizes de acessibilidade como instrumentos para promover inclusão no espaço universitário e em eventos realizados nestes espaços.

O primeiro trabalho do Quadro 1 intitula-se “Serviços para Estudantes com Deficiência nas Universidades: Dificuldades e Desafios”, foi desenvolvido em universidades públicas do Brasil e Portugal e apresenta dados sobre os desafios enfrentados pelos Serviços de Apoio a Estudantes com Deficiência (DSOs). Referente às práticas de inclusão e acessibilidade, o estudo traz sua análise sobre as iniciativas importantes promovidas pelos serviços de apoio. No Brasil, as ações como

monitoramento acadêmico, tutoria e voluntariado, uso de tecnologias assistivas, e assessoria pedagógica para professores e gestores com o objetivo de oferecer suporte aos estudantes se destacam na criação de um ensino superior inclusivo. O estudo também identifica algumas barreiras que afetam a implementação e o funcionamento eficaz de serviços que seriam utilizados para a inclusão. Entre elas, está a falta de recursos financeiros, a falta de equipes de profissionais especializados, acessibilidade física e apoio dos professores, onde muitos não têm formação sobre inclusão e acessibilidade, o que prejudica a eficácia das ações. Ao destacar as práticas já existentes, como tutoria, assessoria pedagógica e implementação de tecnologia assistiva, o estudo indica ações que auxiliam a garantir a inclusão efetiva. As barreiras apresentadas, como falta de recursos, pessoal especializado e problemas de acessibilidade, fornecem uma análise realista que pode fundamentar as futuras estratégias. Além disso, o estudo reforça a importância de políticas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que possam responder às necessidades diversas dos estudantes com deficiência. Dessa forma, o artigo dispõe contribuições para a compreensão das práticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior e também das barreiras existentes. Ele contribui para a questão de pesquisa ao identificar os desafios enfrentados e propor soluções que podem ser utilizadas no guia, como as tecnologias assistivas e equipe profissional na área de inclusão.

O segundo artigo do Quadro 1, denomina-se de “Nada Sobre Nós Sem Corpo Comum: Outro Paradigma para Inclusão no Ensino Superior?” traz os temas centrais da pesquisa a partir de uma perspectiva crítica e filosófica, com foco na constituição do que o autor nomeia de “corpo comum”, formado a partir das diferenças e semelhanças nos espaços acadêmicos. No que se refere às práticas de inclusão e acessibilidade, o trabalho destaca a necessidade de uma mudança de paradigma em relação aos mecanismos tradicionais de inclusão. O autor propõe que para além da valorização da acessibilidade física e tecnologia, sejam também consideradas as trocas de experiências entre os “corpos diversos” que habitam o espaço acadêmico, como os de pessoas com deficiência, negros, LGBTQIA+ e outros grupos minorizados. Além disso, o autor também traz a ideia de que as pessoas com deficiência devem compartilhar as estratégias que precisaram desenvolver ao longo dos anos para transitar em espaços não adaptados, assim como as suas formas alternativas de aprendizagem, e que esses saberes compartilhados sejam valorizados e considerados saberes legítimos. O estudo também se refere às barreiras atitudinais, sociais e simbólicas no ensino superior como formas de perpetuar a exclusão e invisibilizar as aptidões das pessoas com deficiência. Essas barreiras se reforçam através de práticas acadêmicas que priorizam uma cultura eurocentrada e utilitarista, dificultando a

circulação dos saberes e experiências desses grupos. A presença de corpos considerados "desviantes" se impõe a normatividade acadêmica, e exige mudanças drásticas nas instituições, que muitas vezes se mantêm resistentes. O artigo é de grande valia para a revisão e para a formulação das diretrizes para a acessibilidade em eventos ao propor uma visão crítica sobre os modelos tradicionais de inclusão quando a proposta do “corpo comum” sugere um espaço de convivência no qual as diferenças sejam valorizadas e que as políticas universitárias de inclusão sejam feitas com as pessoas deficientes e não apenas para elas.

O terceiro material analisado foi “Barreiras e Facilitadores na Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: O Ponto de Vista dos Estudantes” destaca a importância de políticas institucionais bem estruturadas para serem efetivas. A pesquisa realizada em uma instituição pública na cidade de Blumenau-SC traz entrevistas com dois estudantes com deficiência para destacar os facilitadores e barreiras existentes no ensino superior. Entre os fatores facilitadores, a atuação dos núcleos de acessibilidade foi mencionada como uma prática importante, como monitores, materiais adaptados e apoio na mobilidade dentro do campus. O trabalho também traz os fatores que dificultam a acessibilidade, como as barreiras arquitetônicas com calçadas irregulares, a falta de rampas e elevadores adequados, móveis e sinalização que não atendem às necessidades dos estudantes. Um dos entrevistados relata grande dificuldade de locomoção com andador devido às inadequações e má conservação do piso da universidade. Outra barreira apresentada é a falta de adaptação de materiais pedagógicos, como livros com letras pequenas e a ausência de tecnologias assistivas adequadas, como recursos de ampliação de texto. Há também menção às barreiras atitudinais através do preconceito, falta de compreensão dos docentes e funcionários sobre as demandas dos estudantes com deficiência e o isolamento social que resulta dessas barreiras. Este estudo também traz o relato de um dos entrevistados sobre a exclusão para além da deficiência, já que ademais das barreiras físicas, também lida com as questões de preconceito relacionados ao seu gênero e idade, ressaltando assim a importância de não resumir a pessoa com deficiência a ser somente isso, ignorando sua identidade enquanto pessoa. Os resultados do estudo reforçam que a inclusão está além de fornecer o acesso, mas também se refere a mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais, a pesquisa destaca também a importância de considerar as vozes dos próprios estudantes no processo de elaboração e implementação de políticas inclusivas, reforçando assim o compromisso com uma educação superior mais democrática e equitativa.

Já o trabalho intitulado “A Garantia de Direitos de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: Acessibilidade que Rompe Barreiras” traz uma análise atualizada sobre as questões de inclusão, acessibilidade e barreiras apresentando os desafios diários de estudantes com deficiência no ensino superior e as estratégias necessárias para desenvolver um ambiente mais acessível. As barreiras apresentadas se referem às arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais e como resolução destas, traz exemplos práticos, como a adequação da infraestrutura física (rampas, elevadores, banheiros acessíveis), a adaptação dos currículos e metodologias (recursos como livros em braile, materiais em áudio e tecnologias assistivas) e a capacitação de professores e equipes de apoio para lidar com as diversidades. O trabalho apresenta práticas possíveis de serem implementadas em diversas universidades e também no guia de eventos, reforçando que a acessibilidade não deve ser vista como um favor, mas como um direito garantido por legalmente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O último trabalho do Quadro 1 analisado denomina-se de “Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Exigências de Reconfiguração de Saberes, Concepções e Práticas Docentes” foi realizada em três instituições públicas (Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Estadual do Ceará/UECE e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN) onde entrevistou os estudantes com deficiência dessas instituições e a partir dessas entrevistas destaca a importância de pensar políticas institucionais para a inclusão de estudantes com deficiência, além da necessidade de superar barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas e comunicacionais, trazendo como exemplo algumas ações bem-sucedidas, como a criação de programas de acessibilidade e serviços de apoio, intérpretes de Libras, materiais adaptados e pequenas adaptações como a troca de salas para andares acessíveis, uso de legendas em vídeos e ajustes metodológicos. O estudo também traz barreiras persistentes, no que diz respeito à infraestrutura inadequada, que inclui a falta de rampas, elevadores funcionais e sinalização tátil. Depoimentos de estudantes revelam que a ausência de acessibilidade arquitetônica prejudica diretamente a permanência e participação no ensino superior. Além disso, as barreiras atitudinais também são apontadas como presentes na falta de sensibilidade e preparo de alguns docentes e gestores, o que contribui para uma exclusão "camuflada" ou pseudoinclusão, como aponta o autor. A falta de recursos pedagógicos acessíveis, como materiais em Braille ou audiodescrição, e a ausência de tecnologias assistivas também são apontados. O estudo propõe uma reflexão crítica sobre as políticas e práticas de inclusão no ensino superior esclarecendo que apesar dos avanços, ainda há

um longo caminho a ser percorrido para a construção de ambientes universitários inclusivos reforçando a importância de políticas institucionais para inclusão, sugere a criação de uma cultura universitária inclusiva que envolva toda a comunidade acadêmica.

A análise de trabalhos foi fundamental para entendermos as demandas e barreiras de pessoas com deficiência já que as organizadoras das diretrizes de acessibilidade não são pessoas com deficiência. A união entre os resultados que de estudos sobre as demandas a partir da análise de leis e documentos, e dos que estudos com as pessoas com deficiências entendendo suas demandas a partir de seus relatos e não apenas com leituras bibliográficas possibilita que entendamos as vivências destas pessoas para além da parte teórica, mas também como seres humanos que são um conjunto de experiências além de suas deficiências (Wuo; Paganelli 2022) e (Pagni, 2024). É a partir deste ponto de vista que entendemos as dificuldades de acesso e barreiras (LEI 13.146/2015) e visamos na criação do das diretrizes uma forma de lidar com estas para que os espaços de eventos acadêmicos sejam cada vez mais acessíveis e igualitários. E é com esta ideia que após a criação do roteiro de visita nos espaços comumente utilizados em eventos na UNIPAMPA, realizamos a visita guiada com pessoas com deficiência para que pudéssemos pôr em prática os resultados dos estudos e tendo a avaliação de pessoas para as quais as diretrizes foram desenvolvidas.

Barreiras que devem ser acessíveis em eventos inclusivos

A criação de diretrizes de acessibilidade para eventos acadêmicos se dá pela necessidade de enfrentar as barreiras sociais, sendo estas barreiras, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015),

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Lei 13.146/2015).

As barreiras podem impedir ou limitar a participação plena e autônoma de pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais, por esse motivo, é fundamental denominá-las, com suas tipologias, conforme segue:

(a) barreiras arquitetônicas: as relativas aos obstáculos no ambiente físico que dificultam o acesso e mobilidade nos locais, como portas e corredores estreitos, falta de rampas ou elevadores.

(b) barreiras atitudinais: as que se referem a comportamentos discriminatórios, preconceituosos e comunicacionais, que podem ser exemplificados com a falta de acessibilidade de forma oral, escrita, visual ou tátil, como a falta de intérpretes de Libras em um evento, que limita a participação de surdos, a não descrição verbal do espaço e dos palestrantes que prejudica a participação/entendimento do cenário para pessoas cegas;

(c) barreiras metodológicas: as que estão ligadas a práticas, critérios e metodologias que desconsideram as necessidades de pessoas com deficiência. Como uma programação extensa, não detalhada e sem intervalos efetivos pode ser exaustiva para pessoas com deficiência física, pois a falta de intervalos ou intervalos curtos não irão permitir que ela se desloque de forma tranquila. Também afeta pessoas com transtorno de ansiedade ou autistas, já que a falta de um cronograma de atividades preciso pode causar desconforto emocional e sobrecarga;

(d) barreiras instrumentais: as que se referem a ausência ou inadequação de dispositivos ou tecnologias assistivas, como por exemplo, a inscrição online do evento não ser em uma plataforma que permita leitura de tela através de *softwares* ou não ser disponibilizado a programação do evento em áudio ou em braile;

(e) barreiras programáticas: são as que decorrem de políticas públicas, programas ou regulamentos que não consideram ou excluem as necessidades específicas de pessoas com deficiência, por exemplo, a organização do evento não se precaver para as demandas do público inscrito, como questões de espaço adaptado, disponibilização de intérpretes de Libras e material em áudio ou braile, e falta de espaço durante a inscrição no evento para que os participantes informem suas necessidades específicas.

Essas barreiras podem ser adaptadas e/ou resolvidas com antecedência durante o período de inscrição do evento, onde os organizadores podem mapear o público que estará presente, como será exposto na metodologia deste trabalho.

Mesmo com a inclusão ganhando espaço na educação, um estudo da UNESCO intitulado “Reconstruir a educação, não as barreiras: análises comparativas de políticas educacionais para a América Latina” (2022), do projeto Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL), nos revela que “As informações disponíveis indicam que, na América Latina, existe uma disparidade significativa no acesso a uma educação de qualidade para crianças e adolescentes com deficiência” (Meresman, Brizuela, 2022, p. 8); isso ocorre por meio da naturalização e passividade perante a situações de segregação e exclusão no espaços de ensino e sociais. A partir destas informações é imprescindível e necessário que seja mais discutido sobre a importância de um guia de acessibilidade para eventos acadêmicos.

Planejamento e aplicação de evento acessível: princípios orientadores

A elaboração das diretrizes de acessibilidade se deu no contexto da componente eletiva "Ensino-Aprendizagem para Todos na Perspectiva de Educação Inclusiva", no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no semestre de 2024/2. Metodologicamente, com base nas análises anteriores foi elaborado o processo de desenvolvimento e produção das diretrizes que seguiu as seguintes etapas:

1ª. definição do contexto para a elaboração de diretrizes que fosse prático e abrangente, bem como, que orientasse os membros de comissões responsáveis pela organização de futuros eventos na criação de espaços acessíveis no campus da Unipampa, mas que também possa ser utilizado por outras instituições.

2ª. revisão sistemática da literatura: para elaborar as diretrizes de acessibilidade, houve o processo de estudo e apropriação sobre acessibilidade e inclusão. Esse processo se deu através de vídeos de pessoas com deficiência que falavam sobre suas realidades e dificuldades na sociedade, partindo para leituras guiadas sobre as leis de inclusão no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), para que houvesse o entendimento de como é o que é a inclusão no Brasil e quais são as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Também foram lidos guias de acessibilidade disponíveis na internet, como o guia Organização de Eventos e Acessibilidade na Universidade Federal de Santa Maria (Christmann, *et al.* 2019) para que houvesse uma orientação do conteúdo base do das diretrizes, além das dinâmicas particulares que viriam a partir da criação destas diretrizes considerando a Unipampa como espaço de ensino superior.

3ª. roteirização de encontro acadêmico acessível (ação de extensão): para conhecer e compreender as possíveis demandas do público de um evento na Unipampa, foi elaborado um roteiro de visita considerando os espaços que costumam ser utilizados pela instituição. Este roteiro serviu para diagnosticar as possíveis necessidades que as pessoas com deficiências poderiam ter ao participar do evento. O roteiro seguiu a seguinte organização para identificar as demandas:

(a) acesso aos locais utilizados no evento: entrada principal, rampas de acesso, corredores, acesso aos outros andares, banheiros, auditório, estacionamento com vagas reservadas e sinalização dos espaços utilizados no evento desde a entrada principal. Para orientar na localização, podem ser utilizadas placas com o nome, flechas indicando as direções e QR Codes. Posicionados de forma estratégica próximos às entradas, devem

estar os guichês de inscrição com equipe para auxiliar na inscrição presencial e deslocamento, se necessário;

(b) cronograma do evento: o evento deve disponibilizar o cronograma das atividades com antecedência pelo contato que o participante disponibilizar na inscrição, para que estes possam se organizar;

(c) delimitação de espaços comuns durante o evento: reserva de assentos nas primeiras fileiras do auditório para cadeirantes e pessoas com deficiência com mobilidade reduzida; para participantes com baixa visão; e para surdos, para que não afete o trabalho da intérprete de Libras;

(d) alimentação: caso haja intervalo para café, o espaço deve ser organizado com atenção para atender todos os participantes. Deve ser observado se o espaço escolhido para este momento tem capacidade de receber os participantes sem prejudicar a mobilidade, com os mesmos critérios utilizados no espaço acadêmico do evento, ou seja, se há espaço para circulação com cadeira de rodas, em função da aglomeração que este momento ocasiona. O intervalo do café também deve ser apresentado no cronograma do evento;

(e) inscrição no evento: a inscrição deve ser minuciosa, feita previamente e utilizando um sistema que permita a leitura de telas para que pessoas cegas tenham autonomia na inscrição, como exemplo, o *Google Forms*. Além de dados gerais de identificação e contato, é na inscrição que os participantes devem ter espaço guiado com perguntas específicas para informar se tem deficiências e se precisam de intérprete ou acompanhante. Se há momentos de confraternização com alimentos previstos no evento, também é na inscrição que os participantes devem informar se têm restrições alimentares.

4ª. validação do roteiro acessível (evento acadêmico experimental): após a finalização das diretrizes, foi realizada uma visita com convidados com deficiência, sendo as deficiências surdez, deficiência locomotora e autismo. Essa abordagem possibilitou avaliar e validar essa criação através da experiência e considerações dos convidados. Esta etapa teve sua importância dado ao fato de os integrantes da turma e organizadores destas diretrizes não serem pessoas com deficiências.

Considerações Finais

As atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina "Ensino-Aprendizagem para Todos na Perspectiva de Educação Inclusiva", do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, destacam a importância da integração entre teoria e

prática na formação acadêmica voltada à inclusão, onde desenvolvimento das diretrizes de acessibilidade demonstrou como a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula podem contribuir para a superação de barreiras criando ambientes acadêmicos mais acessíveis e inclusivos. A criação destas diretrizes não só enriqueceu a formação das mestrandas ao aproximá-las das demandas reais da inclusão, mas também reforçou a relevância de um olhar sensível e fundamentado sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência no ensino superior.

A revisão sistemática realizada além de orientar a elaboração de diretrizes, está diretamente vinculada ao compromisso de produzir conhecimento que responda a demandas reais, como a inclusão no ensino superior e consequentemente em eventos universitários. Apesar do número limitado de estudos encontrados alinhados ao tema, os resultados encontrados foram suficientes para embasar a elaboração das diretrizes, garantindo a concordância com as legislações e normativas de acessibilidade. Os dados encontrados trouxeram contribuições importantes para o desenvolvimento das diretrizes, como práticas acessíveis aplicadas em diferentes contextos e os desafios encontrados na implementação de soluções voltadas para pessoas com deficiência.

O roteiro elaborado e posto em prática no contexto da UNIPAMPA pode ser aplicado em outras instituições de ensino superior ou não, por trazer em seu conteúdo a inclusão e acessibilidade de forma geral possibilitando que o organizador do evento sob posse destas diretrizes consiga visualizar e adaptar de forma inclusiva os espaços físicos e sociais, e ter a participação efetiva dos integrantes do evento e da universidade, se tornando uma ferramenta importante não apenas para a Unipampa, mas para outras instituições que busquem promover a participação plena de todas as pessoas.

Esse trabalho destaca, ainda, a necessidade de transformar o conhecimento acadêmico em ações concretas que promovam a equidade, especialmente em um país onde a inclusão ainda enfrenta entraves históricos e culturais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 18 dez. 2024.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C.; HOHENDORFF, J. (orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

CHRISTMANN, M.; QUEIROZ, L. F. de; PAVÃO, S. M. de O. **Organização de eventos e acessibilidade na Universidade Federal de Santa Maria** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: Editora Experimental pE.com, 2019. ISBN 978-85-92618-04-9. Disponível em: www.ufsm.br/pecom. Acesso em: 12 dez. 2024.

FERREIRA, R. P. S. G. A garantia de direitos de alunos com deficiência no ensino superior: acessibilidade que rompe barreiras. **Epitaya E-Books**, v. 1, n. 55, p. 99-110, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?lang=pt>. Acesso em: 7 dez. 2024.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523-1537, 2020.

MERESMAN, S.; BRIZUELA, C. **Reconstruir a educação, não as barreiras**: análises comparativas de políticas educacionais para a América Latina. Buenos Aires: Escritório para a América Latina do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/>. Acesso em: 7 dez. 2024.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RgVpF6Sy5Gbhd5DM5WRb3QN/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PAGNI, P. A. Nada sobre nós sem corpo comum: outro paradigma para inclusão no ensino superior? **Educação em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5wr8vvhcVzrzG3XLCyqBV4C/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5wr8vvhcVzrzG3XLCyqBV4C/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

WUO, A. S.; PAGANELLI, B. T. S. Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: o ponto de vista dos estudantes. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 177, p. 1-18, 2022.

Explorando a Mobilidade Internacional Através do PILA Virtual: um relato de experiência sem fronteiras

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-18

*Anna Elizandra Sonego Fernandes
Valesca Brasil Irala
Leandro Blass*

Introdução

O advento tecnológico, principalmente após o isolamento social ocasionado pelo Novo Coronavírus, transformou as oportunidades educacionais em todos os contextos, inclusive no Ensino Superior. Várias componentes curriculares que, antes do ocorrido, eram ofertadas de forma presencial, migraram para o ensino remoto e, mesmo após a retomada das aulas nos muros institucionais, algumas disciplinas permaneceram de forma *on-line*. Com isso, os programas de mobilidade virtual, que permitem experiências internacionais sem a necessidade de deslocamento físico, proporcionam que mais acadêmicos estudem em uma instituição de ensino estrangeira.

No aspecto em questão, a mobilidade acadêmica é um dos principais expoentes da internacionalização no parâmetro educativo. Desde a Idade Média, estudantes europeus interessados em adquirir novos conhecimentos, bem como, partilhar os seus saberes, transformaram em prestígio o ato de transitar por diferentes universidades (Pessoni; Pessoni, 2021; Franklin; Zuin; Emmendoerfer, 2017). Atualmente, no século XXI, a participação em um programa de mobilidade, seja de forma remota ou não, recebe grande prestígio advindo da comunidade acadêmica e dos futuros empregadores do intercambista.

Em contraste com os preceitos apresentados no trabalho de Oliveira e Pagliuca (2012), nem todos os estudantes caracterizam-se como “do mundo”. Dessa forma, uma internacionalização que exija que o estudante que ainda não se encontra preparado para romper o vínculo com familiares e amigos, seja um obstáculo limitante para o embarque em uma experiência internacional. A Mobilidade Acadêmica Internacional (MAI), requer

que os estudantes estejam aptos a lidar com imprevistos e diferenças culturais (Oliveira; Pagliuca, 2012). Com isso, os acadêmicos com mais habilidades interpessoais, tendem a encontrar maior facilidade durante o período destinado à mobilidade.

Apresentando-se como uma possibilidade de experiência de internacionalização para aqueles estudantes que vivenciam limitações – sejam elas pessoais ou financeiras, o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latinoamericano (PILA Virtual) permite que sejam cursadas disciplinas isoladas em diversas universidades alocadas na América Latina de forma *on-line* e gratuita.

Com isso, este relato de experiência expõe como o PILA Virtual proporcionou uma experiência enriquecedora e significativa, conectando a primeira autora do presente estudo com duas Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Autônoma de Tamaulipas e Universidade Nacional do Rio Negro. Dessa forma, buscou-se elucidar o PILA Virtual como uma potencialidade de mobilidade *on-line*, permitindo com que estudantes residentes da América Latina matriculem-se em componentes curriculares de diversas instituições.

O estudo está vinculado ao projeto de pesquisa “Avaliação da experiência educacional na universidade: análises e proposições”, inserido no Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA), vinculado à UNIPAMPA. Na sequência, apresenta-se a caracterização do trabalho, bem como, do Programa de Intercâmbio Acadêmico Latinoamericano. No terceiro tópico, pontuam-se as concepções mais significativas vivenciadas através do PILA Virtual, tendo os seus expoentes ressaltados na última seção do trabalho.

Desenvolvimento

Na sequência, serão apresentados os tópicos correspondentes ao desenvolvimento do trabalho, compreendendo os expoentes relacionados ao parâmetro de um estudo na modalidade de relato de experiência.

Contextualização

Atualmente, emerge uma nova perspectiva sobre o trabalho, encarado como uma construção intelectual. Assim, ganha força a relevância de explorar novas formas de interagir com o conhecimento disponível, sendo a experiência de novas realidades e culturas uma dessas abordagens (Oliveira; Pagliuca, 2012). A MAI, que também pode ser

realizada através do ensino *on-line*, através do PILA Virtual, favorece a vivência de novas experiências aos acadêmicos, especificamente, como no relato apresentado, para uma estudante de Pós-Graduação *stricto sensu*. Através do impulso à internacionalização, o hemisfério norte caracteriza-se como dominante quanto ao recebimento de estudantes, predominando a crença de que controla intelectual e culturalmente o conhecimento. Com isso, os países emergentes ou localizados no sul, acabam enviando os seus estudantes na modalidade *outbound* para os países que possuem tradição em receber estrangeiros (Bueno *et al.*, 2024).

Diante ao exposto, o PILA Virtual, que visa a internacionalização entre os países da América Latina, vai ao encontro do abordado por Bueno *et al.* (2024), permitindo que estudantes exerçam a MAI em países que possuem o espanhol como primeira língua. Outro fator que merece destaque é que as estudantes do gênero feminino apresentam índices mais baixos em relação à experiência no exterior, sendo que a classe social também influencia na experiência de mobilidade (Bueno *et al.*, 2024).

Novamente, o PILA Virtual contribui para a inclusão de alunos que, em outras situações, não teriam condições financeiras para participar de programas de mobilidade, já que o fator socioeconômico é limitante para a estadia em outro país. Como destacado na experiência internacional relatada por Oliveira e Pagliuca (2012), não são todas as áreas do conhecimento que recebem incentivos financeiros para o implemento de programas de mobilidade, sendo necessário que os próprios estudantes arquem com suas despesas. Dessa forma, através das aulas *on-line*, os acadêmicos tornam-se capazes de adaptar sua rotina para acompanhar o roteiro de atividades proposto, gerenciando o seu tempo para o melhor aproveitamento do conteúdo.

Dentre os inúmeros benefícios proporcionados pela MAI, o processo de internacionalização permite benefícios que perpassam o aprendizado, incluindo o desenvolvimento de estratégias psicológicas, como: amadurecimento, independência e capacidade de relacionamentos (Oliveira; Pagliuca, 2012). Em parâmetro as habilidades destacadas, impactos positivos correspondentes ao desenvolvimento acadêmico também podem ser aperfeiçoados através das atividades experimentadas na mobilidade. Tais aspectos, que corroboram para a constituição da autorregulação da aprendizagem, compreendem estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, principalmente os conceitos motivacionais, como autoeficácia, que se refere a capacidade que o indivíduo possui em acreditar em si mesmo (Boruchovitch, 2014).

Além do mais, a facilidade de comunicação via *WhatsApp* ou *e-mail* permite que os estudantes estejam conectados durante todos os momentos do dia, contribuindo para

diálogos sobre o conteúdo ou tarefas avaliativas. Esse processo, de utilizar uma ferramenta ou, até mesmo, uma pessoa mais experiente como apoio à aprendizagem, caracteriza o processo denominado de correção (Lam, 2022), que também está relacionado aos preceitos imbricados na autorregulação. Dessa forma, o contexto virtual demanda que o estudante desenvolva suas competências correção, permitindo que alcance um bom desempenho acadêmico.

Como uma das estratégias que mais enriquecem a aprendizagem, ainda mais no contexto de internacionalização, a correção enfatiza a relação complexa estabelecida entre alunos, professores e o contexto (Andrade; Brookhart, 2020). Alguns exemplos que ilustram o conceito consideram o diálogo entre alunos e professores durante a realização de uma tarefa, bem como, ambientes que façam o uso de tecnologias para facilitar o envolvimento e o conhecimento dos estudantes, fomentando atitudes correção (Allal, 2019). Desse modo, para agir como um condutor e facilitar o processo de aprendizagem, os ambientes virtuais de aprendizagem, que correspondem às plataformas em que as IES hospedam os seus conteúdos, devem ser claras e objetivas, facilitando a navegação do estudante, o que também contribui para a correção – já que ela também é mediada por instrumentos tecnológicos.

Estando estritamente relacionada à avaliação, a correção da aprendizagem permite que novas estruturas avaliativas sejam intensificadas, como a avaliação por pares (Andrade; Brookhart, 2020). Quando se aborda sobre os conceitos relacionados ao desempenho, a avaliação na perspectiva formativa possibilita que os estudantes desenvolvam múltiplos aspectos através da realização de tarefas, tais como: cognitivos, pessoais, éticos e críticos (Silva; Mendes, 2017). Para impulsionar o ensino e a aprendizagem através dos pressupostos formativos, é necessário ser enviado um *feedback* imediato após o término da atividade; ou mesmo, para ser ainda mais eficaz, antes da entrega, permitindo que ajustes sejam feitos.

Diante de todos os pressupostos discutidos nesta seção, o PILA Virtual contempla um expoente na modalidade de MAI que propõe, permitindo que diferentes perfis de estudantes participem de atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências acadêmicas e pessoais.

Descrição da Experiência

O PILA Virtual, demonstrando ser um programa inovador, facilita a interação entre universidades localizadas na América Latina mediante a adoção de plataformas

virtuais de aprendizagem. Este relato de experiência ressalta a participação da autora em dois componentes curriculares voltados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) atreladas à educação:

Quadro 1 – Modalidade de apresentação de trabalhos

DISCIPLINA	UNIVERSIDADE
Educação e TIC	Universidade Nacional do Rio Negro (UNRN)
Introdução à Tecnologia Educativa	Universidade Autônoma de Tamaulipas (UAT)

Fonte: autoria própria (2024).

A modalidade de intercâmbio adotada foi a de *outbound* que, de acordo com Shen, Xu e Wang (2022), refere-se à mobilidade de estudantes para instituições de outros países. Assim, os componentes curriculares foram cursados de forma remota, o que permitiu à aluna não precisar se deslocar até os países que sediaram as disciplinas escolhidas. Inicialmente, após a inscrição nas componentes, alguns documentos foram solicitados, os quais contemplaram especificidades correspondentes a cada uma das universidades selecionadas.

Além do mais, para o ingresso no programa, foi solicitado um certificado correspondente ao Nível B1 (intermediário) em Língua Espanhola, o qual foi realizado de forma virtual por servidores representantes da Diretoria de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais (Daiinter) da UNIPAMPA. Dessa forma, compreendendo uma avaliação que contemplou os aspectos oral e escrito, a documentação solicitada foi enviada pelos próprios membros do setor em questão para as instituições de destino, isentando a tarefa do candidato à mobilidade.

Quanto à escolha metodológica que embasa o estudo, partiu-se de um relato de experiência com observações pessoais e reflexões críticas evidenciadas durante a participação no PILA Virtual. Um relato de experiência, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), permite a representação crítica das práticas vivenciadas no âmbito acadêmico e profissional. Com isso, por meio de um relato informativo, buscou-se apresentar a percepção de uma discente de Pós-Graduação durante a realização de um intercâmbio virtual.

Envolvendo uma abordagem qualitativa (Severino, 2017), os relatos de experiência objetivam compreender percepções e apontamentos subjetivos. Inicialmente, vislumbrando a etapa correspondente à coleta de dados, utilizou-se como instrumento a

observação participante que, segundo Proença (2008), requer que o pesquisador se torne parte do contexto investigado.

Ademais, um documento de texto *on-line*, com apontamentos sobre os conteúdos e atividades experienciadas, serviu como eixo para rememorar as vivências do semestre letivo. Já quanto à organização dos dados que embasaram a análise, após a leitura do material escrito, foi feita uma triagem dos aspectos mais relevantes e passíveis de discussão, os quais foram interpretados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os pressupostos teóricos elencados para a Análise de Conteúdo (AC) corroboram para a investigação de dados no contexto qualitativo, interpretando e categorizando as informações com base em tópicos (Bardin, 2016; Teodoro; Oliveira, 2024). Na sequência, apresentam-se as principais percepções do relato proposto.

Análise e Reflexão

Quanto ao acolhimento inicial proporcionado por cada uma das universidades, a UAT ressaltou-se na tarefa, já que foi marcado um encontro síncrono *on-line* com todos os estudantes que ingressaram como intercambistas no semestre em questão, tendo a participação de um membro diretivo da instituição. Ele convidou os acadêmicos para visitarem um dos *campus* da universidade, a qual constitui-se como *multicampi*, tendo a estadia e alimentação custeada pela própria instituição.

Em ambos os componentes curriculares, foram criados grupos no *WhatsApp* para que a comunicação entre os alunos e professores fosse facilitada. Quanto à UNRN, a docente responsável pela disciplina preferia que a comunicação fosse mediada pelo correio institucional; porém, os cinco membros do subgrupo criado para a produção dos trabalhos em conjunto optaram por se comunicar pelo aplicativo de mensagens referido anteriormente. Correspondendo um dos novos paradigmas impulsionados pela sociedade da informação (Moreira, 2009), as tecnologias da comunicação, especialmente o *WhatsApp* e o *Google Meet*, foram indispensáveis para aproveitamento das disciplinas, uma vez que, sem o contato imediato entre colegas e professores, o qual foi mediado pelo uso de ferramentas, teria sido impossível contatá-los imediatamente, dificultando o processo direcionado à correção da aprendizagem.

É necessário ressaltar que, mesmo de forma *on-line*, foi possível vivenciar um pouco da cultura de cada um dos dois países; seja pelo *mate*¹ compartilhado virtualmente durante os encontros grupais com os colegas alocados na Argentina, bem como a adaptação ao fuso-horário correspondente a Cidade do México. Buscando exemplificar

em um único lugar os principais parâmetros vivenciados através do PILA Virtual, elaborou-se tal representação:

Figura 1 – Aspectos exponenciais do intercâmbio virtual



Fonte: Autoria própria (2024).

No período destinado aos encontros síncronos, que corresponderam somente à componente cursada na Universidade Autônoma de Tamaulipas (UAT), nas segundas-feiras o professor regente da disciplina utilizava o *Teams* para discutir os conteúdos que seriam abordados durante a unidade – a qual durava, em média, duas semanas. Por não possuir um caráter obrigatório, já que ele objetivava perpassar pelos conteúdos da unidade, bem como apresentar os *links indexados* no *Moodle* da instituição, poucos alunos adotavam ao encontro; porém, o docente sempre buscava incluir os acadêmicos presentes em suas colocações, colhendo informações diagnósticas em relação aos conhecimentos prévios sobre os temas trabalhados.

O docente em questão, que trouxe várias tarefas diferenciadas e criativas no decorrer do semestre, possibilitou uma aprendizagem dinâmica, por mais que a maioria das atividades fossem produzidas de maneira individual. Em contraponto, por mais que a disciplina tenha vislumbrado uma aprendizagem mais “solitária”, sempre eram solicitadas retroalimentações (*feedback*) nos trabalhos dos colegas, o que era feito através do *Moodle* da universidade. Sempre solícitos, os estudantes contribuíam com apontamentos relevantes nas atividades, favorecendo os momentos destinados à correção.

Em contraponto, a disciplina cursada na UNRN desenvolveu quase todos os trabalhos de maneira grupal. Como a componente curricular foi cursada por 150 estudantes – os quais não estavam localizados somente na Argentina, eles foram divididos em quatro grupos distintos. Cada um dos grupos possuiu um tutor responsável para responder às dúvidas apresentadas durante a execução das atividades, correspondendo aos subgrupos constituídos.

Dessa forma, impactando diretamente a concepção voltada à correção da aprendizagem, foi necessário estabelecer uma boa comunicação entre os colegas do subgrupo, principalmente, quanto à compreensão das consignas das atividades produzidas. Durante cada trabalho solicitado, o grupo se reuniu por meio do *Google Meet* para que fosse possível realizá-lo simultaneamente. Amparados por alguma ferramenta, como o *Google Forms* ou o *Google Drive*, as tarefas foram feitas com a participação de todos os integrantes do grupo, visto que o idioma falado não foi um entrave para a participação nas atividades.

Em ambos os componentes, tanto os professores quanto os colegas foram solícitos com possíveis erros gramaticais ou equívocos na interpretação dos enunciados e, por mais que tenha sido realizado um exame de proficiência para comprovar o nível linguístico da participante, a peculiaridade na fala de cada um dos dois países esteve presente, principalmente durante os diálogos informais mediados pelo *WhatsApp* com os demais estudantes.

Portanto, mesmo que de maneira reduzida, vivenciou-se um pouco da realidade dos países de destino; além da Língua Espanhola e suas variações, a participante compreendeu como ocorre a inserção das TIC no contexto educacional do México e da Argentina, também expondo como o tema em questão é discutido no Brasil. Independente das componentes abordarem a implementação de tecnologias, não foi necessário um grande entendimento prévio sobre os tópicos para acompanhar o andamento das unidades. Além do mais, as plataformas de cada uma das universidades eram de fácil acesso, sendo criado um correio institucional para cada uma delas.

De acordo com a estudante que produziu o presente relato, um dos aspectos mais significativos da experiência foi que, os pressupostos avaliativos aplicados em ambos os componentes curriculares se constituíram como formativos; ou seja, testes de múltipla escolha não foram aplicados, os quais teriam como objetivo o fornecimento de notas através da avaliação em um momento isolado.

No caso, a perspectiva formativa de avaliação permite que os acadêmicos tenham mais facilidade quanto a adaptação ao contexto do Ensino Superior, impactando o

desenvolvimento profissional através da aplicação de instrumentos avaliativos diversificados – diferentes de provas ou exames finais (Panadero; Fraile; García-Pérez, 2022; Muñoz-Restrepo, 2017). Por meio dos trabalhos propostos, os quais variaram em cada um dos componentes – porém com enfoque no uso das TIC no contexto educacional, percorrendo diferentes níveis de ensino, todos foram entregues até o prazo estipulado. Em contraponto, ambos os docentes não enviaram *feedback* imediato, sendo fornecidos somente após um relativo período a entrega das atividades. Também não foram todas as tarefas que receberam devolutivas, denotando que o eixo da avaliação formativa, que é o envio de *feedback*, não foi contemplado em sua totalidade.

Em ambos os componentes cursados, inclusive a avaliação final, não foi abordada nenhuma tarefa correspondente a uma avaliação tradicional. Enquanto a UAT solicitou um ensaio de até oito páginas sobre os tópicos discutidos durante o semestre, a UNRN, por meio de um recurso de multimídia escolhido pelo discente, forneceu uma consigna e deu o período de 48 horas para o envio do material. Com isso, mesmo tendo um limite de tempo pré-estipulado para a entrega das tarefas avaliativas, não foi exigido que os acadêmicos decorassem respostas para a aplicação de uma prova escrita, a qual poderia não capturar a real aprendizagem de cada um dos estudantes.

Através da perspectiva formativa elencada, quanto se reflete sob o olhar de um estudante estrangeiro, que não possui o espanhol como idioma nativo, o estabelecimento de ferramentas diversificadas – além de possibilitarem o desenvolvimento da Língua Espanhola, como durante a elaboração do ensaio na modalidade escrita, permite que sejam desenvolvidas habilidades autorregulatórias correspondentes aos aspectos motivacionais, já que o produto construído é mais significativo que os indícios verificados através de um exame.

Contudo, dentre os vários parâmetros apresentados, o PILA Virtual fornece inúmeros benefícios aos acadêmicos que se propõem vivenciá-lo. Seja através da facilidade de acompanhar o roteiro de aprendizagem, bem como de realizar e postar os trabalhos avaliativos propostos, o programa permite que os estudantes economicamente desfavorecidos e que, como o caso da participante que produziu o presente relato, exerce atividade laboral, participe de uma experiência de internacionalização. É através da perspectiva elencada pelas potencialidades do PILA que emerge uma nova possibilidade de MAI, sendo que, diante de alguns pequenos entraves verificados durante o período destinado à experiência, eles foram prontamente mediados pela equipe da área de relações internacionais da Unipampa com a instituição estrangeira, reforçando a riqueza da experiência aos estudantes que almejam vivenciá-la.

Conclusão

O presente relato de experiência destacou como o PILA, não apenas proporcionou um meio para aprendizagem internacional, mas também promoveu a construção de redes de colaboração para além de fronteiras geográficas, fazendo uma conexão entre Brasil, México e Argentina. Esta experiência reforçou a importância da MAI como diferencial para a formação de estudantes inseridos na Pós-Graduação, preparando-os para a internacionalização.

Com base nos pressupostos teóricos e empíricos apresentados nas seções anteriores, se ressaltou os principais expoentes vivenciados pela autora do trabalho em sua mobilidade virtual, dentre elas: o modelo avaliativo adotado nas duas componentes curriculares cursadas, o desenvolvimento da correção da aprendizagem e a facilidade de adaptação do roteiro de ensino para a realidade da estudante.

Apresentando incontáveis pontos positivos, os quais proporcionaram o aprimoramento da Língua Espanhola, bem como, o debate sobre as tendências educacionais que abarcam a TIC como alicerce para impactar positivamente a aprendizagem discente. Permitindo não só a valorização do currículo da acadêmica, a participação no PILA Virtual permitiu que relações interpessoais fossem criadas e fortalecidas, o que correspondeu a um melhor enfrentamento quanto aos entraves encontrados – por mais que tenham sido poucos e, em síntese, voltados à interpretação das consignas de atividades.

De forma breve, o presente trabalho contribui para o relato de uma nova perspectiva de mobilidade internacional, enriquecendo os indícios de que o intercâmbio *on-line* também favorece os estudantes que escolhem realizá-lo. Encaixando-se dentro da realidade de vários acadêmicos brasileiros, o PILA Virtual necessita ter os seus processos seletivos mais difundidos dentro das instituições que já o adotam; sendo que, para aquelas que têm interesse em implementar tal forma de mobilidade, seja relevante fornecer dois editais de ingresso durante o ano letivo, possibilitando com que mais estudantes consigam acessar o programa e enriquecer o currículo acadêmico.

Por fim, evidencia-se o programa PILA Virtual como uma possibilidade de mobilidade enriquecedora para estudantes que exercem atividade remunerada ou possuem dificuldades econômicas e pessoais que impeçam o deslocamento aos países de destino. Ressaltando as possibilidades de MAI em universidades alocadas na América Latina, quebrando o estigma posto nas instituições do hemisfério norte, o programa

enaltece a cultura e o conhecimento desenvolvido em países próximos ao Brasil, favorecendo a interconexão entre o país de origem e o de destino.

Referências

ALLAL, L. Assessment and the Co-Regulation of Learning in the Classroom. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 27, n. 4, p. 332–349, 2019.

ANDRADE, H. L.; BROOKHART, S. M. Classroom Assessment as the Co-Regulation of Learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 27, n. 4, p. 350–372, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401–409, 2014.

BUENO, J. M.; DOMINGUES, C. R.; SANTOS, E. P.; ZANI, A. R. A mobilidade acadêmica internacional: uma revisão bibliométrica e integrativa da literatura entre 2005 e 2022. **Cadernos EBAPE BR**, v. 22, n. 5, 2024.

DURAYSKI, J. “**Tomas um mate?**”: uma análise da cultura de consumo do chimarrão em um contexto urbano. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FRANKLIN, L. A.; ZUIN, D. C.; EMMENDOERFER, M. Processo de internacionalização do Ensino Superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **RIESUP**, v. 4, n. 1, p. 130-151, 2017.

LAM, R. E-Portfolios for self-regulated and co-regulated learning: a review. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 1079385, 2022.

MOREIRA, M. A. **Introducción a la Tecnología Educativa**. Espanha: Universidade de Laguna, 2009.

MUÑOZ-RESTREPO, A. Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 9, n. 19, p. 115-132, 2017.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

OLIVEIRA M. G.; PAGLIUCA L. M. F. Programa de mobilidade acadêmica internacional em enfermagem: relato de experiência. **Rev Gaúcha Enferm**, v.33, 2012.

PANADERO, Ernesto; FRAILE, Juan; GARCÍA-PÉREZ, Daniel. Transition to higher education and assessment: a one year longitudinal study. **Educación XX1**, v. 25, n. 2, p. 15–37, 2022.

PESSONI, R. B.; PESSONI, A. Internacionalização do ensino superior e a mobilidade acadêmica. **Educação**, [S.l.], v. 46, n. 1, e87, 2021. DOI: 10.5902/1984644443070.

PROENÇA, W. de L. O método da observação participante. **Rev. Antropos**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 8-31, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHEN, W.; XU, X.; WANG, X. Reconceptualising international academic mobility in the global knowledge system: towards a new research agenda. **Higher Education**, v. 84, p. 1317-1342, 2022.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017.

TEODORO, N. R.; OLIVEIRA, G. S. Análise de conteúdo: um método de análise qualitativo. **Humanidades & Tecnologias (FINOM)**, v. 46, p. 55-62, 2024.

Notas

¹ O mate (ou chimarrão) se caracteriza como um costume herdado dos povos indígenas, possuindo importância social e cultural para os moradores da região sul da América Latina (Durayski, 2013).

Índice Remissivo

Aprendizagem – 9, 10, 29, 36, 38, 39, 49–58, 60, 61, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 94, 100, 102, 103, 107, 108, 111, 114, 123, 125, 130, 134, 166, 167, 193, 208, 210–216

Currículo – 18, 21, 38, 43, 64, 66, 81, 83, 111, 112, 122, 124, 125, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 143, 144, 146, 150, 204, 212

Decolonialidade – 111, 112, 113, 114, 115, 122, 183

Docência – 9, 67, 99, 100, 102, 103, 108, 110, 123, 157, 171

Educação – 9–58, 60–67, 69–70, 73–81, 83, 87–93, 99–100, 107, 111–115, 122, 124–126, 128–129, 131, 133–136, 138, 141–144, 146–152, 154–155, 157–158, 160–164, 172–174, 176, 178–180, 182, 186–188, 190, 193, 195–202, 204, 206, 208–217

Educação Antirracista – 111, 112, 114, 122, 124, 125, 130, 132

Educação Especial – 28, 196

Ensino – 9, 16, 18, 21, 28, 29, 36, 39, 41, 51, 54, 64, 66, 73–79, 81, 88, 89, 91, 99, 100, 102, 108, 111, 112, 115, 116, 125–127, 144, 146, 147, 149, 152, 157, 160, 163, 186–188, 190, 193, 195–198, 200–202, 204, 206, 208, 210–214, 216

Ética – 10, 11, 12, 13, 14, 134, 144, 147, 216

Experiência – 9, 65, 87, 88, 95, 99–103, 108, 115–118, 128–129, 131, 133–135, 138–140, 142, 147, 150, 152–153, 156–157, 160, 186–187, 192, 195–199, 204, 208–216

Formação de Professores – 29, 41, 67, 68, 73, 75, 78, 79, 83, 115, 157, 167, 170, 171

Formação Inclusiva – 195

Inclusão – 67, 77, 111, 112, 147–152, 154, 155, 157, 158, 187, 188

Inovação – 11, 12, 29, 38, 49, 55, 75, 154, 212

Internacionalização – 11, 12, 73, 208, 210, 211, 217

Metodologia – 13, 41, 51, 60, 63, 75, 76, 78, 115, 134, 137, 138, 149, 150, 152, 163, 165, 191, 192, 197, 204, 212, 213

Pesquisa – 9–10, 11–13, 14–15, 16–18, 20–23, 26, 30, 41, 49–51, 58, 60, 63, 73–75, 76–79, 83, 99–104, 111–112, 115, 117, 132–134, 136–137, 146–150, 152–156, 158, 160–161, 163, 166, 186, 191–192, 195–198, 202, 206, 208, 213

Pós-graduação – 9, 10, 11, 13, 16, 22, 49–55, 58, 60, 73–79, 83, 99, 112, 124, 133, 148–151, 153, 158, 160, 193, 195, 204, 210, 211, 217

Políticas Educacionais – 9–10, 12, 15–18, 22–23, 26, 28, 37–38, 60–66, 69–70, 83, 125–126, 134, 144, 149, 151, 161, 168, 196, 203

Produção Científica – 11, 12, 133, 158, 195

Comissão Organizadora

Dulce Mari da Silva Voss

Doutora, Mestra e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Ponta Grossa (UEPG – Paraná). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS). Líder do Grupo de Pesquisa Philos Sophias.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0672-7273>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6357471301897496>.

Contato: dulcevooss@unipampa.edu.br

Sonia Maria da Silva Junqueira

Doutora em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS). Membro do Grupo de Pesquisa: G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5616-5344>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4291668071705125>.

Contato: soniajunqueira@unipampa.edu.br

Nathan Bastos de Souza

Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). Licenciado em Letras - Línguas Portuguesa, Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Realizou estágio pós-doutoral financiado pela CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (PPGEL - UFCAT). Líder do Grupo de Estudos Dialógicos do Sul (DIASUL/UNIPAMPA) e membro pesquisador do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/UFSCar) e do Grupo de Estudos Discursivos (GEDIS/UFCAT). Professor Adjunto I do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1560-2867>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4592348231762682>.

Contato: nathansouza@unipampa.edu.br.

Eliada Mayara Alves Krakhecke

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com bolsa da CAPES. Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé). Especialista em Direito Processual Penal pela Faculdade IBMEC São Paulo, em Ensino de Filosofia pela

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Licenciada em Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional pelo Instituto Federal Farroupilha (IF-Farroupilha), com habilitação na área de Direito. Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP/Bagé). Advogada. Membro pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Philos Sophias (UNIPAMPA) e do Laboratório Imagens da Justiça (UFPel/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2686-4520>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1123050116130877>.

Contato: eliadamayara@hotmail.com.

Cleidson Ferreira dos Santos

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS). Licenciado em Matemática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Especialista em Gestão e Administração Pública pelo Centro Universitário (UNIFAEL). Policial. Membro do Grupo de Pesquisa: G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5268-5588>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0181639923490823>.

Contato: cleidsonsantos.aluno@unipampa.edu.br.

Patrik Vaz Rosa

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS). Licenciado em História pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP) Campus Bagé. Especialista em História do Brasil e História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Iguaçu. Bolsista CAPES do PPGE/UNIPAMPA. Membro do Grupo de Pesquisa: G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0493-7420>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6541383352258270>.

Contato: patrikrosa.aluno@unipampa.edu.br.

Autores/as vinculados à UNIPAMPA

Doutores/as

Alessandro Carvalho Bica

Doutor em Educação. Professor do Campus Bagé da Unipampa. Líder do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos. Coordenador do Projeto de Extensão: “Repositório Digital TATU” (<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu>): espaço cujo objetivo é inventariar fontes de pesquisa e compor um acervo digital acessível para pesquisadores interessados na área de História da Educação; Possui experiência e interesse nas seguintes áreas de pesquisa: História da Educação; Repositórios Digitais, Acervos Escolares/Históricos, Impressos

Pedagógicos/Imprensa de Educação, Formação de Professores, Movimentos Sociais e Educação Popular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-5007>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8696471514884993>.

Contato: alessandrofica@unipampa.edu.br.

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora Associada da Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e Metodologias do Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, avaliação educacional e educação a distância, Membro dos grupos de pesquisa G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação e Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino em Ciências (GPPEC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5117-6415>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8524665688345631>.

Contato: crisnabierhalz@unipampa.edu.br.

Cristiano Corrêa Ferreira

Doutor em Engenharia (área de concentração: Ciência e Tecnologia dos Materiais) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Minas, Metalúrgia e de Materiais, da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da UNIPAMPA/Campus Bagé. Tem experiência na área de Ensino de Expressão Gráfica atuando nos seguintes temas: Desenho técnico, Modelagem e Prototipagem. Grupo de Pesquisa: G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação e Inclusive – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7676-9233>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9557604599954155>.

Contato: cristiano.ferreira@unipampa.edu.br.

Franceli Brizolla

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS). Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé - RS). Vice-Reitora da Universidade Federal do Pampa no quadriênio 2023-2027. Líder do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7987-2044>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1822354320609261>.

Contato: francelibrizolla@unipampa.edu.br.

Leandro Blass

Doutor em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. professor Adjunto D do curso de Licenciatura em Matemática e do mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e coordenador da Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio (Matemática na Prática) - (UAB - 2024). Líder dos grupos de pesquisa G.A.M.A - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação - UNIPAMPA, Modelagem e Análise de Dados e Membro dos Grupos de pesquisa: GEPEFORTE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Tecnologias Digitais na Educação - UFFS e do grupo de Modelagem aplicada no desenvolvimento e otimização de processos tecnológicos e sistemas dinâmicos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2302-776X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7385942137403019>.

Contato: leandrobllass@unipampa.edu.br.

Valesca Brasil Irala

Doutora em Letras (área de concentração em Linguística Aplicada) pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Fez pós-doutorado na Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, na Universidad de la República (UDELAR), em Montevideu, no Uruguai. Professora Associada IV na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA /Campus Bagé - RS), com atuação no Curso de Letras - Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, sendo sua atual coordenadora (2023-2025). É co-coordenadora do Projeto AME (Acolhimento e Mentoria Estudantil), vice-líder do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA/registrado no Diretório de Grupos do CNPq) e coordenadora do Projeto de Extensão Núcleo de Línguas Adicionais da UNIPAMPA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7316864301240506>.

Contato: valescairala@unipampa.edu.br.

Vera Lúcia Duarte Ferreira

Doutora em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. é Professora associada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), exercendo a chefia do Núcleo de Inovação Pedagógica/PROGRAD. Atuando como professora do PPG em Ensino da UNIPAMPA/Campus Bagé. Membro do Grupo de Pesquisa Inovação Pedagógica (GRUPI) e Ensino e Aprendizagem de Línguas: Uma Abordagem Quantitativa (GEALQ), ambos da UNIPAMPA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6968-5664>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8753645048719661>.

Contato: veraferreira@unipampa.edu.br.

Mestres/as

Anna Elizandra Sonego Fernandes

Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional e em Neuroeducação pelo Centro Universitário

Internacional (UNINTER). Bacharela em Psicopedagogia pela UNINTER. Discente de Formação Pedagógica em Pedagogia (UNINTER).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9958-3258>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7473928628890074>.

Contato: annaelizandra@outlook.com.

Daniela Delfim Cruz

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Jaguarão). Especialista em Alfabetização pela Universidade Castelo Branco e em Educação e Diversidade Cultural pela UNIPAMPA/Campus Bagé. Professora dos Anos Iniciais das redes municipais de ensino de Aceguá e de Bagé. Membro pesquisadora no Grupo de Pesquisa Philos Sophias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5527-6712>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7665278013242483>.

Contato: delfimdaniela@gmail.com.

Leticia Leite Chaves

Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Graduada em Ciências da Natureza pela UNIPAMPA. Professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil na rede municipal de Dom Pedrito/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3247-8685>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8154889179412762>.

Contato: lechavess95@gmail.com

Renan Silveira Camargo

Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Dom Alberto Santa Cruz do Sul, e possui MBAs em Marketing e Redes Sociais, e Comunicação Eleitoral e Marketing Político pela Faculdade Descomplica. Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário da Região da Campanha. Membro do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos, vinculado à UNIPAMPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8856525605534813>.

Contato: renansilvcamargo@hotmail.com.

Taiza da Hora Fonseca

Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Graduada em Letras - Licenciatura em Português e Respectivas Literaturas pela mesma instituição. Integrante do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos da UNIPAMPA - Campus Bagé. Professora e produtora cultural em projetos sociais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3652-5939>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1328468525585073>.

Contato: taizadahora@gmail.com.

Mestrandos/as

Ana Lúcia Domingues dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, (UNIPAMPA/Campus Bagé). Especialista em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé/RS). Graduada em Letras-Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé/RS). Formada no Curso de Teoria Musical pelo Instituto Municipal de Belas Artes (IMBA, Bagé/RS). Auxiliar de biblioteca, atuando no Arquivo Público Municipal de Bagé/RS. Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Philos Sophias.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4762-7137>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1469916486686774>.

Contato: analuciadossantos@gmail.com.

Cristiane Gonçalves Moreira

Mestranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como membro ativo da Associação Janelinha para o Mundo (Associação de Autistas).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0324-4400>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2686273925659723>.

Contato: cristianemoreira.aluno@unipampa.edu.br

Drieli Gasso Colman

Mestranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé). Bolsista CAPES. Graduada em Letras - Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol e Respektivas Literaturas, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0567-441X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3701079700373281>.

Contato: drielicolman@gmail.com.

Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns

Mestranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé). Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Professora Ensino Fundamental II de Matemática da Prefeitura Municipal de Bagé.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3425205876698511>.

Contato: mariafontans.aluno@unipampa.edu.br

Willian Peres de Oliveira

Mestrando em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membro

colaborador no Projeto de Extensão Integração Social e Sustentabilidade em Projetos e Oficinas de Aprendizagens (INSPIRA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9755298365485747>.

Contato: willianoliveira.aluno@unipampa.edu.br

Autores/as vinculados/as às demais Universidades

Doutores/as

Ademir Henrique Manfré

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste/Campus de Presidente Prudente, SP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Unoeste, atuando na Especialização e na graduação presencial e EAD.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559786704613672>.

Contato: ademirmanfre@unoeste.br.

Carolina Corrêa Rochefort

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel) na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta nas disciplinas de desenho da figura humana e mediação artística do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Atua no grupo de pesquisa Percursos Poéticos: procedimentos e grafias na contemporaneidade, em orientações e co-orientações com alunos da graduação do curso de Bacharelado e de Licenciatura em Artes Visuais assim como na coordenação do Projeto de unificado (pesquisa, extensão e ensino) Patafísica e do Projeto de ensino Zigoto: Seminário de experimentações poeticoeducativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9518-9384>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7036286650193178>.

Contato: carolrochefort.ufpel@gmail.com.

Daiane Pinheiro

Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa-Portugal. Mestre em Educação e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do quadro permanente da Universidade Federal do Oeste do Pará- (UFOPA), Santarém, Pará, vinculada ao curso de Pedagogia e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos - GPPEPI (UFOPA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6572-3013>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2421812074135099>.

Contato: daiane.pinheiro@ufopa.edu.br.

Eduardo Nunes Jacondino

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente/orientador no Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação (UNIOESTE). Líder do Grupo de pesquisa: Pós-modernidade, Sociologia, Educação (UNIOESTE). É membro pesquisador externo do Grupo de Pesquisa: Philos Sophias (UNIPAMPA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1083-8934>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3875955392841663>.

Contato: eduardojacondino@hotmail.com.

Jefferson Mainardes

Doutor em Educação com Estágio Pós-Doutoral em Educação no Institute of Education, UCL/IOE, Grã-Bretanha. Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). De 2015 a 2020 foi Honorary Senior Research Associate do UCL/Institute of Education (Londres). Possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa - CNPq. Foi co-director da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe (2012-2019). É editor da Revista Práxis Educativa (UEPG) e da Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. É Membro do Comitê de Assessoramento da Fundação Araucária. Desde 2015 integra o Comitê de Ética em Pesquisa e Integridade da ANPEd. É membro da Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica Red-IA. Desenvolve pesquisas sobre Políticas educacionais e sobre Ética em Pesquisa e Integridade Acadêmica.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0401-8112>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1869253922319886>.

Contato: jefferson.m@uol.com.br.

João Carlos Pereira de Moraes

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio Pós-Doutoral em Educação (PPGE/UEPG), discutindo políticas públicas de formação de professores que ensinam Matemática e a BNCC. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). Líder do grupo EduTec.Utf: Grupo de Pesquisa em Práticas e Políticas Educacionais na perspectiva da Educação Tecnológica e vice-líder do Grupo de Docências, Formação e Educação Matemática - GDFEM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9513-018X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5624816456388130>.

Contato: joaomoraes@utfpr.edu.br.

Lucas Pacheco Brum

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPeL). Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa: “Arte: criação, interdisciplinaridade, educação” da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

(UERGS/CNPq), “Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais” da Universidade de Brasília (UnB/CNPq) e o “Laboratório Imagens da Justiça” da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5285954663480904>.

Contato: lukaspachecobrum@yahoo.com.

Luis Carlos Fernández Cobas

Doutor em Ciências da Educação e Professor Catedrático, Mestre em Ciências da Educação e Pós-doutor em investigação educacional. Professor na Universidade de Ciências Pedagógicas de Lãs Tunas (Cuba), onde adquiriu ampla experiência na formação de professores em cursos de graduação e pós-graduação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5018-4846>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5522921365362515>.

Contato: lfernandezcobas@gmail.com

Maria Cecilia Lorea Leite

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado na Université Paris 8. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Imagens da Justiça. Realiza pesquisas nas áreas de currículo, gestão democrática, educação jurídica, pedagogia jurídica, imagens da justiça, ensino superior e universidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6507656416518174>.

Contato: mclleite@gmail.com.

Maria Manuela Alves Garcia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado na Universidade de Wisconsin, Madison, E.U.A. Professora Titular, aposentada, da Universidade Federal de Pelotas, atuando como professora colaboradora nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Universidade. Tem experiência de ensino, pesquisa e extensão no campo da pedagogia e da formação de professores, tendo larga experiência na pós-graduação e como orientadora de mestrado e doutorado na área de educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-4276>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0141183727711568>.

Contato: garciamariamaneuela@gmail.com.

Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada na Universidade de São Paulo/Campus Ribeirão Preto, FFCLRP, Departamento de Educação, Informação e Comunicação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP. Coordena a Seção Ribeirão Preto/USP do Grupo

de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, GREPPE. Integra da coordenação executiva da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação, Relaaape.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-9838>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464815211181255>.

Contato: teiseg2@gmail.com.

Theresa Maria de Freitas Adrião

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágios de pesquisa pós doutoral junto à Orealc/CHILE. Docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP. Desenvolve pesquisas na área de política educacional, com ênfase em gestão e financiamento da educação básica, incluindo estudos sobre privatização e financiamento da educação no exterior (EUA e Portugal/UMinho) com financiamento da FAPESP. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/UNICAMP) e a Rede de Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (RELAAPPE-[/https://www.rede.fe.unicamp.br/pt-br](https://www.rede.fe.unicamp.br/pt-br)). Bolsista PQ 1D/CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1181-5873>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976705366604804>.

Contato: theadriao@gmail.com

Vera Maria Vidal Peroni

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do grupo nacional de pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação GPRPPE/UFRGS. É líder do Diretório Grupo de Pesquisa Estado e políticas públicas de Educação Básica. Participa da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-8431>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9945008202279221>.

Contato: veraperoni@gmail.com.

Yithsell Santiesteban Almaguer

Doctora en Ciencias Pedagógicas; Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.

E-mail: yithsell79@gmail.com

Maikel Yero Domínguez

Máster en Dirección; Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.

E-mail: myd800506@gmail.com

Doutorandos/as

Franceli Bianquin Grigoletto Papalia

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestra em Educação pela Universidade Federal

de Santa Maria (UFSM). Especialista em Direito Processual Civil (ULBRA), Direito e Processo do Trabalho (EPD/SP) e Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Graduada em Direito pela Universidade Luterana do Brasil. Advogada, com atuação nas áreas de Direito Civil, Processo Civil, Trabalhista, Previdenciário e Ambiental. Juíza Leiga lotada na Comarca de Faxinal do Soturno, TJRS. Membro pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Káiros (UFSM) e Laboratório Imagens da Justiça (UFPel/CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1214-0137>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8604787325675705>.

Contato: franpapalia@gmail.com.

Vitor Garcia Stoll

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Licenciado em Ciências da Natureza (UNIPAMPA) e em Pedagogia (UNICESUMAR). Professor de Ciências e da Educação Infantil na rede municipal de Dom Pedrito/RS. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4133-9313>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8592218192423206>.

Contato: vitorgarciaastoll@gmail.com.



A PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E NA EDUCAÇÃO

Rede colaborativa de produção científica internacional

Esta coletânea reúne reflexões e investigações que emergem do cenário atual da pós-graduação em Ensino e na Educação, a partir de uma articulação nacional e internacional promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unipampa, com financiamento da CAPES. Organizado em dois eixos — um voltado às políticas educacionais neoliberais e seus impactos na formação docente, e outro dedicado às práticas curriculares, docentes e de ensino — o livro dá visibilidade a pesquisas desenvolvidas por autores vinculados a diversos programas de pós-graduação do país. Os textos aqui reunidos ampliam o debate sobre as transformações em andamento no ensino e na educação, reforçando o papel estratégico da pesquisa na qualificação docente e na consolidação de uma educação socialmente referenciada.

