

# PESQUISAS CALEIDOSCÓPICAS: modos de ver e criar

Cintya Regina Ribeiro  
Bruno Bontempi Junior  
Maria Letícia B. P. Nascimento  
Bruna Soares Polachini  
Fabíola Alice dos Anjos Durães  
Fernanda Aparecida Yamamoto  
(Orgs.)

Cintya Regina Ribeiro  
Bruno Bontempi Junior  
Maria Letícia B. P. Nascimento  
Bruna Soares Polachini  
Fabíola Alice dos Anjos Durães  
Fernanda Aparecida Yamamoto  
(Orgs.)

# PESQUISAS CALEIDOSCÓPICAS: modos de ver e criar

DOI: 10.11606/9786587047515

ISBN 978-65-87047-51-5

## **Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior  
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Armanda do Nascimento Arruda

## **Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Boto  
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

## **Comissão de Pesquisa e Inovação da Faculdade de Educação**

Presidente: Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro  
Vice-Presidente: Prof. Dr. Elio Carlos Ricardo

## **Organizadores**

Cintya Regina Ribeiro  
Bruno Bontempi Junior  
Maria Letícia B. P. Nascimento  
Bruna Soares Polachini  
Fabíola Alice dos Anjos Durães  
Fernanda Aparecida Yamamoto

## **Comissão Científica**

Ana Paula de Oliveira Corti - IFSP  
Bruna Soares Polachini - FE-USP  
Bruno Bontempi Junior - FE-USP  
Christian F. Ribeiro Guimarães Vinci - UEMG  
Cintya Regina Ribeiro - FE-USP  
Douglas Emiliano Batista - FE-USP  
Fabíola Alice dos Anjos Durães - FE-USP  
Fernanda Aparecida Yamamoto - FE-USP  
Marcia Aparecida Jacomini - UNIFESP  
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio - FE-USP  
Maria Letícia B. P. Nascimento - FE-USP  
Rosemary Soffner - IEA-USP  
Sílvia Luzia Frateschi Trivelato - FE-USP

## **Conselho Editorial**

Adriana Bauer  
Agnaldo Arroio  
Ana Luiza Jesus da Costa  
Bruno Bontempi Júnior  
Cintya Regina Ribeiro  
Daniel Tojeira Cara  
Elio Carlos Ricardo  
Fabiana Augusta Alves Jardim  
Francinny da Rocha Lima  
Márcia Aparecida Gobbi  
Maria Letícia B. P. Nascimento  
Rosângela Gavioli Prieto  
Sonia Maria Portella Kruppa  
Thais Vieira Gutto  
Thays Fernandes Flor da Silva

## **Edição/Editoração, Projeto Gráfico, Capa e Diagramação**

Fabíola Alice dos Anjos Durães

## **Revisão**

Mariana Munhoz

São Paulo, 2023

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.



Direitos desta edição reservados à FEUSP  
Avenida da Universidade, 308  
Cidade Universitária – Butantã  
05508-040 – São Paulo – Brasil  
(11) 3091-2360  
E-mail: [bibfe@usp.br](mailto:bibfe@usp.br)  
<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação  
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

P474 Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar / Organizado por Cintya Regina Ribeiro, Bruno Bontempi Junior, Maria Letícia B. P. Nascimento, Bruna Soares Polachini, Fabíola Alice dos Anjos Durães, Fernanda Aparecida Yamamoto. -- São Paulo: FEUSP, 2023.  
7.197 Kb ; PDF.

ISBN: 978-65-87047-51-5 (E-book)  
DOI: 10.11606/9786587047515

1. Pesquisa educacional 2. Educação 3. Pós-doutorado I. Ribeiro, Cintya Regina II. Bontempi Junior, Bruno III. Nascimento, Maria Letícia B. P. IV. Polachini, Bruna Soares V. Durães, Fabíola Alice dos Anjos VI. Yamamoto, Fernanda Aparecida VII. Título

CDD 22. ed. 37.04

---

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
<i>Cintya Regina Ribeiro, Bruno Bontempi Junior e Maria Letícia B. P. Nascimento</i>	

<b>Apresentação</b>	<b>13</b>
<i>Bruna Soares Polachini, Fabíola Alice dos Anjos Durães e Fernanda Aparecida Yamamoto</i>	

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE**

### **16**

<b>Contributos do pós-doutoramento na formação científica e pedagógica para o ensino superior</b>	<b>17</b>
<i>Fernanda Aparecida Yamamoto, Tiago Almeida e Fabíola Alice dos Anjos Durães</i>	

<b>Gênero e trabalho docente: um balanço da produção científica nacional (2008-2020)</b>	<b>29</b>
<i>Ana Claudia Delfini e Marília Pinto de Carvalho</i>	

<b>Aprendizagem cooperativa, desenvolvimento profissional docente e inovação</b>	<b>45</b>
<i>Taluana Laiz Martins Torres</i>	

<b>Base Nacional Comum de Formação de Professores: um modelo de professor</b>	<b>61</b>
<i>Marili Moreira da Silva Vieira e Claudia Valentina Galian</i>	

<b>Formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência: ensino médio técnico</b>	<b>77</b>
<i>Fernanda Aparecida Yamamoto e Rita de Cássia Gallego</i>	

**Pesquisas sobre o campo disciplinar da Pedagogia no Brasil: o que indicam as teses e dissertações em Educação? 92**

*José Leonardo Rolim de Lima Severo e Selma Garrido Pimenta*

**Contribuições do evento *Jornada de Literatura e Educação* para as reflexões sobre a didática da literatura no Brasil 110**

*Vera Lúcia Cardoso Medeiros e Neide Luzia de Rezende*

**As gramáticas portuguesas utilizadas na Escola Normal de São Paulo no século XIX e suas estratégias didáticas 127**

*Bruna Soares Polachini e Carlota Boto*

**Inserções em circuitos ideológicos e outras obras: uma análise mitocrítica da arte pós-moderna de Cildo Meireles 144**

*Paulo Rogério Borges e Rogério de Almeida*

**Filosofia da Linguagem e Epistemologia do Uso: reflexões para a sistematização de conteúdos em Educação Matemática 161**

*Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa e Cristiane Maria Cornélia Gottschalk*

**Biodiversidade Marinha na Educação básica: pesquisas visando a integração curricular do conhecimento gerado no âmbito do programa Biota-FAPESP 179**

*Renata Aparecida dos Santos Alitto*

**A expansão dos transtornos psiquiátricos e as suas apropriações no discurso educacional: o que a psicanálise teria a dizer? 192**

*Júlia Catani, Ana Laura Godinho Lima e Carlota Boto*

**Da prosódia do bebê à função maternante do educador: o instrumento IRDI como pesquisa-intervenção 208**

*Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves e Maria Cristina Machado Kupfer*

**Diversidade e políticas da diferença na escola: notas sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020) 222**

*Renata Guedes Mourão Macedo, Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego*

**"A luta é todo dia e toda hora": mulheres da Esperança e a luta por moradia 238**

*Fabírcia Carla Viviani e Marcia Aparecida Gobbi*

**Educação como instrumento para o avanço social: bases constitucionais e a revolução intelectual impulsionada pelas novas tecnologias 255**

*Renata Giovanoni Di Mauro e Idmea Semeghini-Siqueira*

**Participação infantil latino-americana: perspectivas a partir das produções científicas 273**

*Monique Aparecida Voltarelli e Maria Letícia B. P. Nascimento*

**Ensino de Ciências como Prática Social: o trabalho com os domínios do conhecimento científico em sala de aula 288**

*Fernando César Silva e Lúcia Helena Sasseron*

**Quando começam a escola pública e as declarações de direitos: um olhar sobre a origem da escola na França do século XVIII 301**

*Rodison Roberto Santos e Carlota Boto*

**AUTORAS(ES)****313****Sobre as(os) autoras(es)****314**



# Prefácio

*Cintya Regina Ribeiro*

*Bruno Bontempi Junior*

*Maria Letícia B. P. Nascimento*

O aspecto fascinante disparado por giros caleidoscópicos encontra-se exatamente em suscitar nossa vontade de infinito. Nesses movimentos, tudo o que supostamente se conforma, imediatamente se desfaz, abrindo passagens para inusitadas recomposições. Por meio de um jogo de espelhos, cada giro provoca simetrias e dissimetrias entre imagens, fragmentando-as e recompondo-as, produzindo novos e surpreendentes efeitos de luz e cor. É a possibilidade desses gestos de multiplicação de (as)simetrias aquilo mesmo que confere ao efeito caleidoscópico sua condição de criação.

Ao evocarmos a metáfora do caleidoscópio para tratarmos do ato de pesquisar e suas produções, interessa-nos apreender os diversos modos de ver e criar aí em curso. Pesquisar exige técnica, mas sobretudo, arte: insistir nas temáticas e problemáticas e, simultaneamente, provocar-lhes deslocamentos, transversalidades, intersecções, contágios insuspeitos, rupturas, enfim, intensificando a circulação de saberes entre os inúmeros espaços discursivos.

Um convite, então, se anuncia: apostemos na polissemia do verbo ver, explorando a variação dos modos de ver, ensaiando deslizamentos pelas experiências de criação que daí decorrem. De largada, um breve passeio pelas veredas dos dicionários analógicos em torno da palavra ver nos arremessa para algumas instigantes atmosferas de pensamento – mirar, descortinar, entressonhar, contemplar, espreitar, olhar, discernir, entrever, notar, fitar, observar, perceber, vislumbrar... E tais atmosferas conclamam outras, ampliando a rede metafórica: ter olhos de águia, ter vista de lince, ter compasso no olho, circunvagando o olhar, mergulhar o olhar em, alongar a vista por, arregalar os olhos...

Pode-se considerar que são atos de visão singulares e, dessa maneira, suas singularidades nos inspiram a explorar as múltiplas perspetivações em jogo quando nos dispomos à arte de pesquisar. Trazer à pauta essa dimensão é um dos alvos do presente conjunto de estudos que ora mobilizamos.

Perspectivar o mundo não implica um gesto positivista, como se ao ato de ver coubesse a mera tarefa de representação asséptica de um suposto objeto, o qual, por sua vez, se daria a ver generosamente, em sua disposição apreensível de véspera.

Diferentemente, aqui, o ato de ver remete, antes, à experiência de criar. Assumir essa posição intelectual nos permite abordar os modos de perspectivação em pesquisa como um entrelaçamento inventivo entre campos epistemológicos, teóricos e temáticos, possibilitando, em virtude disso, não só a reinvenção de nossas perguntas investigativas, mas de nossos próprios modos de fazer ciência, filosofia, arte etc.

A proposta de nosso Programa de Pós-Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da USP, visa ao fomento desse debate, com vistas ao avanço nos modos de pensar e fazer pesquisa acadêmica quando nos situamos a partir de problemáticas do campo educacional.

O desafio de um pesquisador, em particular, um pesquisador de pós-doutorado em educação, encontra-se nessa empreitada criativa de tráfegar arriscadamente sobre linhas tênues, abrindo novas passagens e instaurando outros sentidos de mundos por meio da articulação estratégica entre forças do passado, do presente e do futuro.

São múltiplas as maneiras sob as quais tais linhas se configuram. Interessa-nos destacar tão somente três desses modos, buscando traçar as fronteiras dos territórios nos quais nos inserimos quando a profissionalização da pesquisa acadêmica nos convoca.

O primeiro traçado diz respeito a sustentar a tensão entre os vetores da tradição e da inovação, situação que impõe um trabalho de pensamento implicado, duplamente, na ativação da memória do mundo e na atualização das temáticas e problemáticas das formas de existência que nele se encontram em curso. No processo de formação do pesquisador, a dialética desses termos apresenta-se como um constante desafio, uma vez que o "novo" conhecimento só pode emergir e assim ser reconhecido em sua relação com o saber acumulado, sobre o qual se apoia, e com o qual se obriga a dialogar.

O segundo território se instaura a partir das forças tensionadas entre dois modos axiais de produzir conhecimento acadêmico. De um lado, o compromisso da universidade com as necessidades civilizatórias, vínculo este que se faz por meio do empreendimento da pesquisa aplicada, estreitando, assim, conversações diretas com as instâncias da sociedade, bem

como do Estado, em suas formulações de políticas públicas. De outro, a profissão do pesquisador acadêmico é chamada a outra modalidade de aliança, qual seja, a de atender às exigências, também civilizatórias, de salvaguardar a pesquisa básica, selando o compromisso do pensamento acadêmico para com seu próprio desconhecer e mantendo viva essa zona aberta de perguntas que não se tranquilizam diante de quaisquer respostas. Exatamente na zona de confluência entre aquele compromisso e essa aliança colocam-se os pesquisadores, a sociedade civil e o Estado diante de um impasse cuja superação nos desafia: a ideia consideravelmente generalizada de que a ciência "vale" pelas respostas imediatas e úteis que ofereça para a resolução dos problemas que mais nos afetam ou nos preocupam, tais como os das áreas de saúde, segurança, consumo etc. O valor das ciências humanas consiste, entretanto, em investigar o ser humano em suas relações intrínsecas e interdependentes, em exercitar o livre pensamento e em provocar o necessário estranhamento diante da realidade, de modo que sua "utilidade" resida, justamente, em contrariar os dispositivos perpetuadores da ignorância, da injustiça e das desigualdades que sustentam a miserável condição humana.

A terceira linha de tensão remete ao modo de endereçar a produção de conhecimento, tendo em vista rebatê-la sobre si mesma, de forma inegociável, resguardando, por meio dessa autoproblematização, a própria vocação crítica inerente à prática da pesquisa acadêmica. Em um dos campos dessa ação emerge a pesquisa de caráter incremental, cujo objetivo se volta à ampliação e aprofundamento do conhecimento, expediente que retroalimenta um conjunto de saberes já consolidados, no intuito de matizar suas especificidades, reorganizar seus elementos, precisar seus usos etc. Abrindo-se a uma direção díspar, desenha-se um território de vizinhança peculiar, cuja marca se faz por meio da pesquisa de caráter disruptivo, a qual, dispondo-se a um pacto mais radical com o risco, coloca sub judice não só a prevalência de certas perspetivações teórico-conceituais e seus conhecimentos cumulativos, mas sobretudo, certos paradigmas, pressupostos epistemológicos, modos de ver e criar, enfim. Ocupar essa fronteira entre convocações cumulativas e disruptivas em relação ao conhecer exige-nos criar, no presente, uma conversação impensável com uma temporalidade por vir. Retomando, aqui, os termos da primeira volta do caleidoscópio, é esta, também, a fronteira móvel e indefinida entre a tradição e a inovação.

Habitar esses três modos de tensionamento, rebatidos ao infinito pelos três espelhos de um caleidoscópio, requer, de nós pesquisadores, um aprendizado contínuo que viabilize o exercício de reconstruções sempre provisórias envolvendo nossas questões de investigação, transtornando-as e atualizando-as nas cenas contemporâneas.

## Apresentação

*Bruna Soares Polachini*

*Fabíola Alice dos Anjos Durães*

*Fernanda Aparecida Yamamoto*

Este livro reúne trabalhos relacionados às pesquisas desenvolvidas no estágio de pós-doutoramento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A proposta deste *e-book* deriva da organização do *XI Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP*, realizado em agosto de 2021, ocasião em que houve apresentações de 40 pesquisas. Alguns meses após o evento, as pesquisadoras e os pesquisadores que apresentaram trabalho foram convidadas(os) para enviarem artigos para compor o presente livro. Os estudos foram avaliados e selecionados após pareceres emitidos pelos integrantes da Comissão Científica e Organizadora da obra, de forma a totalizar 19 trabalhos aprovados para esta publicação.

A intenção dessa obra é contribuir e difundir pesquisas sobre educação sob diversas abordagens. Dessa forma, essa publicação recebe o nome de *Pesquisas Caleidoscópicas: modos de ver e criar* por contemplar a pluralidade de olhares, o rompimento de barreiras disciplinares e a mobilização de horizontes no campo da Educação, visto que a pluralidade cultural que nos constitui como sociedade local e global produz uma intensa variação nas formas de produção de conhecimento. Explorar a multiplicidade desses saberes, com suas singularidades nos modos de ver, pensar, perceber, dizer, criar, enfim, é a proposta desse livro. A partir da produção de um espectro de investigações realizadas em nível de pós-doutoramento em Educação, busca-se contribuir com o debate social pautado por necessidades e urgências, particularmente no contexto brasileiro.

Apesar dos impedimentos de várias ordens que têm afetado a pesquisa acadêmica atualmente, a proposta desse conjunto de discussões é provocar e instigar pesquisadoras e pesquisadores a seguirem investigando com a pluralidade de olhares em busca de resultados multifacetados. A contemporaneidade nos convoca a ultrapassar os limites das áreas disciplinares, convidando-nos a mobilizar horizontes culturais que se estendem desde as ciências humanas até as várias formas expressivas das artes em geral. A visão caleidoscópica nos propõe

que é na movência infinita desses modos de ver e dar a ver que podemos desenvolver estratégias de enfrentamento de questões educacionais atuais e ao mesmo tempo, fabular outras possibilidades de viver. Afinal, pesquisar, e, particularmente, pesquisar na área de Educação, é uma maneira de enxergar o mundo, (re)criar mundos e partilhá-los.

Assim, a partir das temáticas abordadas nas diversas investigações, o *e-book* foi organizado em três seções: I) Desenvolvimento Profissional e Formação Docente; II) Narrativas, Escritas e Didáticas; III) Educação e Direitos Humanos.

Em relação ao projeto gráfico, com a intenção de trazer um caráter de produção autoral a todo *e-book*, realizou-se um concurso de imagens direcionado especificamente às(aos) autoras(os) dos capítulos. De forma a instigá-las(os) a explorarem o título do livro de forma criativa, destacou-se que a preferência seria dada para imagens que dialogassem com o título e que trouxessem uma perspectiva mais abstrata e não literal, em relação às temáticas. Foram recebidas 23 imagens no total e realizou-se uma votação que envolveu todas(os) pós-doutorandas(os). Dessa forma, as imagens mais votadas constituem a capa e as aberturas de cada seção do livro. Agradecemos a todas as pessoas que participaram do concurso, da votação e, especialmente, às autoras das imagens mais votadas. A capa do livro foi criada a partir de um quadro pintado por Ana Cláudia Delfini, denominado “Labirinto”. Ela fez questão de destacar que não é pintora, mas que começou a pintar no início da pandemia de Covid-19, o que a fez adotar “esse hábito como forma de recriar novos sentidos do viver”. Há outra contribuição visual da Ana Cláudia com a pintura “Estrela Estridente”, que anuncia a seção Sobre as(os) autoras(es). Seguimos a apresentação visual do livro com experimentações e composições fotográficas produzidas por Fabíola Alice dos Anjos Durães – que teve duas imagens dentre as mais votadas: a que antecede o prefácio (“Olhar”) e a Seção I (“Caminho”) –; na Seção II, foi selecionada a fotografia de uma lagarta de *Lepidoptera* (grupo das mariposas e borboletas) vista de perto, de Renata Aparecida dos Santos Alitto; e, para finalizar, a fotografia “Esperança”, de Fernanda Aparecida Yamamoto, foi a escolhida para enunciar a Seção III.

Segue, então, uma apresentação geral de cada seção:

**I) Desenvolvimento Profissional e Formação Docente.** Essa seção aborda discussões sobre a profissão docente a partir de temáticas que envolvem a aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional por meio da discussão sobre interfaces de gênero e trabalho docente, inovação na formação pedagógica, além de modelos e necessidades de formação relacionados com a Base Nacional Comum Curricular. Os estudos aqui citados abordam tópicos que contemplam desafios da profissão professor da educação básica ao ensino superior.

**II) Narrativas, Escritas e Didáticas.** A segunda seção é totalmente dedicada a linguagens, sobretudo as didáticas. De largada, apresenta-se um estudo acerca das pesquisas de pós-graduação sobre Pedagogia dos últimos trinta anos no Brasil. Os cinco trabalhos seguintes investigam, por diferentes perspectivas, estratégias e técnicas mobilizadas para realizar o ensino de diversas disciplinas – literatura, gramática, artes, matemática e biologia – as quais são abordadas a partir de diferentes ângulos. Os dois trabalhos finais tratam da linguagem sobre a criança e da criança.

**III) Educação e Direitos Humanos.** Essa seção reúne trabalhos que envolvem a discussão sobre políticas públicas, mundo público, movimentos de resistência e práticas sociais, bem como a importância da tecnologia, da ciência e do conhecimento científico para a formação cidadã na contemporaneidade. Tudo isso é observado nessa seção como prerrogativa para defender que o acesso universal à Educação deve ter como pressuposta a questão dos Direitos Humanos. Dessa forma, os capítulos evidenciam que compreender isso é essencial para assegurar o direito à formação humana de todas as pessoas, enfim, para a emancipação do sujeito e transformação da sociedade.

Por fim, desejamos que esse livro, o qual traz uma rica súmula da diversidade de pesquisas que o Programa de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tem proporcionado, propicie uma excelente leitura a todas e todos.

A photograph of a sandy beach. A path of footprints, slightly darker than the surrounding sand, leads from the top center towards the bottom left. Scattered on the sand are several dried, brown leaves and thin twigs. The lighting is bright, creating soft shadows. A dark brown horizontal band is overlaid on the top half of the image, containing white text.

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

# Contributos do pós-doutoramento na formação científica e pedagógica para o ensino superior

*Fernanda Aparecida Yamamoto*

*Tiago Almeida*

*Fabíola Alice dos Anjos Durães*

## Introdução

Este capítulo tem o objetivo de problematizar os contributos que a formação avançada oferece, no âmbito do pós-doutoramento, para o desenvolvimento pedagógico e científico de professores do ensino superior. Note-se que, nos dias de hoje, no momento em que um “novo professor” assume um lugar na carreira, é-lhe exigida uma ampla produção e cultura científica. Prova disso são os pesos atribuídos à componente científica nos editais de concursos públicos de acesso à carreira do ensino superior. Ora, o que daqui resulta é, naturalmente, uma ampla aposta das universidades, por meio de seus programas de formação avançada, no desenvolvimento da cultura científica dos seus pesquisadores. Se é certo que essa trajetória apresenta exigências de performances elevadas, não é menos verdade que a proficiência na pesquisa não se adapta *per se* às tarefas de ensino que os pesquisadores têm de passar a desempenhar e que lhes demandam, além disso, múltiplas competências que não tiveram oportunidade de desenvolver previamente (BÉLANGER; BÉLISLE; BERNATCHEZ, 2011).

Com o objetivo de estudar a relação instável entre ciência e pedagogia no percurso de um docente do ensino superior, este trabalho procura identificar, a partir de uma contextualização da investigação internacional sobre a formação de professores no ensino superior (KUZHABEKOVA; HENDEL; CHAPMAN, 2015) e considerando as funções investigativas e de docência previstas e exercidas por pós-doutorandos nas universidades portuguesas e brasileiras, quais as percepções que esses pesquisadores têm de seu desenvolvimento científico e pedagógico no âmbito desses programas.

Os resultados sugerem que esses programas promovem, maioritariamente, o desenvolvimento de uma cultura científica assente na investigação e publicação. Esses resultados

permitem pensar como é que, para além da aposta no desenvolvimento investigativo, os programas de pós-doutoramento, podem, também, contribuir para uma integração mais ampla e efetiva noutras áreas da vida universitária, com especial relevo, para a dimensão pedagógica (GIBBS; COFFEY, 2004).

O estudo surgiu a partir da construção coletiva dos encontros "Travessias e Reflexões com Pós-Doutorandas/os", que teve como proposta, ao longo de 2021, trazer diversas perspectivas e reflexões sobre o pós-doutorado em geral, sendo cada encontro focado em uma temática e organizados por pós-doutorandos com a coordenação geral do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Organizamos assim o encontro "Formação de Professores para o Ensino Superior: Pós-Doutorado", com o objetivo de discutir a respeito da formação e atuação docente no âmbito do pós-doutorado da Universidade de São Paulo (USP) e de experiências da Universidade de Lisboa (ULisboa). Para o encontro, que aconteceu em junho, contámos com a participação dos professores Jorge Ramos do Ó (ULisboa) e Helena Chamliam (FEUSP). A discussão com os convidados foi muito rica e trouxe uma contextualização geral sobre a formação de professores e a investigação internacional no ensino superior, considerando as funções da docência previstas e exercidas por pós-doutorandos.

Com o propósito de ouvir os próprios pós-doutorandos da FEUSP acerca de suas perspectivas sobre a atuação e a formação docente, realizamos uma pesquisa com os integrantes deste programa de pós-doutorado. O objetivo da pesquisa foi problematizar os contributos que a formação avançada oferece, no âmbito do pós-doutoramento, para o desenvolvimento pedagógico e científico de professores do ensino superior, analisando, sob a ótica dos próprios professores-pesquisadores, quais são as percepções que estes têm de seu desenvolvimento científico e pedagógico no âmbito do programa.

## Metodologia

A abordagem metodológica para a pesquisa contou com pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas on-line. Nesse sentido, em maio de 2021 encaminhamos por e-mail um formulário on-line para o grupo formado por 40 pós-doutorandos da FEUSP. Destes, 20 responderam às 25 questões de forma bastante aberta e generosa, trazendo relatos e anseios pessoais em relação à temática. Com esta abordagem, pretendeu-se explorar aspectos da vida desses sujeitos, de forma a conhecer suas referências educacionais e seu impacto na atuação como docentes do ensino superior.

Com os dados obtidos a partir do formulário, as narrativas foram analisadas pelos eixos e elementos que trazem em si, considerando atuação profissional em geral e atuação docente, atividades de capacitação didática, e contribuições do programa de pós-doutorado para a formação de cada um. Suas trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência foram conhecidas, assim, a partir de suas próprias percepções.

Dessa forma, a abordagem desta pesquisa tem como foco a metodologia qualitativa; no entanto, utilizamos também alguns aspectos da metodologia quantitativa. Podemos considerar, portanto, que esta pesquisa é de abordagem mista. Segundo Bryman (1992) *apud* Flick (2009), o método misto é interessante para o aprofundamento da análise sobre o material investigado, permitindo uma análise transversal. Como estratégia para possibilitar que os dados qualitativos se tornassem quantificáveis, utilizamos como método a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com auxílio do software NVivo Release 1 (versão 2020), um programa de computador bastante utilizado no auxílio da análise de dados qualitativos.

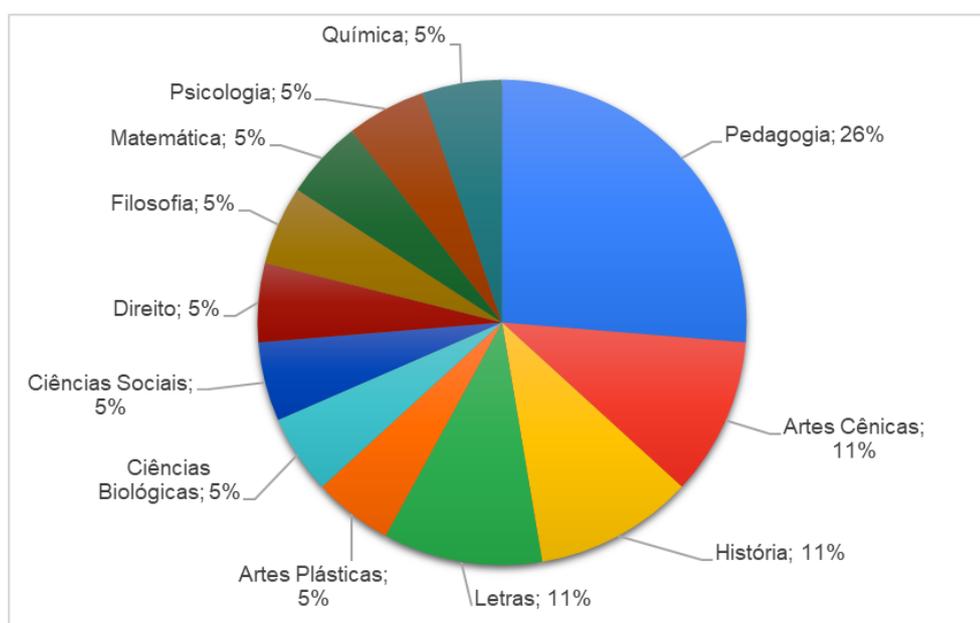
O NVivo foi utilizado tanto para o auxílio da codificação quanto para a organização das categorias; seleção e contagem de trechos equivalentes; identificação e ranqueamento da frequência das palavras (com exibição proporcional e visual por meio do recurso de nuvens de palavras), o que permitiu trazer para a análise dos dados a perspectiva quantitativa, a fim de verificar padrões, semelhanças e diferenças nos dados e em qual percentual isso ocorre.

## Resultados e discussões

Sobre o perfil geral dos participantes da pesquisa, inferiu-se que têm entre 35 e 59 anos; concluíram o doutorado há 2 a 18 anos em relação ao ano em que a pesquisa foi realizada (2021); e a maioria (63%) é do sexo feminino. Quanto à autodeclaração de raça/cor, 84% se autodeclararam como brancos; 11% como pardos e 5% como pretos, o que evidencia o pós-doutorado como um espaço de formação avançada que poucas pessoas negras conseguem alcançar.

A formação acadêmica dos participantes é bastante diversa, contemplando todas as áreas do conhecimento e tendo como curso principal a Pedagogia (26%), conforme indicado na Figura 1.

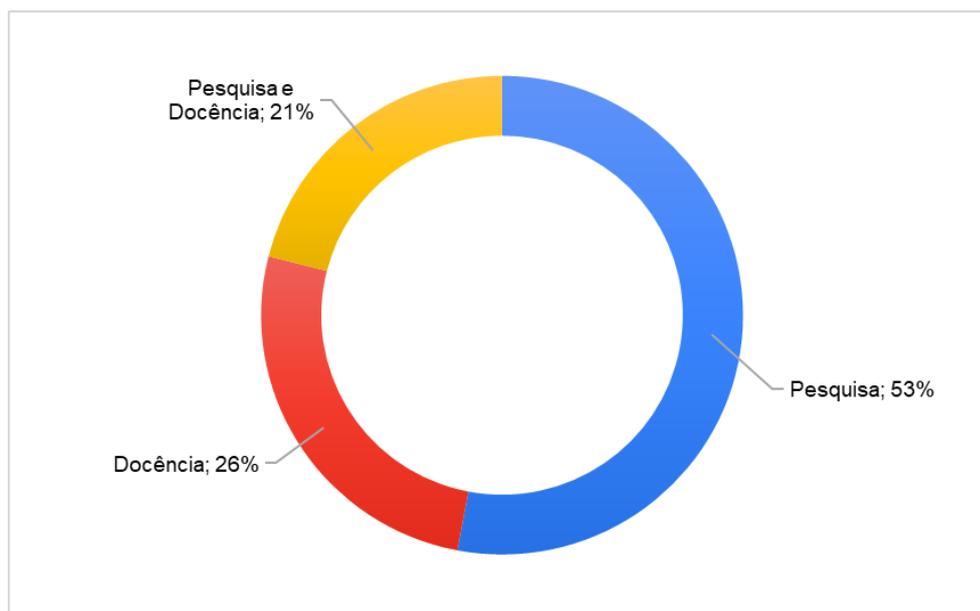
Figura 1 – Formação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos objetivos profissionais, as respostas também foram muito diversas, mas todas se encaixam nas categorias Docência ou Pesquisa – ou em ambas. A categoria que mais se sobressaiu foi a Pesquisa, com frequência de 53% (Figura 2).

Figura 2 – Objetivos profissionais dos pós-doutorandos da FEUSP.



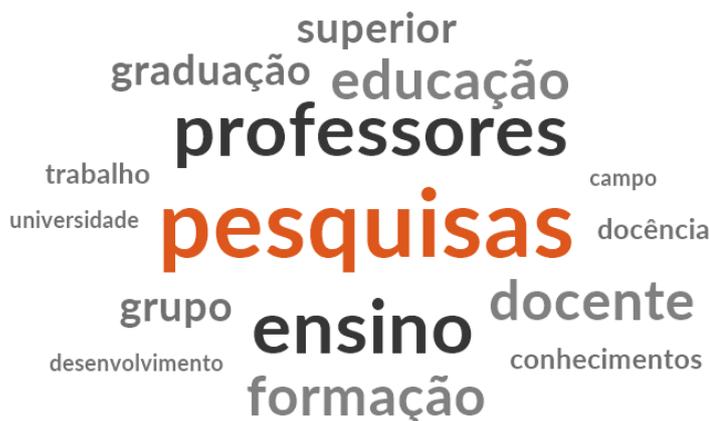
Fonte: Elaboração própria.

A atuação profissional dos participantes é, em sua maioria (84%), na área da docência, com 4 a 33 anos de atuação na área e contemplando principalmente o Ensino Superior (88%); em segundo lugar está a Educação Básica (31%) e, em terceiro, a Educação Profissional (6%). Além da docência, 20% atuam como diretores (acadêmicos ou escolares); coordenação de legislação e normas educacionais; e participação em coletivo teatral. Os 16% que não atuam diretamente como professores, são coordenadores pedagógicos ou trabalham com desenvolvimento de pesquisas.

Em relação a todas as perguntas abertas, geramos uma nuvem de palavras no NVivo a fim de identificar quais foram as 15 palavras mais mencionadas entre os participantes da pesquisa (Figura 3). Ao analisar essa nuvem de palavras, fica evidente a importância da *pesquisa* para os pós-doutorandos (com frequência de 95 vezes). Em segundo lugar, aparecem as palavras *professores* e *ensino* (66 e 43 vezes, respectivamente). Em terceiro lugar, estão *educação* e *formação* (38 e 34 vezes). *Docente* e *grupo*, estão em quarto, tendo sido mencionadas 32 e 30 vezes. *Graduação* e *docência* têm também um destaque, com frequência de 27 e 26 vezes. Se juntarmos *docente* com *docência*, verificamos que essa temática apareceu 58 vezes,

podendo ser colocada em segundo lugar. Não menos importantes, foram mencionadas as palavras *conhecimentos* e *trabalho* (25 vezes); *universidade* (20), *campo* e *desenvolvimento* (17); e *superior* (16).

Figura 3 – Nuvem de palavras da pesquisa realizada com os pós-doutorandos da FEUSP



Fonte: Elaboração própria no software NVivo<sup>1</sup>.

A resposta à pergunta “Por que você optou pela docência?” se mostrou também bastante diversa. No geral, os respondentes afirmaram ter optado por seguir a carreira docente pela importância da profissão como possibilidade e desejo de transformar o mundo; interesse pelo ambiente acadêmico; por terem pais professores; e terem uma grande paixão pela docência, pela troca e aprendizado constante que essa carreira possibilita. Dentre as respostas, destacamos as seguintes justificativas:

*Optei muito jovem, aos 14 anos. Gostava de interagir com outras pessoas e gostava de português, então decidi ser professora de Letras. Hoje penso que meu horizonte cultural era bastante restrito, não conhecia muitas mulheres que exerciam outras profissões além do magistério. Gosto muito da minha profissão e acho que desenvolvi habilidades importantes para exercê-la.*

*Porque me sentia bem no ambiente acadêmico quando estava no ensino médio, bem como no ensino superior, e sempre gostei de estudar/pesquisar e ensinar o que sabia.*

---

<sup>1</sup> A fim de não termos uma nuvem de palavras “poluída”, colocamos como critérios que as palavras tenham comprimento mínimo de 3 (três) caracteres; impedimos que entrassem palavras que não fazem sentido para a análise, como conectivos, conjunções, pronomes etc.; e a forma de agrupamento foi por palavras derivadas.

*Interesse pela área de Letras; Possibilidade de realizar atividades sempre diferenciadas na esfera do trabalho; Possibilidade de conhecer outros lugares e culturas em eventuais viagens de trabalho.*

*Sou filha de professores e creio que isso determinou minha escolha por estudar Pedagogia.*

*O campo da Educação sempre me pareceu privilegiado para minha atuação no mundo, seja pela intuição/afinidade pessoal com situações de ensino, seja, mais tarde, como opção política de participar da formação de novas gerações no mundo que compartilhamos. Especialmente no campo das artes, me parecia fundamental a atuação como docente, visando tratar a elaboração artística como forma de pensamento sobre o mundo, disponível para qualquer pessoa e não apenas para aquelas que pretendem se profissionalizar ou que, no senso comum, se julga "terem talento".*

*Desejo de transformar o mundo, seguindo o exemplo de minha mãe que também era professora.*

*Há várias razões, entre elas, destacaria o meu prazer (paixão) em contribuir para que outras pessoas das classes populares tenham acesso a uma educação de qualidade.*

Na pergunta “Como você aprendeu a ser professor?”, os participantes afirmaram que aprenderem na prática, pelo exercício da profissão, ou seja, “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (SCHÖN, 1997, p. 26), como pode ser observado nas seguintes respostas: “Principalmente pela prática da docência na educação básica e no ensino superior”; “dou aulas desde o ano 1994 no campo das artes cênicas, fiz estudos de especialização em educação, mas foi a prática do dia a dia que me tornou professor”; e “dentro de uma sala de aula, na relação com meus alunos/as”.

Também trazem esse aprendizado ao observar outros professores e/ou apoio em modelos e memórias de docentes admirados; ao ministrar cursos de extensão e ao participar de cursos de formação, como pode ser observado nas respostas: “No exercício, apoio em modelos de professores que admirava e buscando superá-los”; “pela formação inicial que tive em licenciatura, pela memória dos professores que passaram em minha formação básica e superior”; “Com minha amiga e Professora Maria da Penha Ribeiro Ribas Cardone”; “Aprendi observando outros professores que gosto e atuando em cursos de extensão”; “Na sala de aula, lecionando, primeiramente; depois com uma formação didática”; e “Também colaboram para

meu aprendizado as várias atividades de formação docente, realizadas ao longo de 31 anos de profissão”.

É importante destacar que uma resposta que se mostrou recorrente foi a menção de que ainda estão aprendendo, que a base ainda não foi construída. Alguns exemplos: “Estou ainda aprendendo. Guardo a memória dos bons professores/as que tive, mas em geral aprendi na prática no ensino básico (2 anos) e magistério superior (18 anos). Ao final de cada aula faço um pequeno exercício de reflexão sobre o que deu certo ou não naquele dia”; “Eu ainda aprendo estudando os fundamentos teóricos-metodológicos, vivenciando a sala de aula todos os dias, conhecendo a comunidade, pesquisando, dentre outras atividades”; e “aprendi com a prática de sala de aula e continuo aprimorando tal aprendizado até hoje”. Isso nos remete a Shulman (2004) e Tardif (2011), que evidenciam a existência de uma base de conhecimento profissional para o ensino, que se trata de um repertório profissional necessário ao docente para atuação no magistério. Além disso, esses trechos trazem também a noção de que ser docente é ser professor e pesquisador de sua prática, ou seja, professor-pesquisador ou professor reflexivo ou, ainda, professor intelectual crítico (CONTRERAS, 2002), isto é, os professores podem e devem ser investigadores e produtores de conhecimentos e não meros receptores e reprodutores. Assim, é importante levar em consideração a comunidade escolar na qual está inserido e que sua prática está em constante transformação a partir dos desafios presentes. Mas a construção e atuação do professor-pesquisador só é possível se a autonomia docente estiver assegurada no exercício de sua profissão (CONTRERAS, 2002; FREIRE, 1996).

Como objetivo profissional em relação à realização do pós-doutorado, 52% visam apenas a pesquisa; 26% apenas a docência; e 22% a docência e a pesquisa. É interessante explicitar que a docência não está entre os objetivos do Programa de Pós-Doutorado da USP, uma vez que a definição principal traz que se trata de “um programa realizado por portadores de título de Doutor com o objetivo de melhorar o nível de excelência científica da Universidade”<sup>2</sup>. Entretanto, a Resolução CoPq nº 7406 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017), que regulamenta o estágio pós-doutoral, prevê a possibilidade de participação em atividades de capacitação didática, conforme a seguir:

---

<sup>2</sup> Informação disponível em: <http://prp.usp.br/pos-doutorado/>.

Artigo 9º – Durante o programa de pesquisa, os pós-doutorandos regularmente admitidos e inscritos no sistema pertinente poderão participar de capacitação didática em atividades dos cursos de graduação, sob supervisão de docente da Universidade.

§ 1º – Entende-se por capacitação didática em atividades dos cursos de graduação a atuação dos pós-doutorandos em:

- I – aulas práticas, seminários e aulas de exercícios;
- II – orientação de grupos de estudos e discussão de casos clínicos;
- III – aplicação de provas, exames e trabalhos;
- IV – supervisão da aprendizagem dos estudantes, tutoria ou orientação de graduandos, inclusive em trabalhos de conclusão de curso;
- V – atividades de campo e viagens didáticas;
- VI – preparação de material didático.

Há de se destacar que os anexos I a III foram suprimidos na Resolução CoPq nº 7660 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019), ou seja, a partir de 2019, restringiram-se ainda mais a experiência em estágios de pós-doutoramento na USP.

Quando questionados sobre a participação nessas atividades de capacitação didática, 84% dos pós-doutorandos afirmam que não realizaram nenhuma ação e os 16% que participaram listaram: orientação de grupos de alunos; participação nas aulas dos supervisores; participação como organizadores de eventos (congressos, simpósios), em reuniões pedagógicas, palestras e grupos de pesquisa. Vale ressaltar que das ações mencionadas, apenas a orientação de grupos está presente na resolução.

Como principais contribuições que o pós-doutorado pode trazer para o aperfeiçoamento docente, os participantes apontaram: maior qualificação a partir do aprofundamento da pesquisa, atualização dos estudos e de conhecimentos; o conhecimento científico associado à relação entre pesquisa e docência (o que dialoga com a questão do ser professor-pesquisador, professor reflexivo ou intelectual crítico); contato próximo com o supervisor e sua atividade letiva; e a oportunidade de lecionar ou de realizar estágio na USP, o que permite uma melhor capacitação docente.

Quanto aos elementos/recursos que consideram importantes para o desenvolvimento profissional docente no ensino superior, duas respostas resumem bem o que os participantes da pesquisa mais mencionaram: “Há necessidade de investimento em várias áreas

de formação, por exemplo: a) conhecimento sobre políticas de ensino superior; b) conhecimento sobre legislação educacional; c) conhecimento sobre os saberes pedagógicos necessários ao campo da docência (planejamento, avaliação, currículo, para citar alguns); d) conhecimentos sobre a articulação pesquisa-ensino-extensão e suas interfaces com as demandas das realidades sociais” e “Incentivos no plano de carreira e remuneração”.

Nossa última pergunta foi: “O que você gostaria que o programa de pós-doutorado oferecesse/tivesse para que pudesse se aperfeiçoar como docente, ou para aprender melhor a dar aula?”; as respostas foram bem diversificadas. O que se mostrou como mais relevante foi a necessidade de mais momentos de compartilhamento de experiências; apresentação de suas pesquisas de doutorado “em cursos de extensão ou componente curricular”; e mais oportunidades para pós-doutorandos lecionarem ou estagiarem na USP.

### **Considerações finais**

Um dos resultados que mais se destaca é a necessidade e vontade demonstradas pelos participantes em participar de atividades docentes. Eles pedem mais momentos para compartilhamento de experiências entre supervisores e pós-doutorandos e também momentos de trocas entre os próprios pós-doutorandos. Esse resultado sugere que os participantes desejam um maior envolvimento institucional no âmbito de seus trabalhos de pós-doutoramento. Tal dimensão pode estar relacionada com o desejo de estabelecer redes de pesquisa e relações mais institucionalizadas com diferentes pesquisadores.

Outro aspecto destacado é o objetivo dos participantes de obter capacitação didática para a docência no ensino superior. De acordo com os resultados obtidos, a esmagadora maioria obtém esta capacitação didática por meio de cursos específicos e estágios que conseguem realizar no âmbito de seus programas de pós-doutoramento. Nesse sentido, parece existir uma forte associação entre pesquisa e docência no âmbito de seus trabalhos de pós-doutorado, o que nos leva a crer na necessidade de mais discussões acerca do aprimoramento docente no ensino superior e em estágios pós-doutorais.

Por fim, os resultados sugerem que esses programas promovem, maioritariamente, o desenvolvimento de uma cultura científica assente na investigação e publicação. Esses resultados permitem pensar como é que, para além da aposta no desenvolvimento investigativo, os programas de pós-doutoramento, podem, também, contribuir para uma integração mais ampla e efetiva noutras áreas da vida universitária, com especial relevo, para a dimensão pedagógica (GIBBS; COFFEY, 2004).

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BÉLANGER, C.; BÉLISLE, M.; BERNATCHEZ, P. A. A study of the impact of services of a University Teaching Centre on teaching practice: changes and conditions. **Journal on Centers for Teaching and Learning**, Miami, n. 3, p. 131-165, 2011.

BRYMAN, Alan. Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In: BRANNEN, Julia (ed.). **Mixing methods: quantitative and qualitative research**. 1. ed. Londres: Avebury, 1992. p. 57-80.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIBBS, G.; COFFREY, M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. **Active learning in higher education**, Thousand Oaks, n. 5, p. 87-100, 2004.  
<https://doi.org/10.1177/1469787404040463>

KUZHABEKOVA, A.; HENDEL, D.; CHAPMAN, D. Mapping global research on international higher education. **Research in Higher Education**, New York, v. 56, n. 8, p. 861-882, 2015.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. São Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução CoPq nº 7406, de 3 de outubro de 2017**. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-copq-no-7406-de-03-de-outubro-de-2017>. Acesso em: 1 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução CoPq nº 7660, de 22 de maio de 2019**. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-copq-no-7660-de-22-de-maio-de-2019>. Acesso em: 1 jun. 2021.

# Gênero e trabalho docente: um balanço da produção científica nacional (2008-2020)

*Ana Claudia Delfini*

*Marília Pinto de Carvalho*

## **Introdução**

Há mais de três décadas, o educador estadunidense Michael Apple (1987) chamava a atenção para o fato de as mulheres estarem duplamente invisibilizadas nos estudos educacionais, tanto na condição de classe quanto na de gênero. Era preciso enxergar as mulheres como pertencentes à classe trabalhadora e perceber a ordem de gênero desse pertencimento, absolutamente distinto do modelo igualmente generificado do homem trabalhador. Esse pertencimento da mulher, marcado pelas relações de gênero, integra relações políticas macroestruturais que vão desde o papel do Estado e suas interferências na gestão curricular, no controle técnico e político sobre o currículo e nos sistemas de gerenciamento escolar até às diversas práticas sexistas discriminatórias em termos de acesso, recrutamento e promoção da carreira feminina docente.

No Brasil não foi diferente. Predominavam mais silêncios do que diálogos de gênero nas pesquisas educacionais produzidas nas décadas finais do século XX, como demonstra o estado da arte sobre mulher e educação formal na produção acadêmica nacional (1975-1989) realizado por Fúlvia Rosemberg, Edith Piza e Thereza Montenegro (1990). Se ao final do século passado já era preciso saber muito mais sobre a construção social das relações de gênero no âmbito do trabalho docente, que dirá hoje? O que sabemos sobre as categorias explicativas que sustentam os estudos educacionais contemporâneos sobre o trabalho docente? Se dialogam com o gênero, como o fazem?

As reflexões aqui organizadas decorrem de uma pesquisa em andamento no âmbito de um estágio pós-doutoral em Educação sob a supervisão da professora Marília Pinto de Carvalho, coordenadora, juntamente com Claudia Pereira Vianna, do Grupo de Pesquisa Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Longe de querer reexaminar a produção científica nacional sobre gênero e

educação, uma vez que já existe uma sólida tradição de pesquisas nessa área, o objetivo que se apresenta com o estágio pós-doutoral é efetuar um estado do conhecimento da produção científica nacional sobre a temática de gênero e trabalho docente durante os últimos 12 anos (2008 a 2020), para que seja possível observar intersecções, potencialidades e/ou lacunas de gênero nos arranjos teóricos e empíricos que dão sustentação a essa produção.

Neste texto, analisamos o conjunto de teses e dissertações mapeadas no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores “gênero e trabalho docente” no período compreendido entre 2008 e 2020. A escolha pelo Portal BDTD deu-se em razão de seu vasto *corpus* de teses e dissertações produzidas nas universidades e instituições de pesquisa brasileiras, além de ser, atualmente, uma das bases de dados digitais mais seguras para pesquisas. A análise dessa produção possibilitará vislumbrar a dinâmica de como se apresentam, ou de como estão silenciadas, as relações entre gênero e trabalho docente, para que seja possível provocar um repensar dessas presenças e/ou silêncios, e as principais reflexões que circulam nessas produções.

## **Metodologia**

Estudos que historicizam e problematizam categorias de análise em determinadas áreas de conhecimento são muito úteis para dimensionar como estão configuradas essas áreas e como tais categorias são utilizadas e/ou ressignificadas, revistas e/ou abandonadas. Grande parte da produção científica nacional passa, necessariamente, pelos programas de pós-graduação que fomentam a pesquisa científica no Brasil. Desse modo, o processo de construção e fortalecimento de um campo de conhecimento é devedor das pesquisas provenientes de Programas de Pós-Graduação que requerem a “intensificação de estudos que permitam aferir sua trajetória, realizar avaliações críticas e propor novas possibilidades de investigação bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (SPOSITO, 2009, p. 17).

Mapeamentos que se configuram como estado do conhecimento permitem análises muito pontuais quando partem das bases de dados responsáveis pelo armazenamento do conjunto da produção científica nacional e internacional em distintas áreas do conhecimento. O estado do conhecimento é fundamental para a categorização e síntese analítica da produ-

ção científica de uma determinada área, tanto em seus aspectos epistemológicos quanto metodológicos, além de permitir “identificar aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as lacunas de disseminação” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Para analisar o conjunto da produção científica das teses e dissertações, levamos em consideração os seguintes parâmetros bibliométricos: configuração institucional, temporal e geográfica; áreas do conhecimento mais pesquisadas; categorias de análise e referenciais teórico-metodológicos adotados; tipo de estudo (pesquisas empíricas e/ou teóricas); quais agendas de pesquisa dão sustentação a essas produções; e se nelas são contempladas e problematizadas as relações de gênero no campo do trabalho docente, que discutimos a seguir.

### **Gênero e trabalho docente: diálogos em construção**

Ao comentarem os achados de Bruschini e Amado (1988) sobre as dissertações e teses desenvolvidas na área da Educação entre 1975 e 1985, Rosemberg, Piza e Montenegro (1990, p. 83) ressaltam que nelas havia o entendimento de que a docência “é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero”. A esse respeito, o balanço das autoras constatou dois enfoques predominantes sobre o trabalho docente: de um lado, este era visto como um processo educativo com vistas à qualificação profissional e, de outro, como um trabalho voltado à formação para a cidadania. Todavia, em ambos os enfoques não eram percebidas as contradições e os conflitos de gênero, raça e idade, apenas os de classe eram evidenciados, o que levou as autoras a defenderem a necessidade de uma inovação epistemológica que incluísse gênero, raça e idade, a fim de superar tanto os enfoques epistemológicos que naturalizavam o trabalho docente, presentes nas concepções de vocação e sacerdócio feminino, quanto a ênfase unilateral da variável classe, herança de uma longa tradição marxista de interlocutores que “difícilmente aceitam pensar a educação também sob a perspectiva das relações de gênero” (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 2; 4; 7).

Em que pese a importância das discussões marxistas sobre o trabalho enquanto ação humana transformadora da natureza, voltado à produção e satisfação da vida material, há particularidades no trabalho docente que não são elucidadas por essas discussões, como já

pontuava Apple (1987) a respeito da necessidade de não restringir o fenômeno da proletarização do trabalho docente apenas às relações de classe, por considerar o quanto este fenômeno está imerso em políticas de gênero bastante complexas: “a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar” (APPLE, 1987, p. 6). As reflexões de Apple sobre as transformações pelas quais passava o mundo do trabalho no contexto do capitalismo industrial ao final da década de 1980, envolviam o “como” e o “quem”: como ocorriam tais transformações e quem estava fazendo o trabalho. No caso do professorado, a grande maioria que estava fazendo, e ainda faz, o trabalho docente era composta por mulheres, e o modo como faziam este trabalho só poderia ser compreendido se observada a relação entre proletarização e patriarcado.

Apoiada nestas discussões, Marília Pinto de Carvalho (1996) referencia essa crítica nos estudos sobre trabalho docente no Brasil uma vez que ela observa uma saturação dos usos dos conceitos marxistas sobre trabalho, o que exigiria um caminho contrário: “na verdade, são os próprios conceitos, tais como proletarização, profissionalismo e qualificação, que devem ser questionados à luz das categorias teóricas e das articulações sugeridas pela incorporação da dinâmica de gênero na análise” (CARVALHO, 1996, p. 78-79). Essa discussão foi recentemente retomada por Marília Pinto de Carvalho no artigo “Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica” (2020), no qual ela analisa as possibilidades de abordagens interseccionais, nos estudos em Educação, partirem das dimensões simbólica e estrutural das relações de gênero. Carvalho constata que estes estudos frequentemente privilegiam experiências e identidades individuais interseccionalizadas com raça, deixando de lado “a articulação entre gênero e classe, que em geral é menos presente nos estudos educacionais brasileiros” (2020, p. 362). Em outro trabalho, Carvalho e Vianna (2020) demonstram o quanto as lacunas de gênero ainda são evidentes nas poucas pesquisas que articulam gênero e sexualidades no campo do trabalho docente.

Diante dessas análises, podemos inferir duas hipóteses sobre as ausências de gênero no campo das discussões sobre trabalho docente no Brasil. A primeira é que tais ausências podem estar atreladas ao próprio campo de estudos sociológicos sobre trabalho e gênero no qual se discute sobre divisão sexual do trabalho, relações sociais de sexo/classe, patriarcado,

globalização do cuidado, precarização do trabalho, trabalho feminino reprodutivo, para citar apenas alguns, e ignora-se por completo o trabalho docente – parece haver mais interesse em focar nas mulheres trabalhadoras, como as empregadas domésticas, babás, cuidadoras, operárias, e bem menos nas mulheres professoras (HIRATA; KERGOAT, 2007). A segunda hipótese observamos no campo dos estudos sobre Educação no Brasil, pois quando se discute o trabalho docente, raramente são mobilizados enfoques de gênero que permitiriam a problematização dos padrões binários de feminilidade e masculinidade associados a um jeito de ser professora e professor, a formas de exercer a profissão e de atribuir sentidos a ela. (CARVALHO, 1999, 2020; VIANNA, 2001, 2013, 2020).

Dessas hipóteses, surge a seguinte questão de pesquisa: será essa uma tendência isolada ou recorrente na produção científica contemporânea sobre gênero e trabalho docente no Brasil? Silêncios e lacunas de gênero nessa produção foram superados ou ainda se reforça a ideia da neutralidade de gênero na profissão docente? Com essas perguntas em mente, fomos em busca das produções contemporâneas sobre gênero e trabalho docente no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O mapeamento foi feito na modalidade de busca avançada com as seguintes categorias como descritores: ao pesquisar entre aspas por “gênero e trabalho docente”, localizamos 303 pesquisas, 205 dissertações e 98 teses, produzidas em diversas áreas do conhecimento das quais 60 são da área da Educação e as demais estão dispersas nas áreas disciplinares de Linguística, Música, Matemática, Letras, Serviço Social, distintas áreas das Ciências da Saúde e Ciências Biológicas, Saúde Coletiva, Ciências Sociais Aplicadas, Psicologia, e áreas das Ciências Humanas, como História, Sociologia, Antropologia Social e Geografia.

Realizamos a leitura de todos os títulos, resumos, palavras-chaves e a introdução dessas 303 pesquisas. Ao selecionar aquelas que faziam referência aos descritores utilizados “trabalho docente e relações de gênero”, buscamos observar se traziam esses descritores em seus títulos, resumos e nas palavras-chave, e se a temática das relações de gênero e trabalho docente aparecia em algum momento na introdução dessas pesquisas. A partir desses filtros, chegamos ao total de apenas 24 pesquisas desenvolvidas em 11 universidades, das quais nove públicas, uma comunitária (não pública) e uma privada. Ao todo, são sete teses e 17 dissertações que discutem as relações de gênero e trabalho docente, 17 são da Educação, três da

Psicologia, duas da Geografia, uma da Sociologia e uma na área de Desenvolvimento Socioeconômico, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Áreas do Conhecimento, regiões e universidades

Nordeste	Sudeste	Centro-oeste	Sul
<p>EDUCAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal de Sergipe (03)</li> <li>- Universidade Federal do Ceará (02)</li> </ul> <p>PSICOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal da Paraíba (03)</li> </ul> <p>SOCIOLOGIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal de Sergipe (01)</li> </ul>	<p>EDUCAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade de São Paulo (03)</li> </ul>	<p>EDUCAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade de Brasília (01)</li> </ul> <p>GEOGRAFIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal de Goiás (02)</li> </ul>	<p>EDUCAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (02)</li> <li>- Universidade do Extremo Sul Catarinense (02)</li> <li>- Universidade Federal de Santa Maria (02)</li> <li>- Pontifícia Universidade Católica/RGS (01)</li> <li>- Universidade Federal de Pelotas (01)</li> </ul> <p>DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade do Extremo Sul Catarinense (01)</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento no Portal BDTD.

Percebe-se a predominância das regiões Nordeste e Sul, que concentraram 18 pesquisas das 24 localizadas nesta amostra, sendo nove pesquisas em Sergipe, Paraíba e Ceará e nove no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Já as regiões Sudeste e Centro-Oeste responderam por seis pesquisas em São Paulo, Distrito Federal e Goiás. Essas pesquisas foram produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, com forte predomínio da região Sul, com oito pesquisas; seguida da região Nordeste, com cinco; região Sudeste, com três pesquisas concentradas na Universidade de São Paulo; e a região Centro-Oeste, com uma pesquisa na Universidade de Brasília.

A região Sul é a que mais apresenta estudos na temática de gênero e trabalho docente, com uma certa dispersão entre as três maiores universidades federais do Rio Grande do Sul. Causa espanto que, neste *corpus*, não tenha sido localizada pesquisa alguma produzida na Universidade Federal de Santa Catarina, posto que esta universidade sedia regularmente eventos interdisciplinares de renome nacional e internacional, como o “Fazendo Gênero”, além de ter diversos núcleos de pesquisa em gênero, o que mereceria um olhar mais acurado em futuros levantamentos específicos sobre o contexto dessa universidade.

Quanto ao recorte temporal, as produções foram maiores nos anos de 2014, com quatro pesquisas, sendo duas da mesma universidade (UFS), e 2018, com cinco pesquisas, sendo duas da região Sul (UFRGS e UFSM) e duas da região Nordeste (UFC e UFPB). Por fim, das 24 pesquisas desenvolvidas, apenas três são de autoria masculina, revelando a presença majoritária das mulheres também no campo das escolhas temáticas que buscam pensar as relações de gênero e o trabalho docente.

É curioso observar, que na área da Educação, no corpus escolhido, a região Sudeste foi representada unicamente pela Universidade de São Paulo, cuja produção está concentrada no Grupo de Pesquisa EDGES, campus São Paulo – coordenado pelas professoras doutoras Claudia Pereira Vianna e Marília Pinto de Carvalho, no qual duas pesquisas foram encontradas – e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), campus Ribeirão Preto – coordenado pela Profa. Dra. Elaine Assolini, no qual uma pesquisa foi localizada. Graças aos programas de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo e desses dois grupos de pesquisa, a temática não ficou invisibilizada, especialmente as produções do grupo EDGES que apresentam tendências de crescimento, como discutiremos mais adiante.

Nas demais áreas disciplinares, a região Sudeste sequer foi contemplada. Em futuros desdobramentos que esse estudo possa promover, seria pertinente considerar as razões pelas quais a temática de gênero e trabalho docente parece estar ausente nos programas de pós-graduação de outras universidades da região Sudeste. O mesmo pode ser dito sobre a região Centro-Oeste, já que o único programa de pós-graduação em Educação que alude ao tema foi o da Universidade de Brasília, com uma única pesquisa, e nas demais áreas disciplinares, a Universidade Federal de Goiás, com duas pesquisas. As demais pesquisas das outras áreas disciplinares evidenciaram a liderança da região Nordeste, notadamente a Universidade Federal da Paraíba, com três pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, e uma no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). As regiões Centro-Oeste e Sul do país foram representadas pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), com duas pesquisas, e por uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Enquanto a região Sul lidera as pesquisas em gênero e trabalho docente na área da Educação, nas demais áreas é a região Nordeste que lidera, graças aos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, todos orientados pelo professor Dr. Paulo César Zambroni de Souza, coordenador do Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho, citado nas pesquisas, e a professora Dra. Mary Yale Rodrigues Neves. Os programas de pós-graduação em Educação e Psicologia respondem por quase todo o *corpus*, com 20 pesquisas. Chama-nos muito a atenção que a área da Sociologia, tão fértil em estudos de gênero e tão pródiga em estudos sobre o trabalho, esteja tão desinteressada em aproximar-se do trabalho docente e das relações de gênero, como atesta a baixa produção encontrada. Ao mesmo tempo, é digno de nota observar o interesse de áreas como a Geografia e Desenvolvimento Socioeconômico estarem debruçadas sobre a temática.

Das 24 pesquisas mapeadas, sete analisam contextos referentes ao ensino superior, sendo que a grande maioria discute o contexto escolar das escolas públicas das redes estadual e municipal: foram 17 pesquisas em todas as etapas da Educação Básica, das quais 15 referiam-se aos anos iniciais do ensino fundamental e médio, e apenas duas, que discutem masculinidades docentes, referiam-se à etapa da educação infantil, justamente em razão de um forte grau de estigmatização a que podem estar submetidos esses professores.

As mulheres professoras foram as mais analisadas, conforme se verifica pelos títulos. Mesmo sem ter utilizado descritores como mulheres, professoras ou processos de feminização, 20 pesquisas olharam para as docentes, quatro para os docentes e ninguém pesquisou docentes não binários, o que aponta para a mesma tendência observada por Rosemberg, Piza e Montenegro (1990, p. 8): “a tematização persiste sendo educação da mulher e não educação e relações de gênero [...] a área sobre a mulher tem produzido pouca reflexão teórica (e mesmo informações empíricas) sobre a educação”. Apenas seis pesquisas observaram as relações de gênero em outros contextos, como a gestão escolar e reformas educacionais (AGUIAR, 2019; OLIVEIRA, 2019), formação continuada, gênero e jornadas de trabalho docente (SOUSA, 2012; SANTOS, 2013; DIAS, 2013; ALVARENGA, 2008). Se grande parte dessas pesquisas questiona a construção de gênero que considera o trabalho docente como um trabalho de mulheres, a predominância do interesse temático pelas mulheres professoras pode indicar problematizações que exploramos a seguir.

### *Considerações gerais sobre as pesquisas mapeadas*

O que leva as mulheres à docência? Maternidade e docência são mesmo incompatíveis? Quais obstáculos as mulheres enfrentam em suas vidas pessoais e profissionais quando se tornam professoras? É a profissão que gera tais obstáculos ou o patriarcado? As mulheres são mesmo livres quando escolhem suas carreiras profissionais ou quando escolhem a maternidade? O que é ser mulher, mãe, professora e pesquisadora? Percebemos essas questões nas entrelinhas das perguntas de cada uma das pesquisas localizadas, especialmente nos estudos que percorriam as razões da inserção e participação das mulheres no magistério e dos processos de subjetivação que possam ter impactado, positivamente ou não, seus trajetos formativos e suas carreiras universitárias. O conjunto dessa produção pode ser dividido em dois grupos:

1. Sentidos de gênero nas trajetórias profissionais, escolhas e inserção profissional de mulheres e homens docentes foi o tema de 17 pesquisas, 13 delas em Educação (NUNES, 2008; GONÇALVES, 2009; VELASQUEZ, 2010; SANTANA, 2014; NUNES, 2014; SANTOS, 2014; ARAÚJO, 2015; DORNELAS, 2017; SOUSA, 2017; ALVES, 2018; LOOR, 2018; GUIMARÃES, 2018; LOPES, 2018), duas em Geografia (SANTOS, 2013; CAETANO, 2014); uma em Sociologia (DIAS, 2013), uma em Desenvolvimento Socioeconômico (CRISPIM, 2016).
2. Políticas educacionais, gestão escolar e jornada de trabalho: Sentidos de gênero, saúde e trabalho docente foi o tema de sete pesquisas, quatro em Educação (ALVARENGA, 2008; SOUSA, 2012; AGUIAR, 2019; OLIVEIRA, 2019) e três em Psicologia (ALMEIDA, 2010; SANTOS, 2011; RUFINO, 2018).

Em ambos os grupos, do ponto de vista epistemológico, o referencial teórico do materialismo histórico-dialético é um dos mais utilizados; os aportes marxistas da Sociologia do Trabalho, cujo autor privilegiadamente citado é Ricardo Antunes, combinados com os enfoques do feminismo marxista e suas articulações de classe e divisão social e sexual do trabalho, subsidiaram a análise das representações sociais de professores e professoras sobre os sentidos e significados do trabalho docente. Os aportes do materialismo histórico-dialético foram considerados nas críticas ao modo de produção capitalista e seus entraves à ampliação dos direitos e da cidadania vivenciados pelas mulheres na construção de suas identidades pessoais

e profissionais. Quando transpostas para a docência, as discussões marxistas sobre o trabalho capitalista são dirigidas à precarização do trabalho docente e às diferenciações de gênero entre os muitos significados históricos de ser uma mulher professora e um homem professor, afinal, como diz Santana (2014, p. 70), “é impossível desvincular-se do gênero”.

Para as discussões de gênero, os referenciais utilizados partem de estudos pós-estruturalistas para dissecar os complexos enfrentamentos de mulheres e homens cujo trabalho docente reflete as marcas da cultura patriarcal e dos processos de socialização de gênero que diferenciam os lugares, as trajetórias e a ascensão profissional deles e delas. As categorias de análise mais mobilizadas são gênero, divisão sexual do trabalho, dominação masculina, feminização das profissões e masculinidades docentes, analisadas a partir de diversas influências teóricas. Raramente as questões étnicas e raciais foram levadas em consideração nas pesquisas. Já a categoria trabalho docente pareceu-nos pouco conceituada em comparação ao peso conceitual que foi dado à categoria trabalho sob o viés marxista, o que nos pareceu coerente com o referencial adotado embora pouco produtivo para pensar o trabalho docente.

As abordagens qualitativas foram adotadas em todas as pesquisas, o que permitiu um aprofundamento teórico entre as categorias de análise e as falas, vivências, memórias, experiências, sentidos e significados de gênero e trabalho docente por parte das/os/es professoras/es em diferentes contextos educativos escolhidos para a realização do campo. A esse respeito, é importante apontar a predominância de pesquisas empíricas feitas nos ambientes escolares e universitários, revelando uma consistente geração de pesquisadores/as envolvidos/as/es com a comunidade escolar. Apenas a tese de Rufino (2018) configurou-se como pesquisa não empírica, assentada em análises quali-quantitativas de dados censitários, indicadores sociais de trabalho e gênero e a produção científica em Psicologia sobre trabalho e gênero.

Em relação ao primeiro grupo, as pesquisas que discutem os processos de inserção das mulheres na carreira docente destacam o tradicional discurso do trabalho docente como extensão do lar e da maternidade, intensamente debatidos e criticados sob o enfoque da construção sociocultural das relações de gênero, cujas diferenças e binarismos foram observadas nas discussões sobre a desqualificação e desvalorização da força de trabalho das mulheres professoras. Foi comum encontrar nas pesquisas questões relativas às formas pelas

quais as mulheres se constituem professoras, porque e em que condições se dá o processo de subjetivação docente e como este processo está fortemente atrelado ao peso dos papéis socioculturais de gênero. Quanto ao segundo grupo, as categorias da espacialidade, jornadas, gestão escolar e políticas educacionais foram analisadas a partir de correlações de gênero e saúde.

Percebemos o quanto este discurso reforça, para as professoras, os sentidos do trabalho docente como um dever sacrificial, como autoimolação que subjuga as mulheres às duplas e triplas jornadas das professoras no contexto dos processos de precarização, como a falta de reconhecimento profissional, os baixos salários e as condições deficitárias do trabalho docente, e as manobras das professoras para conciliar trabalho docente e trabalho doméstico. Por que tais manobras não são questionadas, ressignificadas, criticadas? Por que não se elogia o trabalho docente exercido pelas mulheres justamente em meio a essas tão persistentes condições de precarização e proletarização? Por que não se valorizam os sentidos do trabalho docente em suas narrativas, memórias, cercadas de valores e marcas de gênero? Parece-nos haver uma certa cegueira de gênero nas pesquisas universitárias, há um tipo de escrita que mais salienta a perversidade, as injustiças, e pouco se deixa encantar com o vivido que transforma a perversidade, o patriarcado, as misoginias, em possibilidades de mudanças. Em algumas pesquisas, essa produção reatualizou o discurso generificado da docência como missão e vocação feminina, ao mesmo tempo que revelou o desejo por um reconhecimento profissional de seu “lugar de mulher” na sociedade para além dos papéis de esposa, mãe e dona de casa, ainda que tais papéis não tenham sido problematizados como subjacentes ao exercício da docência. Também percebemos ambiguidades e contradições na ênfase dada ao discurso sobre os lugares das mulheres na docência e na sociedade, à medida que reforçam os papéis tradicionais e refletem vivências de outras feminilidades que tentam (re)organizar as identidades docentes para além dos modelos tradicionais.

## Considerações finais

Como era de se esperar, a área da Educação concentra pesquisas diretamente relacionadas ao tema do trabalho docente, porém, constatamos uma segmentação temática ao perceber que, das 60 pesquisas em Educação, apenas 17 relacionavam os enfoques de gênero na compreensão do trabalho docente, ou seja, parece prevalecer na Educação uma concepção de trabalho docente alheia às questões de gênero e um interesse em discutir gênero em outras temáticas, como nos processos de ensino-aprendizagem, identidades e papéis de gênero e formação docente. Por outro lado, é pertinente observar o interesse de outras áreas disciplinares que ora discutem alguns aspectos do trabalho docente, notadamente as pesquisas em Psicologia, ora observam questões de gênero nas relações de ensino-aprendizagem, formação continuada e formação docente.

Foi comum verificar a utilização dos enfoques de gênero como parte do referencial teórico, embora a pesquisa empírica se refira, na maior parte das vezes, às mulheres professoras, o que revela um equívoco, incompreensão e até uma certa incompletude quanto aos usos da categoria gênero. Encontramos, com lastimosa frequência, o tratamento do gênero como sinônimo de mulheres. A mesma situação se refere aos enfoques adotados a respeito do trabalho docente. Além de ficarem restritos à discussão do referencial teórico, poucas vezes retomados na discussão dos dados empíricos, o conceito quase unanimemente adotado referia-se ao trabalho na perspectiva marxista, como uma antessala do conceito de trabalho docente, quase um preâmbulo obrigatório para se chegar, enfim, ao trabalho docente. No entanto, há uma mistura epistemológica quanto aos referenciais teóricos adotados, revelando algumas incongruências teóricas que acabam por sinalizar a existência de dois campos teóricos inconciliáveis, ou seja, quando se traz o gênero, os estudos se distanciam do materialismo histórico-dialético, mas quando se trata de considerar o trabalho docente, esquece-se do gênero para deter-se no lugar comum das considerações marxistas ao trabalho capitalista, transpostas (muitas vezes inapropriadamente) para o terreno da docência, apoiados em categorias como a divisão sexual do trabalho e identidades e trajetórias profissionais.

De maneira geral, gênero e trabalho docente configuram-se como uma área pouco representada no conjunto da produção acadêmica aqui observada. As pesquisas produziram importantes diferenciações de gênero no âmbito das atividades profissionais exercidas pelas

mulheres na docência, mas a persistência na repetição dos discursos de abnegação e sacerdócio que parecem envolver o trabalho docente em uma mística feminina foi um dos aspectos muito problemáticos que observamos no conjunto dessa produção.

Nas entrelinhas, sentimos este peso enquanto líamos as análises em dezenas e dezenas de páginas dedicadas a reproduzir um certo fatalismo ou coitadismo nas questões de gênero que envolvem o trabalho docente feminino, a ponto de ter sido possível antever conclusões que somente viriam ao final da leitura. Por exemplo: se há uma longa descrição dos esforços que as mulheres professoras fazem para “sacrificar-se” à docência, suas longas jornadas, suas escolhas a favor de estudantes para não abrir mão dos processos de ensino-aprendizagem, dois caminhos eram adotados na análise – ou se caminhava para negatizar esses esforços e focar na crítica (necessária) à precarização e proletarização da profissão, ou eles eram positivados em uma perspectiva naturalizadora que realçava a ideia de dom, de docência como “sofrer no paraíso” (assim como se costuma dizer em relação à maternidade), de que todo sacrifício valeria a pena, pois, ao final de tudo, as falas das professoras remetiam a sentimentos de realização e satisfação.

Tais sentimentos são legítimos, porém, pensamos ser necessário desenvolver uma escrita menos lamuriosa e menos ocupada em demorar-se nos cenários de injustiças e desigualdades de gênero e mais pronta no debate dos conceitos e categorias que promovam a criticidade necessária para vislumbrarmos outros cenários possíveis, prospectivos e transformadores. Observamos que há nítida compreensão de conferir maior visibilidade à condição de proletarização das mulheres professoras, mas não percebemos o mesmo esforço para compreender as dinâmicas de classe e gênero, capazes de elucidar melhor as escolhas profissionais das mulheres pela docência, assim como os processos de inserção e os modos de participação na carreira docente. Esses processos foram contemplados nas análises como subjacentes às relações de poder e à dominação masculina que estruturam a formação das identidades profissionais das mulheres professoras. A análise dessas pesquisas permitiu verificar o quanto esses processos deflagram distintos percursos profissionais nos quais as relações generificadas disciplinam e regulam o trabalho docente.

## Referências

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. **A feminização do magistério na educação à distância em perspectiva comparada: entre a professora tutora e a professora do passado**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ALMEIDA, Monica Rafaela de. **A atividade de trabalho de professoras de escolas públicas: ser professor é rebolar**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ALVES, Daniela Maçaneiro. **Mulheres nas ciências: a carreira das docentes pesquisadoras dos programas de pós-graduação stricto sensu na perspectiva de gênero**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, 2019.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva. **Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/jun./jul./ago. 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIDAL, Diana Gonçalves. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 205-223.

CRISPIM, Ana Laura. **Trabalho e gênero: análise da feminização e feminilização na docência do ensino superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

DORNELAS, Camila Carrari. **Professoras mulheres e mulheres professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2017.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica: sentidos e significados atribuídos à docência.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

LOOR, Maria Alexandra Clavijo. **O verdadeiro baluarte da universidade é o Professorado! Mulheres professoras universitárias no Equador: discursividade professoral, identidades Profissionais e trajetórias docentes no campo científico.** 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teorias e Educação**, n. 4, p. 22-40, 1991.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajetos formativos e significações imaginárias: narrativas de professoras da EBTT.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia.** Brasília, DF: INEP/REDUC, 1990.

RUFINO, Valéria Machado. **Lugar de mulher é aonde ela quiser? Relações de gênero e trabalho das docentes em uma Universidade Federal.** 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

SANTANA, Anabela Mauricio de. **Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da escola estadual professor Valnir Chagas.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, Lilian Borges dos. **Gênero e educação infantil**: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, Bráulio Ramos da. **O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOUSA, Daniele Ferreira de. **Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

VELASQUEZ, Cinara Dalla Costa. **Memórias de professoras rurais**: um tempo... um vento... sentidos e significados de vivências. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2001.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Claudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de (org.). **Gênero e educação**: 20 anos construindo o conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

# Aprendizagem cooperativa, desenvolvimento profissional docente e inovação

*Taluana Laiz Martins Torres*

## **Introdução**

Parece haver consenso entre pesquisadores(as), professores(as) e gestores(as) sobre a necessidade de mudanças na educação (HARRES *et al.*, 2018; MORIN, 2015; MORGADO, 2010). Diante das grandes transformações que o mundo vem sofrendo e que “implicam novos riscos e novas possibilidades” (GIORGI, 2002), a escola se encontra diante de uma profunda crise e seu modelo se revela absolutamente inadequado.

Na América Latina reformas educacionais com vistas à inovação foram realizadas e consideradas pouco exitosas (VAILLANT, 2013). Isso motivou investigações subsequentes para compreender por que elas não conseguiram inovar conforme as expectativas de seus idealizadores (TURA; MARCONDES, 2008; GHANEM, 2013).

A necessidade de redimensionar o papel da escola, somada à insatisfação tanto de educadores quanto de educandos, levou o Ministério da Educação a lançar uma chamada pública, no ano de 2015, para

a criação das bases para uma política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação básica, que estimule as escolas, instituições e organizações que ousaram romper com os padrões educacionais tradicionais para criar uma nova escola que forme cidadãos íntegros. (BRASIL, 2019).

O surgimento da Conane (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação), em 2013, é outro exemplo de iniciativa em que professores(as) brasileiros(as) passaram a se organizar, considerando a necessidade de promover inovações na área educativa, por meio da organização de encontros regionais, a fim de inspirar e construir redes de saberes e práticas transformadoras.

Anna Jolonch (2017) salienta que não há dúvidas de que uma educação de qualidade e inovadora é a chave principal para colocar em prática projetos de desenvolvimento pessoal e coletivo em países que pretendem combater a exclusão e se tornar mais democráticos, justos e inclusivos.

Diante do exposto, neste texto serão abordados os princípios da aprendizagem cooperativa como estratégia formativa potencializadora de processos de inovação nas instituições educativas. As reflexões apresentadas têm suas origens em uma pesquisa de pós-doutorado em desenvolvimento, em que se buscou compreender potencialidades e limites do programa de formação docente Rede de Competências Básicas (RCB)<sup>3</sup> em relação à aprendizagem que promove para os(as) professores(as) e escolas e em relação às possibilidades que gera para realizar inovação educativa nas instituições.

Durante o processo de investigação foi possível identificar a aprendizagem cooperativa como uma estratégia utilizada tanto nos processos de formação docente como no trabalho desenvolvido nas escolas, diretamente com os(as) alunos(as). Assim, a aprendizagem cooperativa é entendida, por docentes e formadores(as), como uma ferramenta capaz de potencializar a aprendizagem individual e coletiva a partir das interações e da participação democrática.

### *Desenvolvimento profissional docente e inovação*

Marli André (2010, p. 175) explica que “alguns autores como Nóvoa, Imbernón e Marcelo vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)” justificando a preferência do uso do conceito de desenvolvimento profissional “porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

---

<sup>3</sup> O programa constitui-se como uma modalidade de formação e desenvolvimento profissional docente baseado na aprendizagem entre iguais e em rede, promovida pelo departamento de educação do governo da Catalunha, Espanha. Trata-se de uma experiência de formação com mais de 20 anos de duração e conta com a participação de 550 escolas públicas de educação básica, envolvendo mais de 5 mil docentes.

Carlos Marcelo Garcia (2009, p.10) define desenvolvimento profissional docente como “um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do professor — a escola — e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Podemos destacar, com base nas ideias de Carlos Marcelo Garcia (2009), os elementos relacionados ao desenvolvimento profissional que permitem potencializar, direta ou indiretamente, processos de inovação educativa: a) experiências que possibilitem aos professores relacionar as novas aprendizagens com conhecimentos prévios, aliadas a um processo de acompanhamento, com vistas à produção de mudanças; b) compreensão do docente como prático reflexivo; c) entendimento do processo colaborativo da aprendizagem profissional, ainda que se considere espaço para trabalho isolado e de reflexão; d) desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em que todos – docentes, estudantes, funcionários(as), gestores(as) – aprendem e ensinam.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional “procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas” (GARCIA, 2009, p. 15).

No prólogo do livro *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*, de Jaume Carbonell, Juana Sancho apresenta o seguinte questionamento: “por que é tão difícil introduzir mudanças significativas na maneira de entender o que significa ensinar e aprender?”. Seguindo a linha de raciocínio da autora, outro questionamento parece também relevante: por que as instituições educativas são tão resistentes à inovação, ou seja, resistem a propostas de trabalho que objetivam romper com práticas arraigadas na rotina escolar?

Jean Rudduck (1999, p. 45) recorda que “os nossos esforços para mudar têm subestimado, via de regra, a força da cultura vigente em uma escola e na aula para acomodar, absorver ou rejeitar as inovações que não estão de acordo com as estruturas predominantes e os valores que mantêm os costumes”. Em consequência, o que se faz normalmente é “ajustar”, de maneira que as escolas realizem mudanças apenas aparentes e não em profundidade.

O pesquisador Marcelo Garcia (2009) explica que grande parte dos programas de desenvolvimento profissional docente partem da ideia de que provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos(as) professores(as) resulta em alterações das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, em uma melhoria nos resultados da aprendizagem dos(as) alunos(as). Entretanto, Guskey e Sparks (2002, *apud* MARCELO GARCIA, 2009) defendem que a mudança de crenças dos(as) professores(as) é um processo lento e está diretamente relacionada com a comprovação, na prática, da utilidade e aplicabilidade dessas novas experiências, que finalmente resultam na mudança de crenças e conhecimentos do docente. David Clarke e Hilary Hollinsworth (2002), por sua vez, criticam a linearidade do modelo anterior por não apresentar a complexidade do processo de desenvolvimento profissional, que se dá pela mediação dos processos de aplicação e reflexão em quatro âmbitos: “domínio pessoal (conhecimento, crenças e atitudes docentes), o domínio das práticas de ensino, as conseqüências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo” (GARCIA, 2009, p. 16).

Nesse sentido, tais estudos indicam que promover inovações nas práticas educativas requer compreender a complexidade dos processos de desenvolvimento profissional docente, promovida pela inter-relação tanto da reflexão como prática social quanto da aplicação de novos procedimentos. Marli André (2010, p. 176) também conclui que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Assim, para que as inovações possam acontecer é primordial o envolvimento dos docentes nos processos de desenvolvimento profissional. Entretanto, no Brasil ainda prevalece um modelo de formação transmissivo oferecido pelas secretarias de educação por meio de palestras, seminários e cursos rápidos que geralmente não consideram, ou sequer se preocupam com realizar o levantamento das necessidades formativas dos(as) professores(as), tampouco valorizam suas experiências e competências reflexivas (GATTI, 2011; IMBERNÓN, 2007, GARET *et al.*, 2001). Esse modelo de formação “de cima para baixo”, que considera o docente mero executor de programas elaborados por especialistas, pouco contribui para a elaboração de propostas que de fato possam incidir diretamente no trabalho pedagógico, no intuito de alavancar processos de inovação educativa.

Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à excelência dos programas de desenvolvimento profissional, visto que uma formação de qualidade elevada deve contar com longa duração (LAWLESS; PELLEGRINO, 2007; MORICONI *et al.*, 2017), abranger tempo de contato presencial aliado à aplicação em sala de aula, assim como requer “envolver os professores em atividades relevantes para o seu contexto específico, promover a colaboração entre pares e a formação de uma comunidade e, finalmente, estar imbuído de uma visão claramente articulada do que se pretende em termos de desempenho do aluno” (FONSECA *et al.*, 2015, p. 178).

São de grande valia os estudos de Gabriela Moriconi (2017) que oferecem subsídios da literatura baseada em evidências a respeito da formação continuada de professores(as). Em suma, as revisões de estudos empíricos que analisaram a eficácia dessas formações em diversos países revelam cinco características comuns: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) utilização de métodos ativos de aprendizagem; 3) participação coletiva; 4) duração prolongada, intensiva e contínua; 5) coerência com as políticas educacionais, com o currículo, objetivos e prioridades das escolas.

De acordo com Jesúna Fonseca *et al.* (2015), os estudos internacionais “indicam que o desempenho dos alunos está diretamente relacionado com o investimento e apoio colocados no desenvolvimento profissional dos professores” (FONSECA *et al.*, 2015, p. 178) de modo que a qualidade do ensino também depende desse fator. Elie Ghanem (2012) salienta também que o nível de qualificação dos(as) educadores(as) configura-se como um dos elementos capazes de impulsionar inovações nas instituições educativas.

Nesse contexto, encontramos o trabalho de Letícia Ramírez (2020), que utilizou as bases de dados Scopus e Web of Science para revisar a produção sobre inovação educativa no período entre 2013 e 2017. Segundo a autora “la innovación educativa aparece como un tema pendiente en las agendas de las instituciones educativas a nivel internacional” de modo que as políticas educacionais vigentes manifestam “la importancia de la innovación educativa como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo social” (RAMÍREZ, 2020, p.1).

Elie Ghanem (2013, p. 426) explica que “as abordagens da inovação educacional geralmente utilizam indistintamente os termos inovação, mudança, transformação e outros com

intenção de significar esforços para alterar práticas educacionais”, compreendendo que a inovação ou mudança pode ocorrer em “uma ou em um pequeno conjunto de escolas, como pode também abranger a rede escolar de uma província ou estado, de uma região ou de um país”. O autor salienta que no último caso a literatura científica costuma denominar o fenômeno de “reforma educacional”. Elie Ghanem Júnior aponta ainda que muitos estudos foram realizados na tentativa de compreender o porquê de as reformas educacionais não atingirem os objetivos propostos pelos seus idealizadores, ou seja, alterar as práticas educativas correntes.

Com efeito, o autor diferencia as três nomenclaturas: mudança, reforma e inovação educacional:

atribuo a expressão mudança educacional à mudança radical de grande escala, que se pode chamar de sistêmica. Trata-se de um processo que resulta da convergência de práticas situadas em duas lógicas: a lógica da inovação educacional e a da reforma educacional. Desse modo, a inovação educacional tende muito mais ao endógeno que ao exógeno, diz respeito a práticas que se caracterizam pelo isolamento, fragmentação, descontinuidade no tempo, baixa visibilidade das ações e forte voluntarismo de educadores(as). São práticas que se originam tipicamente na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. Essencialmente, as práticas de inovação não se caracterizam pelo ineditismo, mas por serem atividades diferentes daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e grupo social. São inovadoras em relação a este costume. (GHANEM JÚNIOR, 2013, p. 427).

Fernando Tavares (2019), por sua vez, examina artigos científicos indexados em duas bases de dados (SciELO e Web of Science) no período de 1974 a 2017, e conclui que nas pesquisas educacionais o conceito de inovação “detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo”, ressaltando a fragilidade teórica do conceito visto que a inovação educacional,

muitas vezes empregada indeliberadamente, é assumida nos artigos analisados como um valor positivo a priori, como sinônimo de reforma e mudança, como transformação de propostas curriculares e como alteração de práticas costumeiras em um determinado grupo social. (TAVARES, 2019, p. 15).

Nesse sentido, o autor alerta para “o grande número de pesquisas que não definem claramente o que estão apontando como inovação e a preponderância dos artigos que associam a inovação como um fim em si mesmo e como algo positivo para os problemas educacionais complexos” (TAVARES, 2019, p. 15). Parece-nos mais profícuo utilizar o termo a partir da perspectiva de Ghanem (2012, p. 105), ou seja, considerar que a inovação “não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro”.

Já o *Manual para entornos de aprendizagem inovadores* que apresenta os resultados de estudos realizados pelo Centro para Pesquisa e Inovações Educativas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta que a organização adotou uma concepção geral e aberta de práticas inovadoras que pode ser sintetizada em “novas maneiras de fazer frente a caminhos pendentes com um espírito de abertura em direção a experimentação disciplinada” (OCDE, 2018, p. 21).

Nesse contexto, diversos países têm estimulado a mudança de práticas educacionais com o intuito de promover experiências inovadoras. Conseqüentemente, o estudo e a análise comparada sobre reformas educativas proliferam, visando a compreender as chaves que podem promover êxito. Desse modo, questionar como foram ou estão sendo implementadas reformas educacionais de êxito permite qualificar o debate sobre política educativa e inovação. Identificar, conhecer e analisar tais iniciativas — não com vistas a reproduzi-las, dado que a complexa variabilidade impossibilitaria qualquer intento nesse sentido, mas como possibilidade de levantar dados e analisar experiências e desafios concretos, bem como compreendê-las em sua complexidade — pode oferecer ferramentas úteis e servir de inspiração para pensar a realidade educacional brasileira.

De acordo com Anna Jolonch (2017), as reformas dos sistemas educativos que visam à melhoria da equidade e qualidade são aquelas que promovem a autonomia das escolas e a inovação curricular. A autora também sintetiza os atributos comuns dos sistemas que obtêm os melhores resultados educativos do mundo, assinalando três grandes princípios que impulsionam avanços reais e de excelência, quais sejam: melhorar a qualidade dos docentes, colocar em foco os processos de aprendizagem e oferecer alta qualidade a todo o conjunto de escolas e de alunos(as).

## Metodologia

A pesquisa utiliza os pressupostos da abordagem qualitativa que, conforme Heloisa Helena Martins (2004, p. 292), enfatiza a análise de “microprocessos” por meio da investigação acerca de vivências sociais individuais e grupais. Como instrumentos básicos para coleta de dados têm sido utilizados: diário de campo, observações, entrevistas e análises dos documentos elaborados pela equipe do programa Rede de Competências Básicas.

A perspectiva da pesquisa etnográfica crítica permite a compreensão dos fenômenos “de dentro” da realidade estudada. Outro aspecto relevante e que se constitui como desafio é o caráter dialógico e cooperativo dessa perspectiva de investigação, que exige um contínuo e profundo diálogo com os(as) participantes do estudo, demandando o envolvimento ativo e constante do(a) pesquisador(a) com os(as) colaboradores(as) para a construção de conhecimentos significativos (MADISON, 2005; JIMÉNEZ, 2016).

Marli André (1997, p. 30) destaca que uma pesquisa pode ser caracterizada como de tipo etnográfico em educação quando se utiliza de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Segundo Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2011, p. 434), a etnografia crítica “demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados”. Nesse sentido, Maria Paz Esteban (2010, p. 164) destaca que a etnografia em educação permite desvelar a complexidade dos fenômenos educativos e “possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações assim como a tomada de decisões”.

Assim, a primeira fase da pesquisa consistiu no amplo estudo dos documentos elaborados e utilizados pela equipe formadora do programa Rede de Competências Básicas. O foco principal foi o levantamento, a tradução, o estudo e as análises de tais documentos. Privilegiou-se o estudo dos materiais das Jornadas Anuais<sup>4</sup>, disponíveis no site da RCB.

---

<sup>4</sup> Sobre as Jornadas Anuais, cf. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxacb/jornades/>.

Na página web institucional foram disponibilizados arquivos referentes aos projetos realizados pelas escolas, vídeos produzidos por professores(as) e alunos(as), documentos elaborados pela equipe do programa em parceria com docentes das universidades e conferências referentes aos 11 encontros anuais, a partir de 2011. Cada jornada anual possui uma temática diferente, dentre as quais se destacam: avaliação, melhoria da aprendizagem, trabalho por projetos, aprendizagem cooperativa, entre outras.

A partir desse material e do acompanhamento e observações das reuniões das equipes de formação da RCB foram identificados os referenciais teóricos, os núcleos temáticos abordados, assim como os instrumentos e recursos utilizados nos processos de formação docente.

Um dos núcleos temáticos identificados refere-se a aprendizagem cooperativa (AC) e será abordado de maneira mais detalhada no presente trabalho.

### **Aprendizagem cooperativa e inovação**

Letícia Ramírez (2020) explica que as estratégias educativas inovadoras se articulam como rotas de ação específicas planejadas e executadas pelos centros educativos para promover inovações e avaliar os impactos gerados nos agentes educativos, na comunidade e nas instituições.

Fernando Hernández *et al.* (2019) ressaltam que a formação docente pode contribuir para a construção de conhecimento coletivo em contextos de colaboração entre iguais, a partir da aprendizagem cooperativa, que encontra fundamento teórico e prático nas pesquisas recentes sobre organizações que aprendem e sobre a transformação educativa.

Assim, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que pode ser utilizada tanto nos processos de formação docente como no trabalho em sala de aula, diretamente com os estudantes, sendo compreendida, conforme David Duran *et al.* (2019, p. 113), como uma metodologia inclusiva, pois é “a partir justamente das diferenças que os alunos aprendem uns com outros”. É também um instrumento que ajuda a desenvolver habilidades sociais complexas e serve como “motor de aprendizagem”, visto que requer do sujeito uma posição ativa na interação social.

De acordo com David Duran e Ester Miquel (2018), a aprendizagem cooperativa consiste na formação de pequenos grupos nos quais o trabalho em conjunto potencializa a aprendizagem individual e coletiva a partir das interações. Tal estratégia fomenta a participação democrática e permite que as ações sejam debatidas, de modo que cada participante assuma sua responsabilidade para o desenvolvimento das atividades planejadas.

Os pesquisadores Rolando Caballero e Alex Moreno (2009) compreendem o uso dos princípios cooperativos como uma oportunidade para o setor educativo, especialmente no contexto latino-americano, pois tais princípios permitem reconhecer a diversidade de talentos dos estudantes, professores(as) e pessoal administrativo, promovendo, portanto, um ambiente de trocas e reflexões que pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Alguns benefícios produzidos pelo trabalho em grupos heterogêneos, conforme Frida Diaz-Barriga e Gerardo Hernandez Rojas (2002), são: melhoria do pensamento reflexivo, aumento da frequência para dar e receber explicações e ajuda, melhoria na capacidade argumentativa, manifestação de comportamentos respeitosos, promoção de relações interpessoais equitativas, aulas mais inclusivas e democráticas.

Esse tipo de trabalho impulsiona o intercâmbio de experiências e a reflexão sobre elas, incluindo a superação de dificuldades ou resistências. Nesse sentido, gera espaços em que os participantes se reconhecem como criadores de conhecimento e se autoavaliam (HERNÁNDEZ *et al.*, 2019).

Na investigação foi possível identificar a utilização dos princípios da aprendizagem cooperativa no contexto das Jornadas Anuais. Em cada evento foram organizados “espaços compartilhados”, em que a troca de experiências entre escolas constituiu-se como estratégia para estimular a aprendizagem individual e cooperativa, gerando possibilidades de participação e intercâmbio entre docentes e instituições.

Dessa maneira, a RCB cria contextos de aprendizagem entre iguais e em rede por meio de uma estrutura formal explícita, de maneira que as escolas possam contrastar a própria análise sobre a inovação educativa com a de docentes de outras escolas e entornos, assim como com os profissionais das Universidades.

Segundo o documento *Formar per transformar*: “a mudança, para ser sustentável, começa pelo docente individual, mas a transformação é, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva, em um processo que provoca um movimento transformador desde dentro da comunidade educativa” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2019, p. 11).

Em concordância com essas ideias, os docentes participantes da RCB declaram utilizar a abordagem da aprendizagem cooperativa em suas práticas pedagógicas, especialmente no desenvolvimento dos trabalhos por projetos. A centralidade do papel docente para que as propostas e projetos de trabalho sejam construídos pelos(as) próprios(as) alunos(as) revelam movimentos no complexo emaranhado de práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

Além disso, estudos demonstram boas evidências a favor do uso da aprendizagem cooperativa já que ela é capaz “de desenvolver habilidades sociais complexas de alto valor em nossa sociedade” (DURAN *et al.*, 2019, p.114), além de apresentar resultados positivos tanto no rendimento como nas atitudes dos estudantes. Contudo, não é suficiente colocar alunos(as) em equipes e esperar que cooperem e aprendam entre si. Os pesquisadores salientam que a aprendizagem cooperativa é “um cenário complexo que requer, sobretudo no contexto escolar, que o docente ofereça ajuda para que os alunos, organizados em equipes, possam converter suas interações em oportunidades de aprendizagem” (TOPPING *et al.*, 2017).

Portanto, o docente é convidado a se reposicionar, já que nesse contexto ele passa a ser visto como um integrante do grupo e necessita garantir, por exemplo, que os estudantes aprendam a partir das relações que estabelecem tanto com os companheiros como com o próprio professor. Entretanto, não existem regras fixas nem obrigatórias: o importante é que os docentes

ofereçam ferramentas e criem condições para que os membros das equipes possam trabalhar cooperativamente e, mais ainda, que trabalhem juntos para atingir o objetivo didático proposto [...] e desenvolver as habilidades sociais complexas do trabalho cooperativo. (DURAN *et al.*, 2019, p. 122).

## Considerações finais

O desafio de analisar a experiência em andamento de outro país requer diversos cuidados na hora de gerar conhecimentos e extrair generalizações, visto que não existe um vínculo de causalidade demonstrável se temos em conta as diferenças de contexto, ou seja, nem sempre as mesmas estratégias servem às particularidades de cada país e a suas necessidades (JOLONCH, 2017). Vale destacar também que não existem fórmulas mágicas ou receitas prontas que resultem em práticas inovadoras relacionadas a ensino e aprendizagem, visto que as mudanças são sempre contextuais e dependem, em grande medida, da cultura, dos valores e da história de cada instituição.

Retomando as ideias do documento *Formar per transformar*: “a inovação tem um caráter necessariamente temporal: o seu desenvolvimento sustentável deve considerar que a prática em questão deixe de ser uma inovação e se torne uma prática habitual da escola” (HERNÁNDEZ *et al.*, 2019, p. 6). Assim, a aprendizagem cooperativa foi compreendida como elemento que permite potencializar, direta ou indiretamente, processos de inovação educativa em um contexto democrático no qual todos aprendem e ensinam.

Embora seja considerada uma ferramenta potente, capaz de criar espaços de diálogo, convivência e participação democrática, tal abordagem ainda ocupa pouco espaço nas práticas e reflexões pedagógicas empreendidas no contexto brasileiro. Feitas as devidas ponderações, o intuito é que as reflexões apresentadas sobre a aprendizagem cooperativa e a formação docente possam dar origem a conhecimentos e ferramentas que sejam úteis para a reflexão das instituições que pretendam realizar inovações educacionais em seus próprios contextos.

Por fim, David Duran *et al.* (2019, p. 112) destacam que as estratégias apresentadas poderiam ser intensificadas se os próprios docentes

trabalhassem cooperativamente na aula, em forma de docência compartilhada, utilizando suas interações como mecanismos de aprendizagem entre iguais, convertendo as aulas em espaços de aprendizagem cooperativa para estudantes e de aprendizagem colaborativa para os docentes.

## Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica**. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa\\_questionario.php](http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php). Acesso em: 10 out. 2019.
- CABALLERO, Rolando Escorcia; MORENO, Alex Gutiérrez. La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. **Educación y Educadores**, v. 12, n. 1, p. 121-133, abr. 2009.
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CLARKE, David; HOLLINGSWORTH, Hilary. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 18, n. 8, p. 947-967, 2002.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ, Rojas. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Barcelona: McGraw-Hill, 2002.
- DURAN, David; COLL, Marta Flores; BERTRAN, Ester Miquel. Potenciar la cooperació en l'aprenentatge basat en projectes. **Àmbits de psicopedagogia i orientació**, n. 51, p. 113-124, 2019.
- DURAN, David; MIQUEL, Ester. Hacia la sostenibilidad del aprendizaje cooperativo. **Cuadernos de Pedagogía**, [s.l.], n. 486, 2018.
- ESTEBAN, Maria Paz S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FONSECA, Jesuína; CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph; SALEMA, Helena; VALENTE, Maria Odete; GAMA, Ana Paula; FIÚZA, Edite. Feedback na prática letiva: uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 1, p. 171-199, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n1/v28n1a08.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- GARET, Michael; PORTER, Andrew; DESIMONE, Laura; BIRMAN, Beatrice; YOON, Kwang. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRE, Marli E. D. Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRE, Marli E. D. Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albiéri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GHANEM, Elie George Guimarães. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 123-124, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a05v28n03.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200006&lng=pt&nrm=ao](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200006&lng=pt&nrm=ao). Acesso em: 18 out. 2019.

GIORGI, Cristiano. Por uma escola à altura dos desafios atuais. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 21-31, nov. 2002.

HARRES, João Batista S.; LIMA, Valderes Marina R.; DELORD, Gabriela Carolina C.; SUSAN, Clara Inés C.; MARTINEZ, Rosa Inés P. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, e2679, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107>. Acesso em: 28 jan. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando; ESTEVE, Olga; SANMARTÍ, Neus; DURAN, David. **Formar per transformar**: la Xarxa de Competències Bàsiques, un model de professionalització docent. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Diez ideas clave**. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó, 2007.

JIMÉNEZ, Ileana V. ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? **Revista Electrónica Educare**. Costa Rica, v. 20, n. 2, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7649>. Acesso em: 19 abr. 2020.

JOLONCH, Anna. **Sistemes educatius que aprenen**: um horitzó estratègic per a Catalunya. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona, 2017.

LAWLESS, Kimberly; PELLEGRINO, James. Professional development in integrating technology into teaching and learning: knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 4, p. 575-614, 2007.

MADISON, D. Soyini. **Critical Ethnography**: method, ethics and performance. Thousand Oaks: Sage, 2005.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.

MARTINS, Heloisa Helena de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.26, n. 2, p. 15-41, ago. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S0102-46982010000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0102-46982010000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2020.

MORICONI, Gabriela. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Textos FCC, 2017.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OCDE. **Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors**, 2018. Disponível em: <https://unesco.org/portfolio-items/manual-per-a-entorns-daprenentatge-innovadors>. Acesso em: 3 ago. 2020.

RAMÍREZ, Letícia N. Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales: análisis del mapeo de literatura. **Revista Educación**, v. 44, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=44060092001>. Acesso em: 1 maio 2020.

RUDDUCK, Jean. **Innovación y cambio**: el desarrollo de la participación y la comprensión. Morón de la Frontera: Publicaciones M.C.E.P., 1999.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TOPPING, Keith; BUCHS, Céline; DURAN, David; VAN KEER, Hilde. **Effective peer learning: From principles to practical implementation**. Londres; Nova York: Routledge, 2017.

TURA, Maria L.R.; MARCONDES, Maria I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 222, p. 242-258, 2008.

VAILLANT, Denise. Las políticas de formación docente em América Latina: avances y desafíos pendientes. *In*: POGGI, Margarita (coord.). **Políticas docentes**: formación, trabajo y desarrollo profesional. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2013.

# Base Nacional Comum de Formação de Professores: um modelo de professor

*Marili Moreira da Silva Vieira*

*Claudia Valentina Galian*

## **Introdução**

Em meio a reformas educacionais alinhadas, conforme assumido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à avaliação, à formação de professores e à produção de material didático, faz-se necessário investigar as Finalidades Educativas Escolares (FEE) presentes nos documentos, conforme proposto por Libâneo (2020). Assim, é objetivo da pesquisa de que trata este texto identificar, na Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP), a FEE que aponta para um modelo de professor que se intenta com esse alinhamento. Partimos de perguntas de Galian e Silva: Quais as orientações para a formação de professores que decorrem desse processo de alinhamento de políticas educacionais? Busca-se formar professores para uma reprodução mecânica das orientações oficiais ou para uma atuação dinâmica e crítica, coerente com a atividade complexa que desenvolverão?

Procederemos a uma análise dos documentos, buscando explicitar o que se define para ensinar na escola e as apostas referentes à formação dos estudantes e dos professores, desvelando a função da escola e do professor nessas orientações, conforme apontamentos teóricos de Michael Young, François Dubet, Jean Claude Forquin e José Carlos Libâneo. Ainda, apoiadas no conceito de construção da identidade profissional de Claude Dubar, buscaremos identificar que atribuições são feitas aos professores, partindo das dimensões da prática docente, segundo Clarilza Prado de Sousa e Vera Maria Nigro de Souza Placco, das finalidades formativas, propostas por Danielle Callas, e dos saberes da docência, de Maurice Tardif; apontando, igualmente, para uma identidade profissional em movimento. Para tanto, extrairemos trechos da BNC-FP que revelam essas atribuições e que são indicativos de saberes e de dimensões da prática profissional docente. Os trechos foram apresentados por meio de um questionário do tipo *survey* endereçado por meio do Google Forms a coordenadores de cursos de

licenciaturas e membros de núcleos docentes estruturantes para registrarmos suas reações e suas interpretações sobre a identidade e o modelo de professor identificado no documento. A análise desses dados é ainda preliminar, mas revela uma polarização e, conforme apontado por Libâneo, dissensos entre a FEE e a formação de professores. Esperamos apontar para as finalidades formativas encontradas, buscando trazer reflexões que fortaleçam a profissão do professor, cujo papel é central para a construção de uma sociedade segundo um projeto democrático coletivo e mais igualitário.

### **Finalidades Educativas Escolares**

Para que serve a escola? Essa é uma pergunta já trazida por Young (2007) e que outros autores, como Dubet e Forquin, entre outros, têm discutido, nos levando a questionar automaticamente o que é ensinado na escola e a organização e o desenvolvimento de seu currículo<sup>5</sup>. Young (2007, p. 1294) responde a essa pergunta afirmando que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”. Ele propõe que a escola ensine um conhecimento que “empodere o aluno”<sup>6</sup> para que desenvolva o raciocínio e a reflexão nas bases que sustentam diferentes áreas do saber, de modo a poder efetivamente compreender o mundo em que vive e participar dos diálogos e das tomadas de decisão que têm lugar na sociedade. Corroborando essa ideia de Young, Forquin (1993, p. 168) afirma que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”.

A escolha do que se ensina na escola revela os valores da sociedade, em seu tempo histórico específico. A esse respeito, Dubet (2004, p. 540) faz dois destaques que são bastante pertinentes para pensarmos nas FEE o que se deve ensinar na escola. Ele afirma que “a preo-

---

<sup>5</sup> Partimos de uma concepção que considera o currículo em processo, conforme trabalhado por Gimeno Sacristán (2017).

<sup>6</sup> Em palestra proferida no evento do Programa de Educação, Arte e História da Cultura, em março de 2020, Young afirmou que, ao contrário de usar o termo “conhecimento poderoso”, que vem usando em seus textos, ele tem preferido apontar para o conhecimento que empodera o aluno, ou, que lhe confere poder ao aprofundar e ampliar sua compreensão sobre o mundo em que vive.

cupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social” e “uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça”. A escola serve para atender à sociedade tanto em sua manutenção e sustentação histórica e comum, quanto em sua transformação e inovação, à medida que transforma os indivíduos. Qual escola temos? Que FEE estão emanando das políticas públicas construídas em nossa nação?

Libâneo define as FEE como as orientações que são explícitas e implícitas, definindo um sentido específico e valor preponderante para o processo educativo. Portanto, “as finalidades refletem a noção de ser educado em determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais e políticos e assim determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas” (LIBÂNEO, 2020, p. 36).

De modo mais contundente, ele identifica quatro tipos de escolas, que revelam diferentes finalidades educativas preponderantes, que foram se revelando e se formando ao longo do seu desenvolvimento e de suas políticas públicas. A primeira se caracteriza por sua ênfase em competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes. É uma visão instrumental e utilitarista da escola e do preparo que se almeja para os estudantes. Trata-se de uma escola cujo currículo se estrutura em torno da oferta de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego. O valor da escola está em sua capacidade de preparar o jovem para desempenhar as competências necessárias para o trabalho. A escola perde o valor em si mesma e deixa de ser uma escola que está inserida em uma “sociedade que provê tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda a sua vulnerabilidade” (MASCHELAIN; SIMONS, 2019, p. 24).

Uma outra concepção de escola tem como FEE o convívio e o acolhimento. Esta, carrega forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, sanando desigualdades. Mais uma vez, o valor da escola como espaço de conhecimentos científico e culturais sucumbe a uma FEE do Estado que se restringe à ideia de solucionar os problemas de ordem social, política e econômica.

Libâneo (2020) aponta, ainda, a escola da diversidade sociocultural, que acentua fatores sociais e culturais presentes no conhecimento elaborado e defende um currículo crítico, centrado na cultura, ressaltando temas identitários, referentes à pluralidade e à diversidade

cultural. Revela uma FEE que se volta a desenvolver valores de solidariedade, a ensinar a conviver. O autor afirma que “a hipervalorização da diferença e a recusa de características universais nos seres humanos leva as escolas a restringirem seu trabalho a um currículo de experiências ligadas a identidade cultural, a comunidade, ao cotidiano, ao invés dos conteúdos” (LIBÂNEO, 2020, p. 38).

Não estamos em desacordo com o preparo para o trabalho, muito menos com a necessária ênfase na construção de apoios ao desenvolvimento de identidade e alteridade, de respeito às diferentes culturas e formas de existir. Também não deixamos de reconhecer as deficiências sociais e econômicas de nossa população e seus reflexos no processo educacional. Mas, conforme já apontado por António Nóvoa, (2009, p. 9), “a escola deve libertar-se de uma visão [...] reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma das instituições da sociedade que promovem a educação”. Assim, caberiam políticas públicas mais articuladas entre diferentes setores da sociedade para que a escola pudesse cumprir sua missão. O que destacamos é a perda do lugar do conhecimento científico, histórico e cultural na escola a depender das FEE que se sobressaem nas políticas educacionais e nas formas de implementá-las.

A escola precisaria deixar de fomentar uma relação utilitária com os conhecimentos, ou voltada para as demandas que o mercado faz às características de um trabalhador, ou ainda, deixar de ser um espaço para discussão e defesas de posicionamentos ideológicos e políticos, ainda que, em tese, precise dar acesso às condições para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre tais demandas e posicionamentos. Precisamos de uma escola cuja FEE coloque no centro o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Isso requer currículos, tanto o formal quanto o vivenciado no processo pedagógico, que levem à apropriação do conhecimento pelos estudantes, levem ao desenvolvimento de seu pensamento de modo complexo, para que possam atuar na sociedade. Um estudante com suas funções psíquicas superiores desenvolvidas a partir de intencionalidades pedagógicas voltadas a esse fim, terá mais condições de ser transformado como pessoa e de contribuir para a promoção de transformações sociais.

A partir da identificação das FEE valorizadas no alinhamento de políticas em curso no presente momento no Brasil podemos reconhecer o que se demanda dos profissionais que atuam na escola e, portanto, qual a formação, inicial e continuada, que responderá a isso, como acontece na proposta de formação de professores exarada na BNC-FP<sup>7</sup>.

### **Modelo de professor e finalidades formativas assumidas para a sua formação**

Diante do exposto, o que percebemos é que a escola e a formação de professores necessitam lidar com essa pluralidade de finalidades educativas, sem perder de vista a principal finalidade educativa que é a formação do espírito crítico.

Para tanto, a formação do professor precisa ser alvo de reflexão para que ele possa ter consciência desses dissensos no exercício de sua profissão e não ser marionete na mão de proposições que não alcançam o desenvolvimento pleno dos estudantes, conforme reforçado por Libâneo (2019, p. 2):

Essa discussão [sobre dissenso no meio social, político, institucional, acadêmico a respeito das FEE] torna-se assim relevante tanto para identificar orientações políticas/valorativas explícitas ou implícitas para os sistemas escolares e os currículos, como para ajudar os professores a tomarem consciência de sua repercussão nas práticas escolares e no seu trabalho.

Callas (2020) e Alfonsi (2018) apontam em suas pesquisas que os professores, sobretudo os especialistas, apresentam um conflito entre as concepções de formar e ensinar e propõem que o cenário de formação docente deva considerar o movimento de constituição da identidade profissional dos professores e com eles trabalhar a reflexão sobre as diversas atribuições que lhes são feitas por legislações, por pais, pela sociedade, pelos estudantes e pelos gestores e que, a partir disso, se discuta com eles as FEE.

Pesquisa realizada por Callas (2020) ouviu adolescentes buscando identificar para que serve a escola na concepção deles. A autora enfatiza a necessidade de que, para pensar a educação, se dê um passo atrás, que é o trabalho crítico-reflexivo sobre as diferentes FEE.

---

<sup>7</sup> Resolução do CNE/CP nº 2, de 2019.

se desejamos e precisamos de mudanças para a escola na atualidade, precisamos dar um passo “atrás”, revisitando, reanalizando, rediscutindo as finalidades educativas escolares, a partir das percepções dos diversos protagonistas socioculturais no campo da Educação<sup>8</sup>: pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, passando por pedagogos, sociólogos, economistas, entre outros, tomadores de decisão em diferentes instâncias políticas, todos os educadores, todas as famílias e, por fim, mas não menos importantes, os jovens-alunos, tendo em vista uma diminuição dos dissensos a respeito das FEE constatados entre esses diferentes sujeitos socioculturais, conforme discutimos nesta tese, mesmo sabendo que as FEE sejam “conceitos essencialmente contestados” (LENOIR, 2016)<sup>9</sup> (CALLAS, 2020, p. 182).

Concordamos e ressaltamos que a formação do professor é o espaço em que isso precisa ser considerado. Essa reflexão envolve o desenvolvimento de espírito crítico, de fundamentação científica em diferentes áreas de suporte à educação, de autoconhecimento, de conhecimento sociopolítico, junto com os conhecimentos didático-pedagógicos e do desenvolvimento dos estudantes como pessoas e cidadãos e dos conhecimentos disciplinares e suas didáticas específicas. Trata-se, assim, de um processo complexo.

Vários autores já pesquisaram e sistematizaram os saberes envolvidos na docência e as dimensões da profissão e da formação de professores (TARDIF; LESSARD, 2005, TARDIF, 2014, PLACCO, 1994, PLACCO; SILVA, 2000, SOUSA; PLACCO, 2016, entre outros). Tardif (2014, p. 61-62) ressalta o caráter plural, compósito e heterogêneo da docência “pois, [os professores] trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos, manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente”. Desta feita, o autor estabelece tipologias dos saberes ancoradas nos lugares em que os professores atuam e no modo pelo qual se formam. Esses saberes são mobilizados em um movimento sincrético, de modo a estabelecer coerência entre o seu fazer e o seu saber; não apenas uma coerência teórica, mas “pragmática e biográfica”. Para o autor, esse sincretismo “significa que o trabalho docente não pode ser

---

<sup>8</sup> Uma vez que a escola é entendida nesta tese como espaço sociocultural e que os jovens-alunos são sujeitos socioculturais, somos todos, sujeitos socioculturais no campo da Educação.

<sup>9</sup> Lenoir é pesquisador canadense, da Universidade de Sherbrook, que desenvolveu pesquisa internacional sobre as FEE encontradas em diferentes países. Segundo Lenoir (2016), as FEE se sustentam hoje em imperativos econômicos que as destituem de seu propósito educacional. Esta submissão vem de concepção neoliberal e globalizada emanada por órgãos internacionais econômicos, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU), que defendem e estimulam que países em desenvolvimento promovam uma escola que prepara para o atendimento e a demanda do capital, perpetuem o pensamento pragmático, se fundamentem em uma lógica utilitarista.

pensado segundo modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizada nas maneiras de conceber a formação profissional nos quais os saberes antecedem a prática” (TARDIF, 2014, p. 65).

Placco (1994) também descreve as dimensões da docência como embasadas em saberes sincrônicos, desenvolvidos tanto no processo de formação inicial como na atuação cotidiana, e alerta para a necessidade de essa sincronia ser trabalhada de forma a promover a consciência sobre ela. Para a autora, a sincronicidade implica um movimento na ação do professor em que podem ocorrer: compromisso ético, o saber o quanto se conhece dentro de sua área de competência, um relacionar-se com seus alunos, traduzindo-se em aspectos socioafetivos e cognitivos; é “um movimento na ação”. Placco avança, ressaltando que além de interpretarmos a ação do professor e observarmos esse movimento entre os seus saberes, o sincronicidade precisa promover no professor a consciência desses movimentos, que ela denomina de consciência da sincronicidade.

O Quadro 1 a seguir demonstra o que Sousa e Placco (2016) estabelecem como uma síntese das dimensões que se articulam sincronicamente na docência, construída a partir de pesquisas tanto de Placco como de seus orientandos. Callas (2020, p. 190) articula essas dimensões com uma proposição de finalidades formativas dos educadores.

Quadro 1 – Dimensões do trabalho docente e finalidades formativas dos educadores

Dimensões – Sousa e Placco (2016)	Finalidades formativas dos educadores
Ético-política: construção identitária profissional	Pensar o papel do educador, articulado com as finalidades educativas escolares.
Transcendental: construção identitária e compromisso com o sentido da vida.	Desenvolvimento do sentido atribuído à vida e ao ser professor na sociedade atual.
Técnico-científica: o conhecimento	Desenvolvimento científico e cognitivo contínuo do docente: formar-se para garantir a atualização de conteúdos de uma determinada área do conhecimento contemplada no currículo.
Técnico-científica: saberes para ensinar	Desenvolvimento pedagógico e didático contínuo: formar-se para estar apto a ser agente no processo de ensino-aprendizagem
Humano-interacional: formação integral do professor na perspectiva do indivíduo; relações humanas	Desenvolvimento integral: formar-se para as relações humanas na vida tanto pessoal como profissional, incluindo o corpo e seus movimentos.
Humano-interacional: saberes da comunicação (CATELLANI, 2013)	Desenvolvimento da comunicação: formar-se para a comunicação com pessoas de diferentes gerações e de diferentes contextos socioculturais e ser capaz de manter-se atualizado para isso.
Formação continuada	Desenvolvimento permanente: atualizações já mencionadas e outras tantas que se mostrem necessárias.

Trabalho coletivo	Desenvolvimento do trabalho integrado: desenvolver habilidades para o trabalho em equipe, com diferentes atores da escola e principalmente o trabalho dentro do contexto socioeconômico dos jovens-alunos. Aqui, citamos a dimensão de espaço-lugar, apontada por PEREIRA (2015).
Cultural e estética	Formar para provocar a reflexão sobre o patrimônio cultural e consequente aproximação à realidade do jovem-aluno.
Avaliativa e crítico-reflexiva	Desenvolvimento da reflexão metacognitiva: estimular o pensamento crítico-reflexivo a respeito de sua prática profissional, considerando o agir e o sentir.
Síntese da experiência	Resgate e valorização das experiências como educadores, contribuindo para a construção da profissionalidade docente (SIGALLA, 2012)

Fonte: Modificado pelas autoras, a partir de Callas (2020).

Tanto Tardif (2014) ao pontuar a pluralidade e o caráter compósito da docência, como Placco ao tratar da sincronicidade das dimensões da atuação docente, que necessita se tornar consciente para o professor, dialogam com a proposição de Dubar, sobre o movimento no processo de constituição identitária do professor.

Tal como Marx já havia enunciado, toda *práxis* social é [...] um *trabalho* cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1992; 1994)<sup>10</sup> (TARDIF, 2014, p. 56).

A identidade profissional é forjada em um processo de negociação e de tensionamento entre as experiências passadas do sujeito, sua biografia, e as atribuições que lhe são feitas por outros atores do sistema (professores, colegas de trabalho, gestores, estudantes, pais de alunos e os próprios familiares), em um processo de negociação constante, que se dá na articulação entre atos de atribuição realizadas pelos “outros” que compõem o mundo social/profissional dos sujeitos envolvidos em determinados sistemas e atos de pertença. Não são apenas outros os do convívio imediato e pessoal, mas também o Estado, que se manifesta por meio de seus documentos e discursos.

Com base nessa perspectiva, entendemos que examinar as atribuições e o modelo de professor que estão sendo propostos pela BNC-FP (2019) se faz premente, pois são atribuições com as quais os professores em formação e os que já estão em exercício terão que lidar.

---

<sup>10</sup> É importante lembrar que para Dubar o aspecto determinante da socialização profissional, principalmente durante o período particularmente marcante de inserção no ambiente de trabalho, consiste na negociação das formas identitárias que possibilitem a coordenação da identidade para si com a identidade para o outro.

Mais ainda, os gestores e professores dos cursos de formação de professores necessitarão confrontar essas expectativas, para que possam mobilizar a sincronicidade necessária à formação da identidade docente, conforme propostos por Tardif (2014) e Placco (2016).

### **Modelo de professor e dimensões do trabalho docente na BNC-FP, segundo a interpretação de professores de licenciaturas**

Para levantar as informações e produzir os dados da pesquisa em andamento, selecionamos alguns trechos da BNC-FP que se referem às competências dos professores e aos conteúdos de sua formação. Estes foram veiculados por meio de um *survey*<sup>11</sup>, pelo Google Forms, a um grupo de coordenadores de cursos e membros de NDE de nove universidades espalhadas pelo Brasil. Enviamos o link do questionário também para grupos de discussão como a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e a Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam (REDEHUMANI), solicitando auxílio no contato com coordenadores de cursos de licenciaturas, de instituições públicas e privadas. Indagamos sobre o modelo de professor identificado e as dimensões da docência contempladas ou excluídas, na visão deles, nos referidos excertos. Os dados que apresentamos a seguir, nos apontam aspectos que necessitam de maior exploração. Apresentamos três perguntas feitas aos sujeitos da pesquisa e discutiremos as respostas por eles elaboradas.

Tivemos um total de 38 respondentes que acessaram o questionário. Desses, 34 foram validados e quatro foram eliminados por não terem respondido ao questionário. O estado predominante de respostas foi São Paulo, com 24 participações; houve ainda cinco respondentes de Minas Gerais, dois do Maranhão, um de Santa Catarina, três do Amazonas e três que não identificaram seus estados.

A primeira pergunta levava-os a examinarem o Quadro 2, o quadro de competências específicas apresentada no Anexo da BNC-FP, e a responderem se ele contempla todas as dimensões da docência ou se indicariam alguma lacuna:

---

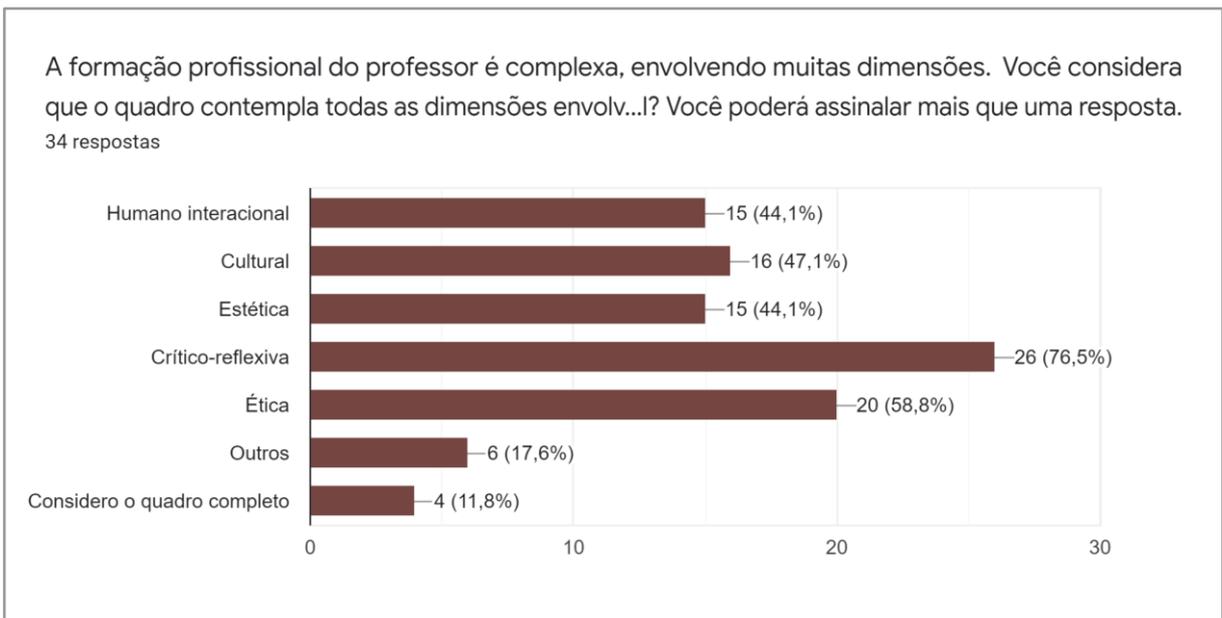
<sup>11</sup> Apresentaremos apenas alguns destaques do formulário, por questões tanto de espaço como de momento em que a pesquisa se encontra.

Quadro 2 – Competências específicas

1. Conhecimento profissional	2. Prática profissional	3. Engajamento profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do projeto pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2 de 2019.

Figura 1 – Dimensões da docência



Fonte: Elaborado pelas autoras com uso do Google Forms.

Os respondentes, na Figura 1, que consideram o quadro da BNC-FP completo em relação às dimensões da docência a serem formadas foram 4. Para 26, faltam elementos relacionados à dimensão crítico-reflexiva, enquanto 22 apontam que falta a que se relaciona à dimensão Ética, 16 apontam que falta a dimensão cultural, 15 indicam lacunas na dimensão estética e 15 na dimensão humano-interacional. Como poderiam assinalar mais do que uma alternativa, é interessante ressaltar que praticamente mais da metade dos sujeitos indicaram

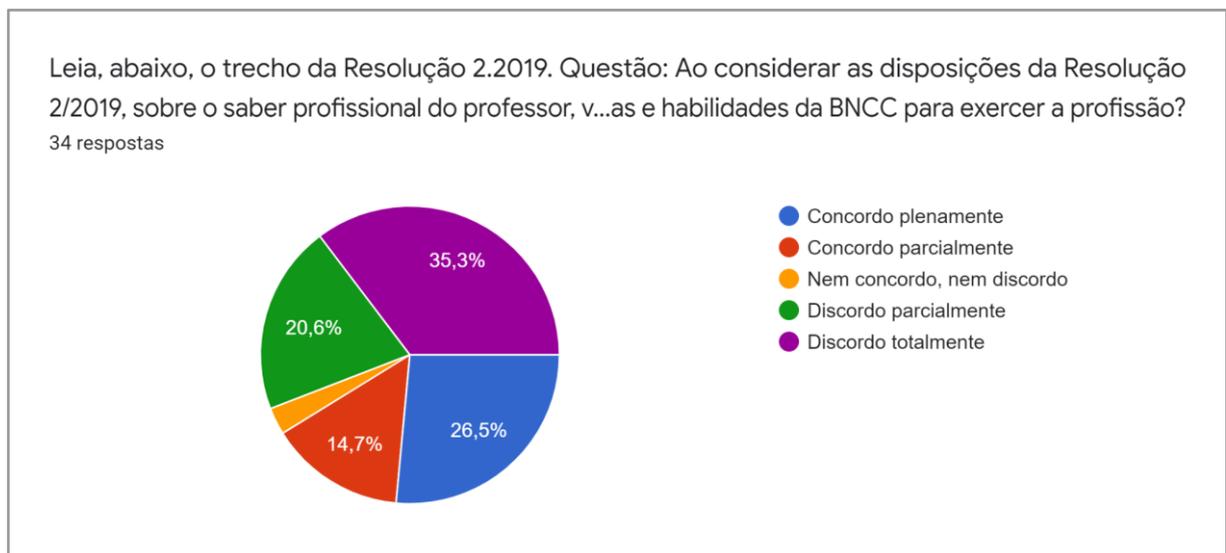
lacunas em todas as dimensões. Ao apontarem outras dimensões não contempladas, as dimensões sociopolítica, socioemocional e política foram destacadas em mais de uma resposta.

Uma resposta em particular foi bastante detalhada e aponta para um modelo de professor pragmático. Isso pode nos levar a reconhecer nessa visão a expressão de uma FEE mais alinhada com a visão neoliberal de escola voltada para o mundo do trabalho e consequentemente para a formação de um professor em uma perspectiva tecnicista e pragmática:

*muitas competências propostas no quadro são objetivos, e não competência, por exemplo: itens 1.2; 1.3; 1.4; 3.3. A competência está relacionada ao "agir" do sujeito que tem ação direta à resolução de problemas da prática profissional, e não a uma ação, que pode se dar de forma estática, como por exemplo, dominar o conhecimento sobre algo. Isso é importante, mas não se trata de uma ação que pode se relacionar à não mobilização do sujeito. O agir se relacionaria à utilização do conhecimento para resolver algo, e não simplesmente ao seu domínio, como aparece em algumas competências propostas.*

Ainda, o fato de 4 respondentes considerarem o quadro completo é revelador dos dissensos em relação às FEE conforme apontados por Libâneo (2019) e Callas (2020). Nos questionamos sobre como formar professores se seus formadores ou os coordenadores de cursos de licenciatura têm concepções diversas em relação à escola e à docência.

Figura 2 – Saberes da docência<sup>12</sup>



Fonte: Elaborado pelas autoras com uso do Google Forms.

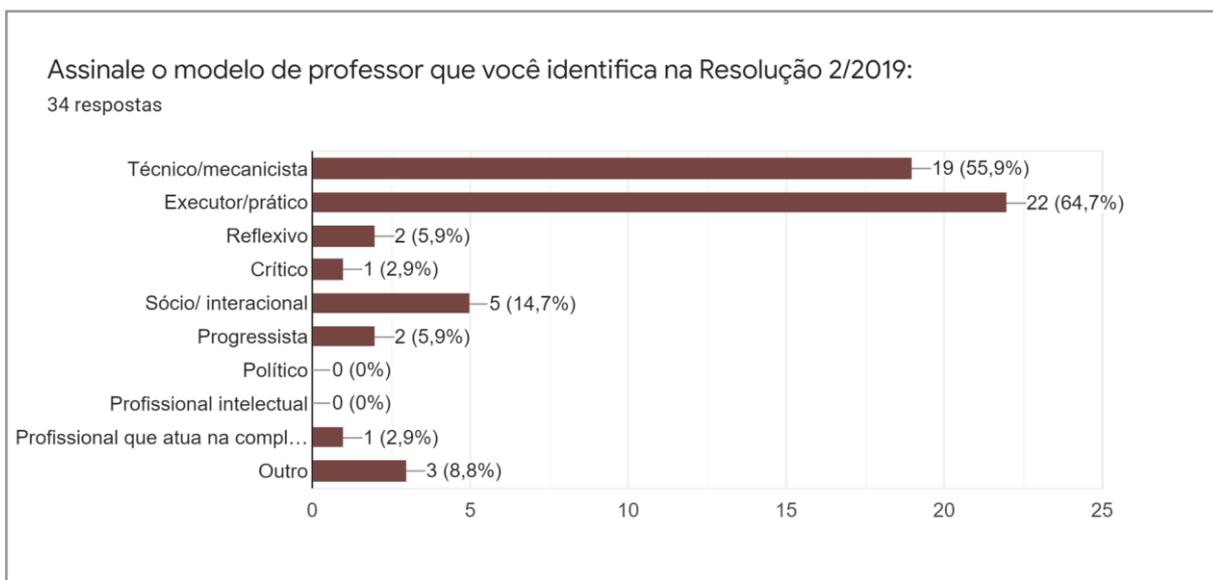
<sup>12</sup> Leia, abaixo, o trecho da Resolução 2.2019. Questão: Ao considerar as disposições da Resolução 2/2019, sobre o saber profissional do professor, você concorda que seja suficiente ele ter domínio das competências e habilidades da BNCC para exercer a profissão?

Mais uma vez, identificamos dissensos em relação aos saberes aos quais um professor precisa ter acesso durante sua formação inicial. Vemos, na Figura 2, que nove dos respondentes concordam plenamente com a afirmação de que basta o professor dominar as competências e habilidades da BNCC para ensinar e cinco concordam parcialmente; por outro lado, 19 discordam total ou parcialmente. Entre os que discordaram, 27 dos 34 respondentes justificaram suas respostas indicando que seguir na direção apontada pela Resolução levará à formação de um professor “tarefeiro”, ao qual faltam os aspectos políticos e sociais para o exercício de seu trabalho. Damos destaque a uma resposta:

*Os conceitos “Habilidade” e “competências”, em que pese não sejam novos na educação, ganharam, sob o neoliberalismo, um caráter muito pragmático e mercadológico. Isso significa dizer que, sob a suas influências, a formação docente e o seu fazer laboral, se resumem a cumprir tarefas pré-estabelecidas tirando dessa formação e desse fazer o seu caráter autônomo, criativo, único, consciente, progressista e intelectual, empobrecendo e desconfigurando o que podemos chamar de formação docente e da própria docência.*

Placco (1994) propõe que a reflexão sobre a própria formação é mobilizadora de consciência por parte dos professores sobre as interações entre as várias dimensões do fazer docente e sobre a sincronicidade colocada em movimento pelos conteúdos a serem ensinados, pela relação humano interacional que se estabelece no cotidiano da escola, entre tantas outras interações que se dão no processo de constituição da identidade profissional (DUBAR, 2005).

Figura 3 – Modelo de professor



Fonte: Elaborado pelas autoras pelo Google Forms.

A Figura 3 se apresenta de modo claro. Verificamos que 19 sujeitos reconhecem na resolução o modelo de professor técnico/mecanicista e 22 apontam um modelo de executor/prático<sup>13</sup>. Há ainda, entre os respondentes, os que apontaram um modelo sociointeracional (cinco) e os que identificam os modelos reflexivo, progressista, crítico e que atua na complexidade (seis). Chamou-nos a atenção que ninguém apontou um modelo de professor intelectual e político. O que isso nos sugere?

Um intelectual é alguém que busca conhecer o mundo cultural, cientificamente, e que reflete sobre ele, construindo relações entre conhecimentos e fazendo interpretações sobre os fenômenos. Essas interpretações pressupõem posicionamentos políticos. Parece-nos que é exatamente isso que está sendo cortado dessa resolução. Conseqüentemente, a consciência da sincronidade entre os saberes e as dimensões da docência e sua interação com o mundo social e profissional correm o risco de ficarem prejudicadas na formação dos professores para a educação básica brasileira.

<sup>13</sup> Poderiam assinalar mais que uma opção.

## Considerações finais

Iniciamos este texto com o objetivo de identificar como um conjunto de coordenadores de cursos de licenciatura se posiciona frente ao que, na BNC-FP, se apresenta como FEE e aponta para um modelo de professor que se intenta implementar. Partimos de pergunta formulada por Galian e Silva (2019), que indicam a necessidade de novas pesquisas acerca das orientações para a formação de professores que decorrerão da reforma curricular da qual a BNCC é elemento central.

Temos consciência de que não esgotamos a discussão em torno da BNC-FP, nem mesmo em torno das duas questões apontadas – Quais as orientações para a formação de professores que decorrem desse processo de alinhamento de políticas educacionais? Busca-se formar professores para uma reprodução mecânica das orientações oficiais ou para uma atuação dinâmica e crítica, coerente com a atividade complexa que desenvolverão?

Efetivamente, podemos identificar, neste momento, que os sujeitos da pesquisa reconhecem predominantemente o modelo de professor técnico/executor na BNC-FP. Esse modelo que se extrai do documento se evidencia inclusive no apontamento dos respondentes de que não se encontra no texto da BNC-FP alusões a aspectos que considerem o professor como um intelectual que interage socialmente.

Conforme apontam Tardif e Placco, a formação do professor coloca em movimento a constituição de sua identidade profissional, em um processo vivo de interação entre o sujeito, as suas concepções e crenças, a sociedade e seu tempo, em um trabalho que envolve reflexões críticas que mobilizem a consciência do sujeito em formação sobre a interação que se dá entre todas as dimensões da prática docente. Esta reflexão crítica não é percebida pela maioria dos coordenadores de cursos de formação inicial de professores da pesquisa como um elemento valorizado pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019.

No entanto, há dissensos entre os coordenadores de cursos de formação inicial de professores em relação à concepção de educação e de docência na BNC-FP. Esse dissenso pode dificultar o desenvolvimento de políticas de formação de professores articuladas com as FEE que promovam o desenvolvimento de estudantes com um repertório de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento complexo.

Confiantes no que constataam os pesquisadores aqui trazidos, como no que tantos outros têm apontado sobre o significado de ser professor – e sobre como se forma o professor –, entendemos que a formação inicial em cursos de licenciatura poderá ser prejudicada com as políticas que estão sendo adotadas. Mas temos esperança, conforme diria Paulo Freire, porque o ser humano e conseqüentemente os professores e professoras, por natureza própria, na interação com o mundo e com seus semelhantes, e por meio de experiências diversas, se forma e forma.

Lembramos, a título de conclusão e em acordo com Giroux (1997, p. 29), que os professores são intelectuais transformadores, que não se preocupam apenas com o progresso dos alunos em suas carreiras profissionais, mas sim com “a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário”. Eles são professores, afinal, que formarão outros professores, e está aí a esperança.

No entanto, é urgente buscarmos refletir sobre as FEE, identificando e tomando consciência dos dissensos entre nós, ancorando nossas posições na luta travada por movimentos importantes que historicamente vêm se posicionando criticamente sobre a formação de professores no Brasil. Só assim poderemos ter força para indagar as definições legais que recaem sobre os cursos de licenciatura, lutando por coerência em relação a essas posições afirmadas no campo.

## Referências

ALFONSI, S. O. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente.** Orientador: Vera Maria Nigro de Souza Placco. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20964?mode=full>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade.** Orientador: Vera Maria Nigro de Souza Placco. 2020. 233 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23604>. Acesso em: 06 mar. 2022.

DUBET, F. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, 34, n. 123, p. 539-555, set/dez 2004.

FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In*: MENDONÇA, S. G.; MIGUEL, J. C.; KÖHLE, E. C. **(De)Formação na escola**: desvios e desafios. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica; CAPES, 2020. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/172](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172). Acessado em 06/03/2022.

MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NÓVOA, A. **Educação 2021**: para uma escola do futuro. Repositório Universidade Lisboa, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* Qual a escola para o Século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no Estado de São Paulo. CEPId – **Relatório CNPQ**. São Paulo: PUC, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do orientador e educador**. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gonçalves; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/4567/2849/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set.-dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/GshnG-tmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2022.

# Formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência: ensino médio técnico

*Fernanda Aparecida Yamamoto*

*Rita de Cássia Gallego*

## Introdução

Os elementos do desenvolvimento profissional da docência de professores de ensino médio cuja atuação acontece em curso integrado com educação profissional nortearam a investigação deste capítulo. Conhecer a trajetória de aprendizagem da docência de modo a identificar como a prática pedagógica desses professores foi ou está sendo construída e compreender os processos educacionais que colaboraram para a formação desses docentes constituíram os objetivos deste estudo. Trata-se de um dos aspectos de pesquisa de pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da USP com a supervisão da professora Rita de Cássia Gallego.

A publicação da Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017) que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trouxe uma série de mudanças ao ensino médio brasileiro, com a propositura de um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos constituídos por quatro áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas; além do itinerário de formação técnica e profissional, permitindo ao estudante escolher entre essas áreas de acordo com a disponibilidade do contexto local. Vale destacar aqui a inclusão da formação técnica e profissional, que passa a ter o mesmo peso das outras quatro áreas de conhecimento, incorporando o itinerário e carga horária do ensino médio.

Tivemos a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa (Grupo Ensino Técnico) sobre formação técnica e profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Departamento Regional do Estado de São Paulo (Senac SP). Com uma oferta voltada para educação profissional e ensino superior, a partir da inclusão da formação profissional no ensino médio, desenvolvemos um curso de Habilitação Profissional integrado ao ensino médio. A instituição chegou a atuar nessa modalidade de ensino no extinto ginásio comercial (até a

década de 1960) e com uma turma de ensino médio no início dos anos 2000 no interior de São Paulo.

Para dar corpo a essa proposta, foram realizadas trocas com diversas instituições, análise legal e, por fim, definição do plano de curso de acordo com a proposta pedagógica da instituição e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Visitas realizadas em diversas escolas brasileiras nos possibilitaram observar que, de forma geral, a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio em um currículo único ocorre, é bem verdade, no momento da matrícula, mas sem a consequente interação educacional entre formação profissional e ensino regular propedêutico. Em sua grande maioria, o ensino médio era ofertado em um período e o técnico em outro, ou em dias alternados e até em prédios e escolas diferentes.

Para suprir essa lacuna, o Senac SP implementou a oferta de um curso técnico integrado ao ensino médio na área de Informática, contando com um currículo que agrega, de forma efetiva, áreas do conhecimento e competências profissionais.

A escola escolhida para a pilotagem da primeira turma foi o Senac de São Miguel Paulista, localizada na Zona Leste de São Paulo. O curso contou com vagas para alunos bolsistas (40% da turma) e pagantes (60% da turma) com mensalidade considerada de segmento econômico<sup>14</sup>. O processo seletivo dos alunos foi feito por ordem de chegada e de forma online. A divulgação do curso foi feita localmente, no próprio bairro, sem qualquer ação ampla de publicidade ou comunicação virtual. Inicialmente, foi aberta uma turma com 38 alunos, entretanto, no dia das inscrições, a turma se esgotou em poucos minutos e restou uma lista de espera de mais de 500 interessados. Decidiu-se, então, abrir outra turma, totalizando duas em 2019.

A integração foi uma premissa para a elaboração curricular, de forma a promover a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, encadeando os objetivos de aprendizagem relativos às práticas sociais (como autodesenvolvimento, relação interpessoal, vida em sociedade), relativos aos saberes atinentes à formação para o trabalho, bem como a formação

---

<sup>14</sup> Segmento econômico ou *low cost* são escolas que possuem mensalidade entre R\$500,00 e R\$900,00. Disponível em: <https://panorama.escolsexponenciais.com.br/reportagem-uma-escola-para-cada-bolso-dois-exemplos-exponenciais>. Acesso em 10 jun. 2022.

para inserção crítica e atuante na sociedade. Além do mais, o foco permanece no protagonismo do aluno, em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida; isso culmina em uma formação cidadã que objetiva o desenvolvimento pleno de jovens críticos e autônomos, promovendo assim uma educação integral.

Essa proposta curricular traz uma organização que tem como objetivo superar a centralidade das disciplinas, visto que um modelo fragmentado pode dificultar o estabelecimento de relações e inter-relações entre os campos/áreas do saber. As áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional devem coexistir, sem a predominância de saberes e de forma complementar. Para tanto, a estrutura do curso está baseada em um núcleo único, onde os saberes se articulam e se complementam.

Além das áreas do conhecimento – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a área de formação técnica e profissional –, o currículo prevê o desenvolvimento de projetos e um espaço dedicado ao Projeto de Vida do estudante. Cada ano letivo é pautado por uma intencionalidade formativa, sendo uma dimensão integradora do currículo, na qual são definidas temáticas que contextualizam os saberes do ensino médio técnico, perpassando o desenvolvimento das áreas do conhecimento, itinerário formativo, projeto do ano letivo e projeto de vida.

No primeiro ano, a intencionalidade formativa é o autoconhecimento, que aborda a identidade do indivíduo, o “quem eu sou”, trazendo suas ideias e pensamentos, repertórios pessoais, história de vida e descoberta de desejo pessoal. O segundo ano tem como foco a emancipação, visando a atuação do aluno extramuros, considerando o alinhamento com a comunidade, a ampliação geográfica (bairro, cidade, país) e quais intervenções ele pode fazer na sociedade. E, no terceiro ano, dá-se ênfase à autonomia, que articula e contextualiza as ações educacionais e o desenvolvimento/abordagem do protagonismo juvenil, de modo a construir, transformar, modificar e propor mudanças.

Com esse desenho curricular, são exigidos esforços e novas práticas para seleção e formação de professores, bem como condições de trabalho e de organização escolar adequados à proposta. Assim, o perfil exigido em plano de curso foi elaborado, considerando

professores com experiência multidisciplinar em trabalhos com jovens, mediação de grupos ou projetos sociais, lidar com o diverso, trabalho em equipe, trabalho por projetos, ter postura democrática, visão de mundo incluyente e crítica, e que tenha familiaridade com tecnologia da informação e comunicação, contemplando, também, a formação profissional específica. (SENAC, 2021, p. 33).

Visando selecionar profissionais com as características descritas acima, o processo de seleção de professores foi formativo e feito com base no perfil e na formação específica com etapas classificatórias. A formação docente inicial foi elaborada de forma a contemplar temáticas consideradas essenciais para que a equipe estivesse minimamente preparada para o início do curso, abordando: proposta pedagógica, estratégias participativas de ensino-aprendizagem, projetos, avaliação e planejamento da prática pedagógica de forma contextualizada com a integração prevista entre as áreas de conhecimento e formação técnica e profissional alinhada ao desenvolvimento do projeto e utilizando metodologia e recursos explicitados na própria formação. A contratação desses professores foi feita com dois meses de antecedência ao início das aulas (em dezembro de 2018) de modo que realizassem a formação e também pudessem participar da criação do detalhamento curricular e realização de planejamento. Para tal, além da carga horária em sala de aula e dos momentos de formação previstos, os docentes contam semanalmente com quatro horas destinadas aos projetos dos alunos e 30% da carga horária total para planejamento (com o mínimo de quatro horas).

Nessa conjuntura, o objetivo desse estudo foi compreender como esses professores aprenderam, estão aprendendo ou vão aprender a dar aula em uma proposta integrada, com foco na análise de como se dá o desenvolvimento profissional da docência de professores de ensino médio e técnico, de acordo com suas próprias percepções.

### **Metodologia**

A abordagem metodológica valeu-se da observação com registros em diário de campo e realização de entrevistas. A sistematização dos registros em diário de campo foi feita de acordo com o que afirmam Ludke e Andre (2015), cabendo ao observador participante revelar sua identidade e seus objetivos de pesquisa ao grupo estudado, desde o início do pro-

cesso, possibilitando assim acesso a diversas informações, que podem ser até mesmo confiáveis, de acordo com a colaboração dos participantes. Como nosso papel na implementação do projeto de ensino médio técnico se dá no âmbito institucional e não em qualquer relação hierárquica com a organização da unidade escolar, a observação se deu de forma muito natural e interativa. Tivemos acesso às reuniões de conselho de classe, reuniões com famílias, visitas, planejamento dos professores e aulas.

A partir dos registros iniciais, foi elaborado um primeiro delineamento de eixos: detalhamento da atuação e aprendizagem da docência. Com esses tópicos como ponto inicial, partimos para a realização das entrevistas. Na esteira de Fernandes (2011, p. 127), as narrativas são “formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano; de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver”.

Esta abordagem nos orientou em direção à exploração dos aspectos da vida dos sujeitos desse estudo, o que nos permitiu conhecer suas referências educacionais e o impacto consequente no desempenho da docência. Passeggi e Cunha (2013, p. 43) afirmam que, no processo narrativo, o autor, de forma consciente ou inconsciente, “escolhe, seleciona, organiza os fatos num enredo, gerencia e adapta esse enredo, transformando crenças e valores pela reflexão, dando sentido ao que antes não tinha”. Segundo Huberman (2007, p. 58), trata-se

menos [de] uma reprodução do que [de] uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma interpretação que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais “construtivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiro semiestruturado com um grupo de cinco professores (dos 13 que atuam no curso), considerando os que permanecem na instituição desde o início do curso e que tinham disponibilidade e/ou aceitaram participar da pes-

quisa. Os docentes que aceitaram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e se mostraram muito solícitos a falar. Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes foram alterados para nomes fictícios<sup>15</sup>, mantendo o gênero e a área de atuação.

A realização das entrevistas deu-se no primeiro semestre de 2021 de forma virtual, via Google Meet. Os professores estavam em suas casas ou locais privados e as questões foram se desenrolando de maneira natural. Tivemos entrevistas com durações entre uma hora e trinta minutos e três horas e os professores foram contando, construindo e reconstruindo essas narrativas a partir das perguntas. A ideia era justamente que o narrador pudesse organizar, dar sentido e linearidade a sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Esses relatos orais foram gravados diretamente pela plataforma Google Meet e transcritos para análise. Com os dados obtidos, as narrativas foram analisadas, considerando atuação docente, currículo, operação do curso, elementos necessários à docência e formação docente, de maneira a explorar aspectos dos percursos dos professores participantes.

## **Desenvolvimento profissional docente**

De acordo com Mizukami *et al.* (2010, p. 31), a formação docente é um processo contínuo, que trata de uma “aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola”. Ainda segundo a autora, a profissão docente, como qualquer outra, é aprendida e necessita de uma gama de elementos para o seu desenvolvimento. Assim, esse percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional se dá ao longo da vida do professor, tendo a escola (formação em serviço) como local privilegiado para sua aprendizagem.

Marcelo (2009, p. 7) define o desenvolvimento profissional docente como um “processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola;

---

<sup>15</sup> A escolha dos nomes fictícios foi inspirada nos personagens do romance “*Afirma Pereira*”, de Antonio Tabucchi.

e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. O autor destaca ainda que é necessário entender o desenvolvimento profissional dos professores “enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”.

Nesse sentido, com a intenção de identificar como a prática pedagógica desses professores foi e/ou está sendo construída e consolidada e de compreender os processos educacionais que contribuíram para a formação de professores de ensino médio e técnico, apresentaram-se a seguir os relatos de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Para tal, foram agrupados os principais pontos sobre o detalhamento da atuação docente, aprendizagem da docência, formação docente e escolha institucional colocados pelos professores entrevistados e suas percepções no que concerne a seu desenvolvimento profissional a partir da experiência em um curso de ensino médio e técnico.

Vale ressaltar que no contexto particular do curso, a proposta curricular exige um perfil específico e o desenvolvimento de competências que envolve um formato de trabalho do professor que aborda o trabalho em grupos, planejamento coletivo por área do conhecimento, integração com a área de formação técnica e profissional, mediação de grupos de projetos e tutoria de projeto de vida por meio de uma intervenção crítica no processo de aprendizagem.

Os professores participantes da pesquisa têm idades entre 27 e 36 anos. A formação acadêmica dos entrevistados contempla a licenciatura específica em Letras, Física e Química, bacharelado e licenciatura em Educação Física e tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de sistemas. Atuam nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Acumulam entre sete e 20 anos de experiência profissional como docentes, com uma carga horária entre 26 e 40 horas semanais, conforme é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Características gerais dos participantes

	Monteiro	Cardoso	Marta	Pereira	Antônio
Idade	27 anos	36 anos	27 anos	36 anos	28 anos
Formação acadêmica	Licenciatura em Letras com habilitação em Literatura e Técnico em Teatro	Licenciatura em Física	Licenciatura em Química	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de sistemas
Início da atuação docente	Em 2012, como professor eventual/substituto na Rede Estadual	Em 2005, dando aulas em cursinho pré-vestibular	Em 2015, como instrutora de laboratório em colégio militar	Em 2001, como professor de artes marciais	Em 2013, como professor de cursos técnicos na área de Informática
Tempo de atuação como docente	9 anos	18 anos	8 anos	20 anos	7 anos
Escola em que atua	Escola local da pesquisa	Escola local da pesquisa e rede estadual	Escola local da pesquisa	Escola local da pesquisa	Escola local da pesquisa
Carga horária semanal como docente	30 horas	40 horas	26 horas	30 horas	30 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

O início da atuação desses professores se deu por meio de substituição de docentes ou em atuações não formais na carreira como: instrutor de laboratório, de informática, artes marciais e dando aulas em cursinho pré-vestibular, antes da graduação. Essa fase é apresentada a partir dos processos de adaptação, inexperiência da profissão e da superação de adversidades. De acordo com Huberman (2007), é possível observar que essa fase foi marcada pelo momento de “sobrevivência e descoberta”, com o choque inicial e a confrontação com a realidade. Também foi o momento do que eles colocam como “paixão” inicial pela docência, conforme apontado por Cardoso:

*Foi no cursinho. Primeiro a gente tinha aquela visão de que tinha que fazer Engenharia, aqueles cursos tradicionais e tal. Mas aí eu fui me apaixonando por Física, trabalhar com Física e também fazer a docência. O que me levou mesmo, foi atuar no cursinho. Se eu não tivesse tido essa passagem no cursinho, eu não sei, poderia ser um pouco depois a [atuação na] docência, mas já comecei atuando no cursinho mesmo, ajudando os colegas, ajudando a comunidade...*

Os professores afirmam terem aprendido a docência na prática da profissão e ao observar outros professores, anteriores ou colegas de profissão. Dos que fizeram cursos de licenciatura, o estágio é o que consideram mais próximo da realidade, mas ainda explicitado como insuficiente. Eles procuram melhorar seu fazer no cotidiano, e se atualizam de forma contínua, aperfeiçoando sua atuação com base na experiência, sem um modelo rígido a seguir (AZANHA, 1985). Para tanto, eles procuram compartilhar questões com colegas e observá-los, trazendo novos elementos vistos em outras aulas ou formações pontuais e, principalmente, recorrem a seus próprios professores – tendo-os como influência norteadora, como coloca Marta:

*Na faculdade, você não aprende a ser professora. Você aprende os conteúdos, é como se fosse um aprofundamento do seu ensino médio, dos conteúdos que você viu, mas até a aula de didática da faculdade eu sinto que não traz essa realidade de sala de aula. O que nos deixa mais próximos assim é o estágio em si, que você vê realmente o que o professor está fazendo, então eu analisava muito o comportamento deles e o que ganhava os alunos e o que não, então tinha esse olhar mais crítico, eu acredito que ali eu também fui aprendendo com a reação dos alunos... eu acho que aprendi na prática, eu comecei aprendendo como espectadora, assistindo os professores e depois indo pra sala de aula e também errando muito, planejando alguma coisa e falando “nossa eu fiz a mesma coisa que aquela professora, naquele dia que tive a mesma reação, acho que isso não deve ser assim!” então é através da experimentação mesmo, analisando os erros.*

A opção pela docência se deu a partir da experiência como alunos, da admiração por professores que tiveram, mas, principalmente, pela paixão pela profissão e também pelo que eles afirmam como o sonho de fazer a diferença na vida das pessoas e a vontade de transformar o mundo. As respostas apresentadas vão ao encontro de Duran (2010), que em uma pesquisa realizada com estudantes de licenciatura sobre as representações sociais de professores em formação sobre trabalho docente, aponta que, apesar do panorama complexo que envolve a formação de professores no Brasil, incluindo condições de trabalho docente e os problemas contemporâneos da educação básica, os argumentos acerca da escolha da atividade “ser professor” não são determinados por este contexto, mas giram em torno de escolhas pessoais relacionadas a um sonho a ser alcançado, à identificação com o fazer, com destaque para a “crença na educação como possibilidade de mudar a sociedade” e com a possibilidade de serem “bons professores [e] contribuir com o desenvolvimento do país” (p. 49).

Como educadores, o vínculo afetivo com a profissão aparece a todo o momento durante as narrativas, de forma bastante emocionante. Todavia, de acordo com Gauthier (2013)

há de se destacar que questões voltadas à escolha da profissão por dom, talento ou vocação pode representar uma conotação que desvaloriza a profissão docente, uma vez que traz a ideia de que qualquer um pode atuar como professor desde que tenha um dos “talentos” mencionados acima, desconsiderando as competências e saberes a serem aprendidos para a profissão.

A docência é a única atuação profissional dos professores entrevistados, com exceção de Monteiro, que também é ator e faz parte de um grupo de teatro:

*Eu acredito que a gente consegue transformar algumas coisas no mundo... na vida. Eu acho que enquanto professor, eu consigo fazer isso de uma forma que eu gosto, que é coletiva. Então eu escolhi a docência porque eu queria fazer isso da minha vida, eu acho que eu estou para os meus alunos como eu queria que os meus professores estivessem para mim. Porque eu acho que a escola é muito importante... Ela foi muito importante na minha vida e muito significativa em muitos aspectos assim... Então eu tenho a minha trajetória enquanto aluno, eu saio da escola, mas depois eu volto para ela, eu volto para a escola. E aí eu volto entendendo muitas coisas que me fizeram muita falta e tento oferecer isso para os meus alunos. Então, por isso que eu escolho a docência, eu escolho sempre a docência. (MONTEIRO)*

*Eu queria ver dia a dia, a diferença na vida das pessoas também e ali [na docência] eu vi isso [...] que fazia muito sentido e a partir do momento que eles falavam que entendiam muito bem comigo, eu falava “nossa, então faz sentido”. (MARTA)*

*[...] é permitir que você proporcione às pessoas que elas se emancipem, que elas pensem, que elas procurem, que elas pulem os muros das casas delas e vão atrás das coisas, acho que é o fundamental, acho que é por isso que eu escolhi a docência. (PEREIRA)*

Nas narrativas é possível notar a explicitação de sentimentos de alegria, felicidade e satisfação em relação à escolha profissional. Transparece em suas falas o orgulho de sua atuação, o que corrobora a constituição da identidade profissional com a docência, já que contribui para a percepção da motivação e satisfação no trabalho docente e para a forma como os professores definem a si mesmos (MARCELO, 2009). Ao serem questionados sobre o motivo da escolha de atuar na instituição local da pesquisa, além de questões que remetem às condições de trabalho, os docentes destacam a proposta do curso: “eu comecei a trabalhar um pouco com projetos, mas não era aquela coisa baseada em projetos literalmente e aí quando eu tive a oportunidade de saber como seria essa metodologia, que a gente repensaria o cur-

rículo... pensei, poxa... quero experimentar”; as ações de responsabilidade social que envolvem bolsas e outros projetos; e, por último, destacam a experiência que tiveram anteriormente como alunos, como afirma Monteiro: “eu escolhi atuar aqui porque eu estudei aqui, eu fiz o meu curso técnico em teatro. Eu conheci a instituição, a metodologia e então eu falei ‘Nossa eu queria muito trabalhar neste local’” e Marta:

*Eu fui aluna da escola, eu gostei muito do espaço e da forma que o aluno aprendia, que era na prática [...], mas me ganhou por conta do ambiente, da interação que a professora também permitia entre os colegas, eu gosto muito do acolhimento das pessoas e quando eu cheguei na escola, eu me senti acolhida desde a recepção, então eu achei um ambiente muito confortável, muito acolhedor, muito humano, eu acho que é essa a palavra e o que me fez vir até o banco de talentos, foi mais o ambiente! [...] gostei das pessoas, da forma que elas recepcionavam os alunos e tratavam os próprios colegas de trabalho, da forma que eles cuidavam um do outro.*

Sobre a visão que têm da instituição de ensino, é notável que os professores entrevistados expressam em suas narrativas estarem felizes pela escolha da profissão e também por atuarem nessa escola. É indisfarçável o orgulho que sentem por sua atuação, pelo trabalho construído até o momento e pela oportunidade de vivenciar essa proposta desafiadora em relação a experiências anteriores. Contudo, é importante ressaltar que essa afirmação aparece também pela possibilidade de participar da proposta curricular desde o início e construir a forma de operação do curso, dado que eles receberam o plano de curso e a partir dele puderam criar o formato de trabalho. Isso se deu antes do início das aulas e também durante as reuniões semanais de planejamento. Em relação às possibilidades de melhorias, os entrevistados apontam que seria necessário ter uma carga horária maior que contemplasse mais momentos de interação entre o grupo de professores em horários fixos. Outro ponto de destaque explicitado é a possibilidade de realizar mais cursos de formação continuada e a oferta de bolsas para continuidade de estudos, incentivo à pesquisa e espaço para trocas com os professores de outras unidades.

## Considerações finais

O estudo permitiu conhecer parte da trajetória dos professores, indicando que a aprendizagem da profissão dos entrevistados se deu em referenciais anteriores ao início da carreira docente e, principalmente, na própria prática profissional cotidiana, com destaque para a troca constante entre pares. Não é por acaso, portanto, que eles demandem mais momentos de compartilhamento entre os colegas, de modo que o desenvolvimento profissional se efetive na escola como local de aprendizagem.

Acerca da formação inicial, os participantes que fizeram a licenciatura afirmam que o curso foi insuficiente no que se refere às competências necessárias para o trabalho, tendo o estágio como o elemento mais valorizado e o que mais se aproxima da realidade.

Os professores entrevistados têm a docência como principal atuação profissional e um indissociável e forte traço de afetividade em relação à profissão, deixando claro, muitas vezes, a paixão pelo magistério. Suas escolhas pela carreira datam dos tempos em que cursavam o ensino superior, inclusive no caso do professor Antônio, que não tem graduação voltada para a docência, o que nos mostra a identificação profissional com a carreira.

Observa-se que, no que tange à instituição, eles afirmam que a escolha para atuar na escola se deu pela identificação com a proposta curricular e por já conhecerem a metodologia e o ambiente por meio de outros cursos que frequentaram como alunos (cursos técnicos e de formação inicial e continuada). Como possibilidade de melhorias, explicitam que é importante ter mais momentos para estudos e pesquisas, incluindo mais espaço para interação com professores de outras unidades e necessidade de formação contínua.

Nesse sentido, os resultados encontrados apontam a necessidade de melhor avaliar e realizar um acompanhamento pedagógico constante com a equipe de professores, de modo a reestruturar ações de formação e de compartilhamento entre colegas de profissão.

## Referências

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a Didática. *In*: SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 3., São Paulo, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

DURAN, Marília Claret Geraes. Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 46-53, 15 maio 2010.

FERNANDES, Domingos. **Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática**: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5665/1/Narrativas%20biogra%CC%81ficas%20na%20Formac%CC%A7a%CC%83%20Inicial%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

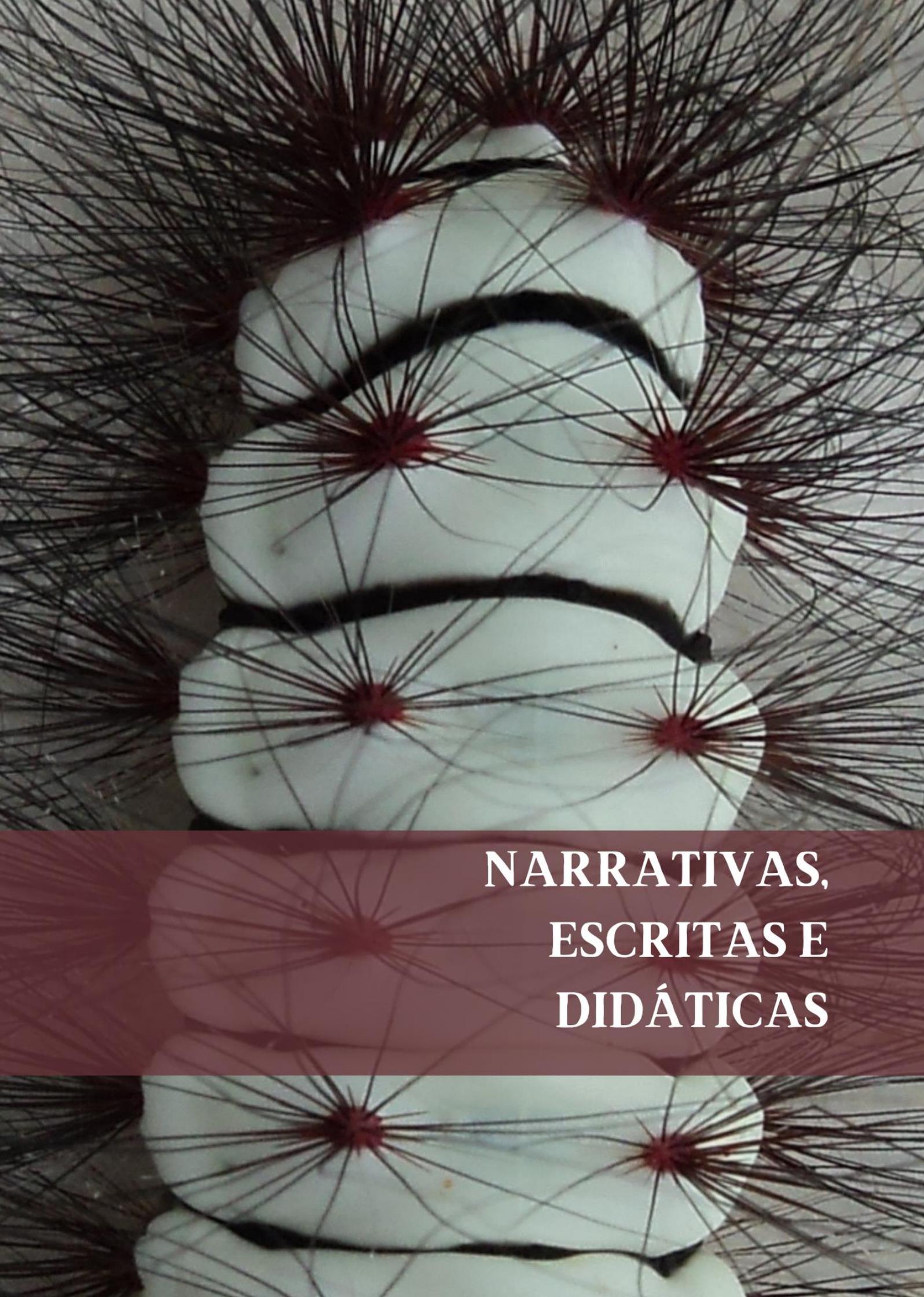
LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**: Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. *In*: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

SENAC SP. **Plano de Curso do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/documents/20125/37044884/InformaticaEnsinoMedio.pdf/7c1657e2-46ba-429f-f1f0-2e0d6c80081e?t=1630679978917>. Acesso em: 23 fev. 2022.



**NARRATIVAS,  
ESCRITAS E  
DIDÁTICAS**

# Pesquisas sobre o campo disciplinar da Pedagogia no Brasil: o que indicam as teses e dissertações em Educação?

*José Leonardo Rolim de Lima Severo*

*Selma Garrido Pimenta*

## **Introdução**

Articulando-se a uma pesquisa com alcance mais amplo voltada ao estudo, em perspectiva comparada, da condição disciplinar da Pedagogia na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no México, este texto problematiza o status de produção acadêmica sobre o campo da Pedagogia a partir do exame de teses e dissertações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros. Tais reflexões foram guiadas pelo propósito de identificar o tratamento à condição disciplinar da Pedagogia como campo específico de conhecimentos em pesquisas que se deram em torno de temáticas relativas a seu estatuto epistêmico. Por condição disciplinar entende-se o grau de sistematização e organicidade de conhecimentos intrínsecos à Pedagogia na definição de seu estatuto em relação a outros campos científicos. O conceito não deve ser tomado como sinônimo de “disciplina” ou “matéria”, no sentido de componente curricular, embora a Pedagogia possa vir a constituir-se como tal em um determinado currículo. A condição disciplinar é, portanto, anterior à delimitação da Pedagogia como componente curricular, seja como disciplina seja como qualquer outro dispositivo de organização do currículo.

É importante ressaltar que, em que pesem as críticas ao enfoque disciplinar na constituição da ciência e o imperativo epistemológico de superação da fragmentação do conhecimento resultante da lógica formal, o reconhecimento da especificidade da Pedagogia e de seu comprometimento com a transformação das condições de existência humana pressupõe a conformação de uma matriz de temas e referências intrínsecas. Por meio dessa matriz, será possível caracterizar a racionalidade pedagógica que deve orientar a formação, a pesquisa e a

atuação profissional em educação como movimentos práticos<sup>16</sup>, especialmente quando se observam vozes negacionistas e pseudocientíficas que deslegitimam a atividade acadêmica. Nesse sentido, parece ser fundamental o processo de (re)composição do campo disciplinar da Pedagogia no intuito de conferir visibilidade e incrementar as possibilidades derivadas de um olhar especializado e socialmente implicado em pautas civilizatórias para o contexto educacional latino-americano.

### **A problemática da Pedagogia no contexto da pós-graduação em Educação no Brasil: dilemas da multidisciplinaridade**

No Brasil, o termo que predominantemente é utilizado para designar o campo de estudos educacionais especializados é “Educação”, diferentemente de outros contextos internacionais, como o espanhol, o italiano e o alemão, por exemplo, em que predomina o termo “Pedagogia”. “Educação” é o termo adotado oficialmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), organismo de fomento à produção do conhecimento científico no país, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), organismo vinculado ao Ministério da Educação que, entre outras atribuições, regula a pós-graduação *stricto sensu*. A CAPES é responsável pela avaliação de programas existentes e autorização para criação de novos. Esses dois organismos concentram, no país, a maior parte das ações regulatórias das práticas de pesquisa e formação de pesquisadoras/es, e tem grande influência na produção do discurso institucional sobre os campos de conhecimento.

Especificamente no campo educacional, desde 1978, quando foi criada, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) atua como entidade representativa da comunidade acadêmica vinculada aos programas de pós-graduação na área educacional, os quais são estruturados em duas modalidades: programas acadêmicos, destinados à

---

<sup>16</sup> O caráter prático refere-se à superação do sentido mecanicista ou utilitarista pelo qual, muitas vezes, o trabalho pedagógico é representado. A práxis instaura nas ações humanas o processo de produção de significados pela mediação da consciência contextual sobre fatores que as condicionam, bem como sobre as transformações possíveis, derivadas de intencionalidades explícitas. Logo, o trabalho pedagógico como práxis toma a prática como ação intencional, autodeterminada pelos sujeitos e aberta a teorias que lhe imprimem sentido reflexivo (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020).

produção de conhecimento científico que alimenta e amplia o campo conceitual e metodológico da Educação por meio da formação de pesquisadoras/es, e os programas profissionais, regulamentados desde 1995 (FISCHER, 2005)<sup>17</sup>, responsáveis pela formação de profissionais que, a partir da pesquisa aplicada, possam desenvolver saberes e habilidades associadas a um determinado campo de trabalho.

De acordo com o Relatório da Área de Educação da CAPES, estavam em funcionamento no país, em 2019, 184 programas de pós-graduação em Educação, os quais ofertavam 133 cursos de mestrado acadêmico, 88 de doutorado acadêmico, 48 de mestrado profissional e 1 de doutorado profissional (CAPES, 2019).

Em comparação aos países da América Latina, o Brasil é aquele com uma maior oferta de cursos de pós-graduação em Educação, embora regionalmente discrepante, com predominância do maior número de programas/cursos no eixo Sudeste-Sul. Uma busca em websites institucionais de programas de pós-graduação (PPG) em Educação no Brasil, identificou que em apenas dois dos 184 programas a Pedagogia aparece nominalmente sinalizada como campo de conhecimento associado às linhas de pesquisa. Trata-se dos PPG em Educação da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal da Bahia. No primeiro, existe uma linha de pesquisa intitulada “História e Memória da Educação”, que prevê estudos sobre a trajetória histórica da Pedagogia, e, no segundo, há a linha “Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica”, que aponta a realização de pesquisas sobre política, sociedade e indivíduo a partir de leituras da Pedagogia e de outros campos de saber.

Sob a mesma tendência, a ANPED, organizada por 23 grupos de trabalho (GT), os quais congregam pesquisadoras/es no debate de temas que demarcam, ao longo do tempo, territórios acadêmicos especializados, não tem se voltado, de modo particular, a reflexões sobre a Pedagogia como campo específico de conhecimentos, de modo que a produção que se vincula a esse aspecto, tangencialmente, situa-se no GT 4, de Didática. Isso configura uma situação minimamente curiosa no caso brasileiro: a discussão sobre a Pedagogia como campo depende da Didática, que é uma de suas disciplinas. Manifesta-se, nesse sentido, uma relação

---

<sup>17</sup> O primeiro curso de Mestrado Profissional em Educação foi criado, no Brasil, em 2006, haja vista os tensionamentos ainda instalados sobre a natureza profissionalizante e o viés utilitarista na produção de conhecimento, tendência acentuada na sociedade de mercado.

invertida em que a disciplina, como unidade pertencente ao campo, portanto mais especializada, conduz, ainda que de forma residual, a discussão sobre seu campo mais amplo.

Com efeito, os dados sobre as linhas de pesquisa dos PPG e dos GT da ANPED não são determinantes óbvios de que o campo da Pedagogia não tenha lugar na agenda de produção acadêmica especializada, mas sinalizam que, em sua especificidade como campo de conhecimento, o tema é explicitamente ausente, especialmente pela compreensão de que a Educação consistiria, em si mesma, um outro campo distinto da Pedagogia. O documento de área da CAPES aponta que a Educação é um campo de natureza fortemente interdisciplinar pois “articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto” (CAPES, 2019, p. 8). Em que consistiria a Pedagogia, nesse sentido? Em um “objeto” da Educação? Outra vez, encontramos-nos diante de uma situação paradoxal: o fenômeno prático, que é a educação, torna-se campo e o campo que historicamente dedica-se ao estudo da educação em sua manifestação prática, a Pedagogia, é subsumido como um tema ou, pior, um apêndice na discussão sobre as finalidades e as mediações no campo educacional, referindo-se tão somente ao caráter instrumental ou metodológico do conhecimento aplicado às práticas.

A Pedagogia possui uma dimensão interdisciplinar que emerge da clareza sobre a multidimensionalidade do seu objeto – a educação como práxis social humana. Porém, no modo pelo qual os GT da ANPED e a tradição formativo-investigativa dos PPG em Educação operam, o que há de mais evidente no tratamento ao fenômeno educacional é a dispensa da Pedagogia como campo de conhecimentos em nome da multidisciplinaridade, uma vez que, nesses GT e, não raramente, nas linhas de pesquisa dos PPG, atualiza-se a cultura de nicho que explica a pouca permeabilidade do conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica na prática educativa em contextos concretos. A ausência da Pedagogia como uma referência para pensar a dimensão praxiológica de uma pesquisa não apenas sobre a educação, mas para a educação, no sentido de vinculação aos desafios que se situam no plano concreto da ação educativa, preocupando-se, portanto, com transformação de sentidos e mediações práticas que se materializam em tal plano, segue justificada pelo argumento da natureza interdisciplinar do campo, embora predomine, nas culturas institucionais, uma cultura multidisciplinar.

Como assinalam Touriñan López e Saez Alonso (2012), a Pedagogia seria, justamente, o campo disciplinar implicado na complexa tarefa de articular a relação entre os conhecimentos produzidos no que tradicionalmente classifica-se de Ciências da Educação, a partir da multirreferencialidade que a prática educativa expressa. Compreendemos que, para isso, a Pedagogia constitui o domínio específico de conhecimento visto que, em uma perspectiva complexa, essa articulação supera a simples justaposição multidisciplinar que traduz uma variedade de conhecimentos disponíveis sobre educação em diferentes campos. O domínio pedagógico é estruturado pela síntese praxiológica (SCHMIED-KOWARZIK, 1983) da qual resulta um conhecimento especializado da, pela e para a relação entre teoria e prática educativa. Isso converte a Pedagogia em uma ciência mediadora ou reconstrutiva que mobiliza pela pesquisa, e não pela mera aplicação, diferentes conhecimentos para produzir aquilo que lhe é particular: o pedagógico como manifestação dialética do pensar e do fazer educativos. Nesse sentido, o argumento interdisciplinar legitima a Pedagogia e não o contrário.

A tradição multidisciplinar, por sua vez, tende a reificar territórios acadêmicos, de modo que as pesquisas e os processos formativos que neles se situam reforçam, muitas vezes, o distanciamento entre teoria e prática, prejudicando a construção de um campo que tome a educação como objeto de conhecimentos científicos específicos e intervenções neles respaldadas. É comum que nos deparemos com pesquisas aplicadas da Sociologia, Filosofia, História etc., classificadas como educacionais, que por vincularem-se fortemente às epistemes e métodos das áreas-matrizes, não resultam na produção do conhecimento pedagógico. Ao assumirmos a necessidade de superar o modelo aplicacionista da relação teoria e prática, identificamos que, mesmo sob o domínio da tradição multidisciplinar, há produções significativas sobre Pedagogia como campo de conhecimento desenvolvida no âmbito da pós-graduação brasileira, como discute-se a seguir.

### **O que se escreve sobre Pedagogia na pós-graduação em Educação?**

O corpus documental desse estudo resultou de uma busca sistemática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca recuperou pesquisas desenvolvidas no período de 1989 a 2019. Os descritores de busca e as quantidades respectivas das produções recuperadas

Pesquisas sobre o campo disciplinar da Pedagogia no Brasil:  
o que indicam as teses e dissertações em Educação?

foram: Pedagogia-título (6.585 registros); Pedagogia/Teoria-título (105 registros); Pedagogia/disciplina-título (89 registros); Pedagogia/campo-título (121 registros); Pedagogia/Ciência-título (184 registros). Após a leitura de títulos, resumos e sumários desse conjunto, constituiu-se um corpus de 26 produções dedicadas ao tema, das quais 10 resultavam de pesquisas de mestrado e 16 de doutorado, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre o campo da Pedagogia no Brasil

Título	Autor/a	Tipo	Ano	IES
O estado da Pedagogia: repensando a partir da prática	Sueli Mazzilli	Dissertação	1989	UNICAMP
A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia	Maria Amélia Santoro Franco	Tese	2001	USP
A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicativa	Celso José Martinazzo	Tese	2004	UFRGS
Pedagogia e pedagogos escolares	Umberto de Andrade Pinto	Tese	2006	USP
A Pedagogia por meio de Pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D'Ávila	Thabatha Aline Trevisan	Dissertação	2007	UNESP
O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social	Nelita Bortolotto	Tese	2007	UFSC
Pedagogia e educação: a construção de um campo científico	Laélia Carmelita Portela Moreira	Tese	2007	UFRJ
O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais	Gisele Barreto da Cruz	Tese	2008	PUC-RJ
Das imagens identitárias da Pedagogia ao ofício de pedagogo: traçados nômades	Gláucia Maria Figueiredo Silva	Tese	2009	UNICAMP
Pedagogia como ciência, afinal é possível isso? Contribuições de Dermeval Saviani para o debate epistemológico	Rafaela Celestino Soares	Dissertação	2010	UFPE
História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959)	Thabatha Aline Trevisan	Tese	2011	UNESP
Da Pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações	Viviane Castro Camozzato	Tese	2012	UFRGS
Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola	Bruna Pereira Alves Fiorin	Dissertação	2012	UFSM
A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos	José Leonardo Rolim de Lima Severo	Dissertação	2012	UFPB
A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais	Ângela Maria Silveira Portelinha	Tese	2014	UFRGS
Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?	Marcos da Rocha Oliveira	Tese	2014	UFRGS
Formação de pedagogos e identidade profissional	Aline Mascarenhas	Tese	2015	UFBA

Pesquisas sobre o campo disciplinar da Pedagogia no Brasil:  
o que indicam as teses e dissertações em Educação?

Pedagogia/pedagogo nas produções acadêmicas das Universidades do Paraná de 2004 a 2014: reflexões preliminares	Marília Maria Montiel Coutinho	Dissertação	2015	UNIOESTE
Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional	José Leonardo Rolim de Lima Severo	Tese	2015	UFPB
Pedagogia da Pedagogia: o curso e sua identidade	Margarete Bertolo Boccia	Tese	2016	UNINOVE
A Pedagogia e seu(s) objeto(s) de estudo: manifestações na organização curricular de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Sul de Santa Catarina	Miryan Cruz Debiassi	Dissertação	2016	UNESC
Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito	Paula Deporte de Andrade	Tese	2016	UFRGS
O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia	Ana Tereza Felix da Silva Zuchini	Dissertação	2016	UFMT
Pedagogia ao encontro da complexidade	Daniel Navarro	Dissertação	2018	UNIJUÍ
Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente	Silvia Reis Fernandes	Tese	2019	UFG

Fonte: Organizado pelos autores a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

As 26 produções foram selecionadas mediante o parâmetro de que a pesquisa tenha se centrado em discussões sobre o caráter identitário da Pedagogia como campo de conhecimento. Nesse conjunto, 15 produções referiam-se a pesquisas sobre o curso de Pedagogia. Tais pesquisas referenciavam a Pedagogia como campo para problematizar as finalidades formativas e organização curricular dos cursos de Pedagogia. As demais 11 produções enfocavam, propriamente, o estudo do conhecimento pedagógico em uma perspectiva historiográfica e o estudo da atuação profissional de pedagogas/os. Dentre essas, oito produções delimitaram reflexões sobre o caráter científico da Pedagogia, sendo que três vincularam-se ao enfoque pós-crítico, duas ao materialismo histórico-dialético, duas à teoria crítica de Habermas e uma à teoria da complexidade. Quanto ao caráter metodológico, as pesquisas dividem-se em: cinco estudos teóricos; dois estudos historiográficos; seis estudos curriculares; três estudos documentais; e dez estudos empíricos que também abarcavam etapas de mapeamento bibliográfico ou documental.

Vale ressaltar que os 6.585 trabalhos que trazem a palavra “Pedagogia” em seu título revelam uma tendência de profusão vocabular. Adjetivada, a palavra Pedagogia produz uma dispersão léxica e semântica própria de um contexto discursivo de ausência ou negação do seu sentido específico. Sob essa constatação, não se está rejeitando a pluralização dos usos

sociais e culturais dos processos pedagógicos, mas assinalando que, no âmbito do debate acadêmico, a Pedagogia aparece como uma ideia vaga, escorregadia, quase banal, cujo uso dispensa justificativas conceituais em torno do que lhe difere em relação à educação, à formação humana ou à socialização cultural, termos com os quais se confunde, recorrentemente. Assim, esse quantitativo demonstra que a Pedagogia é acionada como dispositivo de dispersão.

É possível observar, como tendência, que o debate sobre o campo disciplinar da Pedagogia tem se atrelado, fundamentalmente, à busca pela compreensão da especificidade do curso de Pedagogia sob a recorrência de tensões históricas. Evidencia-se a recorrência de autoras/es brasileiras/os mobilizados no tratamento conceitual que confere à Pedagogia reconhecimento de ciência, notadamente José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco e Dermeval Saviani. Por um lado, isso indica a incidência e valorização da produção nacional, mas, por outro, um fluxo limitado de diálogos com autoras/es internacionais que, em diferentes contextos, dedicam-se, sistematicamente, à defesa de teses da Pedagogia como ciência.

O tensionamento acerca da fluidez acadêmica da Pedagogia já se evidencia no trabalho desenvolvido por Mazzilli (1989). A autora constata, a partir da análise do projeto curricular de um curso de Pedagogia, que a transposição linear de outros aportes científicos para o campo pedagógico, na medida em que desconsideram a possibilidade de produção de sentido para as práticas a partir do movimento dialético entre reflexão e ação, “[...] solidifica práticas conservadoras” (MAZZILLI, 1989, p. 116). Por essa razão, as práticas educativas tenderiam a repercutir o tecnicismo mesmo diante do avanço da crítica acadêmica de cunho marxista, já que essa última não se assumiria pedagógica desde sua emergência até sua finalidade. Resulta interessante a conclusão da autora quando assinala que “os cursos de Pedagogia devem chamar para si a responsabilidade de reconstrução da sua área de conhecimento” (MAZZILLI, 1989, p. 123), aspecto que em muito se faz atual diante do apagamento da Pedagogia como campo e eixo organizador dos próprios cursos, crítica presente nos trabalhos de Franco (2001), Cruz (2008), Severo (2012; 2015), Portelinha (2014), Mascarenhas (2015), Coutinho (2015), Boccia (2016) e Debiasi (2016).

As pesquisas de Franco (2001) e Martinazzo (2004) apoiam-se em um trabalho de sistematização conceitual derivado de pesquisa bibliográfica para situarem que a crise da Pedagogia reside no esgotamento da racionalidade moderna e instrumental. Vinculando-se à Teoria Educacional Crítica, as pesquisas põem em suspeição qual o sentido de produção e uso do saber que emana de diferentes racionalidades, convergindo para a conclusão de que o caráter científico da Pedagogia deve se desprender dos pressupostos monológicos e logocêntricos próprios do positivismo, os quais implicam uma razão reducionista. Para tanto, sua constituição como ciência é dimensionada a partir do entrecruzamento entre aspectos da hermenêutica e do materialismo histórico-dialético, segundo Franco (2001). Em Martinazzo (2004), o respaldo para a abordagem da finalidade crítico-emancipatória da Pedagogia é a Teoria da Ação Comunicativa. A categoria emancipação é centralizada, ainda, no trabalho de Soares (2010), que analisa a perspectiva de Pedagogia como ciência em Dermeval Saviani, pautando-se em referenciais do próprio autor e em diálogos com referenciais marxistas, de modo particular com a crítica gramsciana de educação.

Inserindo-se também na Teoria Educacional Crítica em articulação com a Teoria Dialógica em Bakhtin, Bortolotto (2007) orienta reflexões para um sentido que converge com as conclusões apontadas por Franco (2001) e Martinazzo (2004). Sua pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professoras/es sob o objetivo de investigar o sentido de ciência no ato pedagógico. Nessa perspectiva, defende que as dimensões ontológica e epistêmica do trabalho científico que perpassa o ato pedagógico não se restringem ao domínio, aplicação e conhecimentos disciplinares instrumentalizados no/pelo currículo. Como processo humano e entre humanos, o ato pedagógico consiste em um fenômeno relacional mediado pela linguagem, a qual situa os sujeitos em diferentes posições diante do conhecimento. O papel da Pedagogia reside na possibilidade de produzir experiências que não se prendam às normatizações herdadas pela forma escolar e sua tradição monofônica. Para a autora, “a questão de fundamento para o âmbito do ato da Pedagogia é pôr como questão qual a consciência que se tem do terceiro” (BORTOLOTTI, 2007, p. 202). Essa consciência é condição para o reconhecimento das vozes plurais que coexistem na esfera pública e escolar, muitas vezes silenciadas por uma ideia prescritiva de ciência e de currículo.

Deslocando-se da Teoria Educacional Crítica em direção às abordagens pós-críticas compostas a partir do pós-estruturalismo, agrupam-se as pesquisas de Silva (2009), Camozzato (2012), Oliveira (2014) e Andrade (2016). Trata-se de pesquisas que, como elemento em comum, operam com a Pedagogia como ferramenta discursiva que nomeia estratégias de significação daquilo que é ensinável e aprendível em diferentes contextos sociais. Em uma lógica antifundacional, esquivam-se da conceituação de Pedagogia como ciência para situá-la em uma rede de significados construídos sob as incidências culturais que reconfiguram os processos educativos em um contexto de proliferação da diferença (CAMOZZATO, 2012). Silva (2009) reconhece o tensionamento instalado no debate sobre as epistemes da Pedagogia referente a sua condição científica, o que desencadeia um movimento permanente de críticas que parecem produzir um ciclo de retroalimentação em torno da questão. Para a autora, “este jogo do eterno-retorno é extremamente potencializador para e na Pedagogia, pois a faz (se) produzir de maneira embaralhada, transversalizada, atravessada e metamorfoseada” (SILVA, 2009, p. 225). Essa afirmação combina-se com o que aponta Oliveira, para quem a Pedagogia não trataria de definições ou estruturas prévias à criação didática e curricular, sendo o movimento de uma prática presentificada que exhibe as possibilidades de ação. Por isso, “o pedagogo a caminho está” (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Destaca-se o esforço de Andrade para perseguir os modos de constituição do conceito de Pedagogias Culturais. Para capturar conceitualmente e qualificar influências culturais que operam nos processos de subjetivação e agrupamento dos indivíduos em redes que articulam cultura, política e poder, a autora defende que a Pedagogia “[...] afetada com as transformações da contemporaneidade [...] é ampliada, flexionada e suas adjetivações proliferam, o que possibilita a emergência de outros conceitos” (ANDRADE, 2016, p. 14). O pressuposto da pedagogização do cotidiano possui mérito conceitual, porém, conforme já sublinhado em outras passagens deste texto, a perspectiva da adjetivação da Pedagogia opera em uma direção questionável teoricamente, pois equipara o pedagógico ao educativo e ao cultural sem um exame conceitual sobre seus contornos específicos. Assim, vale ressaltar a crítica aqui assumida de que a Pedagogia opera na ordem da sistematização teórico-metodológica do processo de formação humana, mas não se confunde com ele, a ponto de ser transformada em um senso comum educativo forjado em experiências culturais.

As produções que focalizam a relação entre campo e curso de Pedagogia demonstram afinidade em seus pressupostos e conclusões. Anteriormente citado, o trabalho de Mazzili (1989) reivindica o lugar da Pedagogia no próprio curso, corroborando o que Severo (2012; 2015) classifica como eclipse da Pedagogia como disciplina acadêmica e elemento estruturante do curso. Portelinha (2014) destaca que a referência epistemológica à Pedagogia também está ausente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, fragilidade identificada por Cruz (2008), que vê nisso um recuo da teoria como elemento estruturante da formação profissional. Para a autora, a Pedagogia não é a única referência do curso, mas sua finalidade é produzir e articular conhecimentos teórico-práticos sobre o fenômeno educativo. Apesar de reconhecer a Pedagogia nesse espectro mais amplo, a autora demonstra concordância com a tese da docência como base do curso. Essa tese é frontalmente contrastada pelas pesquisas de Franco (2001), Pinto (2006), Severo (2012; 2015) e Mascarenhas (2015).

Pinto (2006), Fiorin (2012) e Severo (2015) repercutem o dilema da docência como base formativa da Pedagogia a partir de investigações empíricas com pedagogas/os que atuam em práticas pedagógicas para além do magistério. As/os profissionais sinalizam que suas práticas são estruturadas por uma diversidade de saberes e formas de ação que transcendem a prática docente, aspecto que justifica a defesa feita pelos autores e pela autora de que a docência descaracteriza a Pedagogia e obstrui o reconhecimento de sua complexidade. Contrariamente, Zuchini (2016) discute que a tese da docência como base é um legado da contribuição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) para o curso de Pedagogia. Como pode-se notar na ampla maioria das pesquisas aqui retratadas, discorda-se de que essa tese reflita uma concepção epistemológica de Pedagogia que explicita e preserve sua especificidade como campo científico.

Boccia (2016) e Debiasi (2016) consideram que a tese da docência tornou-se dilemática para a compreensão sobre a identidade profissional de pedagogas/os, embora, como apontam Cruz (2008) e Fernandes (2019), os dissensos sobre o que é a Pedagogia e, em decorrência, sobre a matriz identitária do curso e da/o sua/seu egressa/o reverberam posições históricas construídas no campo. Cruz (2008) conclui que as mutações do curso, ao longo de sua história, fizeram com que a expressão acadêmica da Pedagogia perdesse força e que, em-

bora não seja consenso para as/os pesquisadas/os que a Pedagogia seja uma ciência, sua condição de campo é um pressuposto para o debate sobre o curso. Para a autora, a relação teoria-prática seria a pedra angular do campo e do curso de Pedagogia. A ausência da Pedagogia no próprio curso é apontada por Fernandes como um “risco real de não sobrevivência do próprio campo teórico-investigativo do conhecimento pedagógico” (2019, p. 129), dado também problematizado por Coutinho (2015) quando do levantamento de produções acadêmicas sobre Pedagogia/pedagogo nas universidades paranaenses entre 2004 e 2014.

Exceto nos estudos referenciados em teorias pós-críticas, cuja abordagem para desconstruir a condição disciplinar/científica da Pedagogia e conceituá-la como um dispositivo cultural associado a diferentes espaços-tempos das experiências intersubjetivas, as/os autoras/es preocupam-se em justificar o status de cientificidade da Pedagogia como condição para o reconhecimento de sua complexidade. Porém, notam-se lacunas na estruturação dos argumentos, haja vista a debilidade revelada na ausência de referências sobre a Filosofia da Ciência e a Epistemologia nas considerações em torno de aspectos como cientificidade, ciência prática, inter/transdisciplinaridade, como aponta Moreira (2010), e, finalmente, sobre método, aspectos tratados pela Teoria da Educação. Torna-se necessário, então, um exame mais rigoroso das bases epistemológicas da Pedagogia, que promova um avanço no debate nacional e no reconhecimento da Teoria da Educação como uma disciplina estruturante da formação em nível de graduação e de pós-graduação.

Finalmente, cabe ressaltar o hiato que se exhibe entre 1989 e 2001, período que marca a publicização das duas primeiras produções acadêmicas localizadas no mapeamento bibliográfico. A hipótese explicativa consiste na hegemonia lograda pelo discurso da docência como base formativa do curso de Pedagogia, o que, de alguma forma, arrefece o debate sobre a Pedagogia, que parece ficar latente academicamente. É só no final da década de 1990 que o tema é desvelado e passa a deflagrar questões pautadas pelas pesquisas subsequentes.

### **Considerações finais**

No livro *Pedagogia, ciência da educação*, organizado por Pimenta (1998), são retomadas e atualizadas perspectivas que se debruçam em torno do estatuto de cientificidade da Pedagogia. Considera-se que a obra consiste em um marcador de tradição brasileira de teorias

da Pedagogia, haja vista ter irrompido o silenciamento que perdurou até então e pautado diversas pesquisas que, a partir dos anos 2000, referenciam a Pedagogia como Ciência da Educação. No mesmo ano dessa publicação, o livro *Pedagogia e pedagogos para quê?*, de José Carlos Libâneo, também se torna responsável pela retomada histórica do debate sobre a especificidade da Pedagogia; debate esse que desapareceu da cena acadêmica entre as décadas de 1980 e 1990 em função de que a pauta mobilizadora de coletivos representativos do campo educacional se configurava a partir de preocupações mais gerais sobre a formação de professoras/es, configurando uma espécie de sociologismo. Diluída nessa pauta mais ampla, a questão da Pedagogia atravessa a década de 1990 com aparecimentos pontuais. Dentre eles, mencionam-se Pimenta (1998) e o VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Goiânia, no ano de 1994.

Diante das questões colocadas por autores/as nacionais dedicados a refletir sobre a especificidade epistemológica da Pedagogia, o empreendimento de estudos nessa direção pareceu incomodar segmentos acadêmicos que, por um lado, associavam a ideia de ciência da educação à lógica positivista, e, por outro lado, movimentavam-se no campo da pesquisa e da pós-graduação em educação sem qualquer vinculação com a problemática da relação teoria e prática pedagógica. Estavam postos, também, argumentos de que esse debate se situaria em um nível de abstração descolado das urgências e lutas educacionais travadas na realidade social brasileira. Sobre isso, Pimenta menciona que “não raro se advoga que a discussão do seu estatuto de cientificidade [referindo-se à Pedagogia] é diletantismo, perda de tempo ou pura filosofia” (PIMENTA, 1998, p. 41). É importante registrar que, antes disso, ao longo da década de 1970 ocupou-se pontualmente do tema Dermeval Saviani, como ele mesmo explica no livro *Pedagogia: história e teoria no Brasil*, de 2008.

A resposta contundente de autores como Pimenta e Libâneo à questão sobre o que consiste ser a Pedagogia passou a reverberar na produção acadêmica desde então, porém com pouca permeabilidade na esfera da pós-graduação, que tem se organizado muito mais na perspectiva das Ciências da Educação do que se constituído em um lócus de problematização e construção de teorias pedagógicas capazes de fomentar transformações nos processos educativos diante de desafios sociais emergentes. As Ciências da Educação, como paradigma consagrado na dinâmica de organização da pós-graduação em Educação no Brasil, não se con-

figuram pela relação direta com os processos educativos, deixando de se guiarem pela dialética entre teoria e prática pedagógica. Ao contrário disso, conforme explica Saviani, “são ciências já constituídas com objeto próprio, externo à educação, e que constituem, e seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando [...] aquela parcela que lhe corresponde” (2008, p. 120-121).

O pedagógico, por sua vez, exprime o caráter de um conhecimento de, para e a partir dos processos educativos como fenômenos sociais mediados pela ação humana consciente e situada em diferentes contextos. Pensar a educação como objeto científico, portanto, envolve acionar aportes das Ciências Humanas e Sociais que contribuem para a compreensão de dimensões desse fenômeno, porém requer um esforço de superação das teorias “sobre” educação para assumir esse fenômeno como objeto de um campo próprio cuja agenda de pesquisa baseia-se em preocupações praxiológicas de explicá-lo e nele intervir (TOURIÑAN LOPEZ; SAÉZ ALONSO, 2012). Esse campo nomeia-se Pedagogia, ciência que se ocupa dos significados e modos de ação envolvendo instituições, contextos, sujeitos, saberes e métodos educativos (PIMENTA; SEVERO, 2015).

A incidência do paradigma das Ciências da Educação na pós-graduação em Educação é um fator explicativo da descontinuidade que a Pedagogia experimenta no campo acadêmico brasileiro, a qual se revela na ruptura entre o curso de graduação e a área de pós-graduação correspondente. Um exemplo de continuidade é a relação entre graduação em Psicologia e a pós-graduação em Psicologia. Diante disso, pode-se questionar qual a esfera institucional de estudos especializados/avançados sobre a Pedagogia? Os dados apontados ao longo do texto demonstram que a pós-graduação em Educação não tem se configurado como esse lugar, o que implica na fragilização do debate específico sobre teoria e pesquisa pedagógica. As configurações teórico-metodológicas da pesquisa pedagógica devem ser ajustadas de acordo com a necessidade de refletir e agir em contextos de tomada de decisão educativa. Nesse sentido, a pesquisa pedagógica dirige-se à prática guiando-se pelo propósito de produzir esquemas explicativos da ação das/os educadores, servindo-lhes como instrumento para uma práxis intencional fundada na racionalidade pedagógica, uma vez que busca desvelar as práticas e nelas intervir de modo crítico-criativo.

Em um contexto histórico marcado pela proliferação de narrativas e experiências educacionais que se arvoram como soluções para os desafios educativos nas escolas e fora delas, a constituição de um espaço para investigações em Pedagogia mostra-se politicamente relevante, uma vez que cabe ao campo pedagógico decantar essas narrativas e explorar seus fundamentos e prospecções, levando em conta seus efeitos na formulação de políticas e na construção das práticas das/os educadoras/es. Para isso, faz-se necessário o aprofundamento de estudos sobre teorias e métodos específicos de investigação pedagógica capazes de adentrar na complexidade dessas experiências como fenômenos práticos, abordando-as criticamente.

## Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais**: uma cartografia das (re)invenções do conceito. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Pedagogia da pedagogia**: o curso e sua identidade. 2016. 197 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1536>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BORTOLOTTI, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico**: conhecimento teórico na prática social. 2007. 238 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90474>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAMOZATTO, Viviane. **Da Pedagogia às pedagogias**: formas, ênfases e transformações. 2012. 203 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49809/000837866.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAPES. **Documento de área** – área 38: educação. Brasília, DF: MEC, 2019.

COUTINHO, Marília Maria Montiel. **Pedagogia/pedagogo nas produções acadêmicas das Universidades do Paraná de 2000 a 2014**: reflexões preliminares. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3520> Acesso em: 20 fev. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de Pedagogia na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FERNANDES, Silvia Reis. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil**: raízes político-pedagógicas de sua história recente. 2019. 165 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4341/2/Silvia%20Reis%20Fernandes.pdf>

Acesso em: 20 fev. 2022.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6991?show=full> Acesso em: 20 fev. 2022.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74> Acesso em: 20 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação**: entre práxis e epistemologia. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINAZZO, Celso José. **A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicativa**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4358/000410886.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 fev. 2022.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. **Formação de Pedagogos e identidade profissional**: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais. 2015. 192 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20817/1/TESE\\_ALINE\\_MASCARENHAS.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20817/1/TESE_ALINE_MASCARENHAS.pdf) Acesso em: 20 fev. 2022.

MAZZILLI, Sueli. **O estado da Pedagogia**: repensando a partir da prática. 1989. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: [http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_e17cd1920762a9e0fcbf76eaa65439cd](http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e17cd1920762a9e0fcbf76eaa65439cd) Acesso em: 20 fev. 2022.

MOREIRA, Laélia Portela. Pedagogia e Ciências Sociais: a discussão brasileira em três tempos. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 87-106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2552> Acesso em: 27 mar. 2018.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula**: o que é a pedagogia, a didática, o currículo. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94750> Acesso em: 20 fev. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528> Acesso em: 2 mar. 2022.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de pedagogia**: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais. 2014. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102330> Acesso em: 20 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A significação da Pedagogia**: discurso curricular e perspectiva de ensino de professores formadores. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4667> Acesso em: 20 fev. 2022.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e Educação Não Escolar**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Revista Inter Ação**, v. 40, n. 3, p. 477-492, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35869> Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Gláucia Maria Figueiredo. **Das imagens identitárias da Pedagogia ao ofício de pedagogo: traçados nômades**. 2009. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251731> Acesso em: 20 fev. 2022.

SOARES, Rafaela Celestino. **Pedagogia como ciência, afinal é possível isso?** Contribuições de Dermeval Saviani para o debate epistemológico. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3760/1/arquivo141\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3760/1/arquivo141_1.pdf) Acesso em: 20 fev. 2022.

TOURIÑAN LÓPEZ, Jose Manuel; SAÉZ, Rafael. **La mirada pedagógica: teoría de la educación, metodología y focalizaciones**. Santiago de Compostela: Netbiblio, 2012.

ZUCHINI, Ana Tereza Felix da Silva. **O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia**. 2016. 103 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

# Contribuições do evento

## *Jornada de Literatura e Educação para as reflexões sobre a didática da literatura no Brasil*

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

Neide Luzia de Rezende

### Introdução

Este texto propõe-se a resgatar o histórico do evento *Jornada de Literatura e Educação* (JLE) e analisar suas contribuições para as reflexões sobre a didática da literatura no Brasil, como parte dos estudos teóricos realizados para a pesquisa “Didática da literatura no Brasil – uma cartografia a partir da perspectiva docente”, em execução junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no período de maio de 2021 a fevereiro de 2023, sob supervisão da professora doutora Neide Luzia de Rezende.

Como ponto de partida deste texto, vamos nos ater brevemente ao termo “didática da literatura”, apoiando-nos na obra *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (RANNOU *et al.*, 2020)<sup>18</sup>, cujos verbetes informam sobre conceitos, teorias, metodologias, práticas e materiais associados ao campo da didática da literatura em países francófonos, especialmente França, Suíça e Canadá. Ao traçar a história da disciplina, intimamente ligada às diferentes correntes da teoria da literatura desenvolvidas no século passado e no atual, os organizadores afirmam que aparentemente é fácil defini-la: lugar de reflexão sobre o ensino de literatura. Entretanto, há toda uma complexidade intrínseca ao termo e traduzida na forma de questões como: será a didática da literatura um simples desdobramento da didática da língua? A quais campos de pesquisa ela se filia – Ciências da Educação, Estudos Literários, Linguística Aplicada,

---

<sup>18</sup> Um dicionário de didática da literatura. Obra não traduzida. Toda menção a esse dicionário será feita com tradução nossa.

Sociologia? A quais teorias da literatura e da leitura literária corresponde a didática da literatura?<sup>19</sup> (RANNOU *et al.*, 2020, p. 15).

O dicionário não define didática da literatura em um verbete específico: é pelo conjunto da obra que se apreendem as diversas nuances inerentes à questão do ensino de literatura, o que demonstra a complexidade já referida.

O fato é que a didática da literatura se insere na esfera das didáticas específicas e, embora nasça atrelada à didática da língua, alcança sua autonomia gradativamente e conta com seu “próprio conjunto de saberes, questões de pesquisa, atores e redes de estudo”<sup>20</sup> (MUNITA, 2017, p. 382, tradução nossa). Ainda segundo Munita, a didática da literatura é “um campo disciplinar de relevância no amplo contexto da pesquisa em educação e responde a um dos objetivos prioritários que competem à escola nas sociedades contemporâneas: a formação de leitores”<sup>21</sup> (MUNITA, 2017, p. 390, tradução nossa).

Voltando, pois, ao propósito deste artigo, a intenção de observar as contribuições de um evento acadêmico para refletir sobre os rumos da didática da literatura no Brasil surgiu da leitura do primeiro capítulo de *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, que tem o título de “Marcos históricos e teóricos em didática da literatura”<sup>22</sup> e inclui um tópico dedicado especificamente a “Encontros e associações de pesquisadores”<sup>23</sup>. Aí está o verbete “Encontro de pesquisadores em didática da literatura”<sup>24</sup>, assinado por Annie Rouxel, que trata de importante evento anual realizado desde o ano 2000 em universidades de diferentes países francó-

---

<sup>19</sup> “Mais la réalité est autrement plus complexe pour des raisons qui tiennent à son statut – la didactique de la littérature constitue-t-elle une didactique autonome ou n’est-elle qu’un simple volet de la didactique du français ? – mais aussi aux champs de recherche auxquels elle appartient – relève-t-elle des sciences de l’éducation, des études littéraires, de la linguistique appliquée, de la sociologie ? – ou aux théories de la littérature et de la lecture littéraire auxquelles elle se réfère – de l’approche lansonienne de l’histoire littéraire aux théories de la réception en passant par l’analyse psychanalytique”.

<sup>20</sup> “con su proprio conjunto de saberes, preguntas de investigación, actores y redes de estudio”.

<sup>21</sup> “la didáctica de la literatura como un campo disciplinar de relevancia en el amplio contexto de la investigación educativa, y que responde a uno de los objetivos prioritarios que las sociedades contemporáneas le asignan a la escuela: la formación de lectores”.

<sup>22</sup> “Jalons historiques et théoriques en didactique de la littérature”.

<sup>23</sup> “Rencontres et associations des chercheurs”.

<sup>24</sup> “Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature”

fonos. O verbete recupera o histórico do encontro, seus objetivos e efeitos junto à comunidade de pesquisadores e ao sistema de ensino, e sua inclusão no dicionário demonstra que, para os organizadores, sua realização tem efeitos na área da didática da literatura.

Em exercício especulativo, passamos a investigar quais eventos da área de Letras poderiam espelhar a trajetória da didática da literatura no Brasil a partir do ano 2000. Constatamos que questões envolvendo literatura, ensino e educação vêm sendo abordadas nos encontros das duas maiores associações da área, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) e a Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic).

No âmbito da Anpoll, há um grupo de trabalho (GT) especificamente dedicado ao tema, o GT Literatura e Ensino<sup>25</sup>, e outros GT também acolhem eventualmente comunicações que abordam a questão do ensino na interface com seus enfoques particulares de pesquisa. Já na Abralic, cujas reuniões anuais são organizadas na forma de simpósios temáticos, percebemos que educação e ensino são articulados à literatura em suas múltiplas nuances.

Localizamos, ainda, espaço destinado à reflexão sobre literatura e ensino em jornadas, seminários e congressos promovidos por programas de pós-graduação de todo o país, além de atividades propostas por grupos de pesquisas vinculados a universidades e geralmente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), caso do Colóquio de Leitura, Literatura e Educação, promovido pelo grupo de pesquisa Literatura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

É evidente, portanto, que discussões sobre literatura e ensino têm lugar em eventos de variados portes em todo o território nacional. Por outro lado, constatamos que literatura e ensino não são o tema principal da maioria dos encontros acadêmicos na área de Letras. E tais eventos, quando ocorrem, estão limitados a um determinado grupo de trabalho, ou mesmo a uma instituição ou região. Outro aspecto relevante é que os eventos não seguem uma periodicidade capaz de torná-los representativos do desenvolvimento de um campo de

---

<sup>25</sup> Este grupo de trabalho da ANPOLL foi criado em 1985, mas não prosperou, de acordo com o histórico disponível no site da associação. Porém, partir de 2013, pesquisadores e docentes de diferentes instituições iniciaram movimento para reativar o GT, o que se concretiza no ano de 2016.

pesquisa e atuação, como entendemos ser a didática da literatura. A regularidade na realização do evento colabora para a continuidade das discussões propostas, o aprimoramento das reflexões, o amadurecimento de determinadas abordagens, o surgimento de novos enfoques teóricos e metodológicos, bem como o desaparecimento de outros. Alterações no grupo de pesquisadores e pesquisadoras que organizam e participam dos eventos, com o ingresso de novos membros e de outras instituições, favorecem o crescimento e a renovação do campo de estudo, tanto quanto apontam para os resultados alcançados pela realização de edições precedentes. Esses aspectos, em nosso ponto de vista, são inerentes ao amadurecimento e consolidação de qualquer área de pesquisa e de atuação. Ao tratar de um campo que ainda se estrutura no Brasil, caso da didática da literatura, a identificação de eventos que mantêm sua continuidade ao longo dos anos é indício do interesse contínuo e renovado em refletir, debater e pesquisar sobre literatura, educação e ensino.

Entre os eventos acadêmicos realizados no Brasil no período que nos interessa, tomamos a *Jornada de Literatura e Educação* como iniciativa que permite acompanhar o debate e as investigações sobre ensino e aprendizagem da literatura no país.

O breve histórico da JLE que será feito a seguir está baseado em materiais disponíveis nas redes sociais; em produções bibliográficas resultantes do evento – os livros *Leitura de literatura na escola* (2020) e *Literatura e ensino* (2019), o dossiê “Literatura: educação, recepção e circulação de obras literárias”, o número 20 da revista *Graphos*, os anais das edições de 2016 e 2019; e, ainda, em relatos baseados nas memórias de uma das autoras deste artigo, a professora Neide Luzia de Rezende, que participou da criação do evento e compôs a equipe coordenadora da primeira JLE.

### **Breve histórico da Jornada de Literatura e Educação**

Já foram realizadas quatro edições da *Jornada de Literatura e Educação*. A primeira aconteceu no ano de 2012 na Universidade Federal do Espírito Santo; a segunda, em 2014, na Universidade Federal de São Paulo (Guarulhos, SP); em 2016, a terceira, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava, PR); e, em 2019, na Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa.

Sobre o histórico da criação da JLE, a professora Neide Luzia de Rezende relata que a iniciativa de reunir pesquisadores interessados na interface entre literatura e educação decorreu da interação acadêmica entre ela, docente da Universidade de São Paulo, e a professora Maria Amélia Dalvi, docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Em seguida, agregou-se à dupla outra docente, Rita Jover-Faleiros, então vinculada à Universidade de Brasília. A esse trio de professoras universitárias envolvidas com pesquisa e ensino, foram se somando outras e outros profissionais, que consolidaram as bases de um evento cuja periodização seria bienal; entretanto, esse intervalo foi subvertido e ampliado para três anos entre a 3ª e a 4ª edição, por problemas orçamentários, e entre as edições 4 e 5, em razão de dificuldades geradas pela pandemia.

Em artigo que integra os *Anais da III Jornada de Literatura e Educação*, realizada em Guarapuava, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), os professores Cláudio José de Almeida Mello e Ricardo Hiroyuki Shibata fazem um breve histórico do evento e consideram que seu surgimento responde à necessidade de criar meios para refletir sobre os espaços que a literatura ocupa e pode vir a ocupar na escola e na sociedade (MELLO; SHIBATA, 2016). Os autores fazem um breve apanhado do interesse acadêmico pelo assunto e comentam a importância das teorias de Vigotsky, Jauss e Bakhtin nas mudanças processadas, ao longo da década de 1980, nas discussões sobre literatura e escola, ensino de literatura e formação de leitor. Contudo, após esse ponto de virada, há uma dispersão no engajamento da área nas três décadas seguintes, que se faz notar pela extinção ou suspensão do trabalho de grupos até então atuantes no país.

O novo ciclo de fortalecimento e ampliação de espaços para discutir literatura e educação é identificado a partir de 2010, quando, como já referimos neste capítulo, ressurgiu, na Anpoll, um grupo de trabalho que se dedica prioritariamente a esse assunto, o GT Literatura e Ensino. Nessa década, surgem publicações, linhas de pesquisa, disciplinas, grupos de estudo e pesquisa em universidades públicas e privadas do país. É nesse momento que surgem e ressurgem iniciativas acadêmicas que aproximam e articulam as duas áreas, Literatura e Educação, e se dá a criação da JLE.

## Objetivos da Jornada de Literatura e Educação

Em relação aos objetivos, temos acesso àqueles definidos para a II JLE e disponíveis em material de divulgação do evento na rede social Facebook. Reproduzimos a seguir os objetivos então previstos, ressaltando que eles nos parecem aplicáveis tanto à primeira edição da Jornada quanto às demais, ainda que seja possível perceber a introdução de outros elementos, conferindo novidades e alguma especificidade a cada edição.

Portanto, são propósitos da II Jornada de Literatura e Educação, em 2014:

- a) Viabilizar e divulgar a geração e o compartilhamento de conhecimentos na confluência entre Literatura e Ensino;
- b) Promover a aproximação e o intercâmbio entre profissionais de distintas instituições e com filiações epistemológicas diversificadas, visando ao trabalho colaborativo na produção e divulgação de saberes;
- c) Promover e elevar a qualidade da produção científica (em nível de graduação e pós-graduação) no que diz respeito às áreas temáticas do evento, contribuindo para uma formação docente (para a educação básica e superior);
- d) Viabilizar, com baixo custo, a participação de estudantes das licenciaturas em Letras, de pós-graduandos, de professores da educação básica e de professores dos cursos de licenciatura em Letras, Educação em um evento acadêmico-científico de ponta, que focalizará as pesquisas contemporâneas atinentes às interfaces entre Literatura e Educação (II Jornada, 2014).

Observamos que a JLE buscou contemplar, em seus objetivos, os múltiplos aspectos concernentes ao amplo binômio literatura e educação. Por exemplo, o interesse em tornar a produção científica acessível para a comunidade acadêmica e o público externo, em especial para os profissionais da educação básica – um dos objetivos elencados acima – está entre as atribuições das instituições de ensino superior.

Outro objetivo do evento é a formação de grupos de pesquisas congregando especialistas de diferentes instituições. Constatamos que a programação da JLE, ao longo dos anos, é formada por um grupo de conferencistas e palestrantes relativamente constante e diversificado, de modo que o debate alcança enfoques distintos do tema principal, que gira em torno das articulações entre literatura e ensino.

A III JLE mantém os quatro objetivos da edição anterior e acrescenta outros quatro, os quais introduzem enfoques que serão preservados nos anos seguintes. Uma das novidades é o interesse em criar espaço internacional de discussão acerca de temas relacionados à Educação Literária (MELLO; SHIBATA, 2016). Ressaltamos que, desde a primeira edição, o evento

abriu espaço a palestrantes internacionais na programação, ainda que isso não constituísse objetivo declarado do evento.

Também está entre os objetivos da edição de 2016, na UNICENTRO, dar ênfase à necessidade de aprofundar as questões que entrelaçam literatura, ensino e educação e de estimular a divulgação e o debate do conhecimento científico sobre ensino de literatura. Pela primeira vez, na III JLE, a expressão leitura literária é mencionada nos objetivos, assim como acontece com o destaque à função da escola na promoção da leitura literária, questão cuja importância se amplia desde então.

O último objetivo introduzido na III JLE diz respeito ao fórum de pesquisas de mestrado e doutorado. Embora essa atividade tenha ocorrido nas duas primeiras edições da JLE, apenas em 2016 ela figura entre os objetivos, traduzindo, então, em nossa avaliação, a consolidação de um espaço de qualificação de pesquisas em andamento e vinculadas a Programas de Pós-Graduação. Nas quatro edições realizadas, o fórum contou com a participação de palestrantes que permaneceram no evento durante todo o período de sua realização e atuaram como debatedores nas sessões de comunicação de dissertações e teses, conduzindo discussões valiosas sobre os trabalhos apresentados. Na visão de quem participou dos fóruns, apresentando ou debatendo, esse momento viabilizou a interação entre pesquisadoras e pesquisadores em diferentes pontos de sua trajetória acadêmica e profissional, o intercâmbio intelectual e profissional, a possibilidade de atualização e a percepção da trajetória dos estudos a respeito de literatura, educação, ensino e seus desdobramentos.

Concluindo este tópico dedicado aos objetivos das edições da Jornada de Literatura e Ensino, percebemos os reflexos do crescimento no número de pesquisas e publicações sobre a temática, que se adensam na década de 2010, como revela artigo de Dias, Annibal e Martins (2019) dedicado à análise de dossiês sobre literatura e ensino que vieram a público nos anos de 2015 e 2016, em três importantes periódicos brasileiros da área de Letras. Na revista *Via Atlântica*, número 28, são dezoito artigos sobre o tema; na *Cerrados*, volume 42, 13 textos; já no volume 18 de *Diadorim*, 14 artigos abordam o ensino de literatura. Esse expressivo conjunto de textos certamente representa o teor das investigações sobre educação, ensino e literatura desenvolvidas na primeira metade da década de 2010.

## Programação e temas abordados

Para completar esse resgate da *Jornada de Literatura e Educação*, examinaremos sua programação (Quadro 1), que é formada por conferência de abertura (em todas as edições) e de encerramento (terceira e quarta edições); por palestras (na primeira edição); mesas-redondas (segunda, terceira e quarta edição); e fórum de pesquisas (em todas as edições).

Quadro 1 – Estrutura da programação da Jornada de Literatura e Educação

Edição	Local e data	Estrutura da programação	Nº palestrantes/ Conferencistas	Instituições de palestras e conferencistas
I	Vitória-ES, UFES, 23 e 24 abr. 2012	Conferência de abertura Palestras (3 sessões) Fórum de pesquisas (1 sessão de 3 horas) Mediadores nas palestras e na conferência	Conferencista: 1 Palestrantes: 6 (2 por mesa). Mediadores: 5	USP; UNB; PUC-RS; UERJ; UFBA; UNIFESP; UFSCAR; UFCG; Université de Bordeaux, França;
II	Guarulhos-SP, UNIFESP, 4 e 5 nov. 2014	Conferência de abertura Mesas-redondas (4 mesas) Fórum de pesquisa (1 sessão de 3 horas) Mediadores nas mesas	Conferencista: 1 Palestrantes: 8 (2 por mesa) Mediadores: 4 (1 por mesa)	UFRGS; UECE; USP; UNIFESP; UFT; UNICAMP; UFES; UFMG; Unicentro/PR
III	Guarapuava-PR, UNICENTRO 14 e 15 jun. 2016	Conferência de abertura Mesas-redondas (4 mesas) Conferência de encerramento Fórum de pesquisas (1 sessão de 3 horas)	Conferencistas: 2 Palestrantes: 12 (3 por mesa)	USP; UFSB; UNESP; UFSC; UFPB; UNICENTRO; UFES; Metodista; UFRJ; Universidad Austral, Chile; Université Cergy-Pontoise, França; Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha
IV	João Pessoa-PB, UFPB 27 e 28 ago. 2019	Conferência de abertura Mesas-redondas (4 mesas) Conferência de encerramento Fórum de pesquisa (2 sessões de 3 horas) Coordenador de mesas-redondas e conferências	Conferencistas: 2 Palestrantes: 12 Coordenador de mesa-redonda e conferências: 6	UNIFESP; UNESP; UFRN; UFPB; UESPI; UFRJ; UFES; USP; UFRPE; UFCG; UFSB; Associação Colombiana de Leitura e Escrita (Asolec-tura), Colômbia; Université de Montréal, Canadá

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em linhas gerais, o quadro acima mostra que a estrutura do evento valoriza a interlocução entre pesquisadores da área – que participam do evento como conferencistas, membros de mesas-redondas e mediadores – e o público-alvo, formado por alunos de graduação em Letras ou Pedagogia, pós-graduandos e professores da Educação Básica, em especial das redes municipal e estadual de ensino.

Os conferencistas e palestrantes são estimulados a participar de toda a programação, inclusive do fórum de pesquisas, como comentado acima, levando o evento a ganhar em intensidade e aprofundamento, além de favorecer a integração entre pesquisadores, um dos propósitos previstos para a JLE.

Outro dado que o quadro revela diz respeito ao caráter interinstitucional das quatro jornadas, tanto na composição da equipe coordenadora do evento, quanto na programação, que mobilizou conferencistas de 23 instituições brasileiras (uma universidade privada, sete universidades estaduais e quinze universidades federais). Como já mencionado, é significativa a presença de convidados internacionais – há dois conferencistas da França, uma do Canadá, um do Chile e uma da Colômbia. Com isso, a JLE abre espaço para pensar sobre o ensino de literatura no Brasil a partir de pesquisas dedicadas à realidade local e, ao mesmo tempo, para cotejar essa realidade à encontrada na América Latina e na Europa.

Compilamos também os temas das palestras e mesas-redondas que ocorreram (Quadro 2), outra fotografia interessante quanto aos rumos da didática da literatura no país.

Quadro 2 – Programação das mesas-redondas

I JLE 2012	<p><b>Jogos eletrônicos e livros didáticos na escola de hoje: pensando a formação de leitores</b> Palestrantes: Vera Aguiar (PUC-RS) e Clécio Bunzen (UNIFESP) Mediadora: Maria Amélia Dalvi (UFES)</p> <p><b>A literatura e seu ensino: O que ler? Por quê?</b> Palestrantes: Helder Pinheiro (UFMG) e Márcia Cabral da Silva (UERJ) Mediadora: Rita Jover-Faleiros (UnB)</p> <p><b>Formação de professor de língua portuguesa, literatura e interculturalidade</b> Palestrantes: Antonio Marcos Pereira (UFBA) e Robson Coelho Tinoco (UnB) Mediadora: Neide Rezende (USP)</p>
II JLE 2014	<p><b>Subsídios para o trabalho docente em literatura de língua estrangeira</b> Palestrantes: Cleudene Aragão (UECE) e Véronica Galíndez (USP) Mediadora: Rita Jover-Faleiros (UNIFESP)</p> <p><b>Subsídios para o trabalho docente</b> Palestrantes: Paulo Franchetti (UNICAMP) e Benedito Antunes (UNESP) Mediadora: Francine Weiss Ricieri (UNIFESP)</p>

	<p><b>Estudo de materiais</b> Palestrantes: Claudio Mello (Unicentro/PR) e Aracy Martins (UFMG) Mediadora: Maria Amélia Dalvi (UFES)</p> <p><b>Sobre conteúdos literários e seus procedimentos didáticos: O que ler e como ler na escola...</b> Palestrantes: Francisco Pereira (UFT) e Marisa Balthasar Soares Mediadora: Neide Rezende (USP)</p>
III JLE 2016	<p><b>Currículo e ensino de literatura: historiografia literária</b> Palestrantes: Neide Rezende (USP); Gabriela Rodella (UFSB); Benedito Antunes (UNESP)</p> <p><b>Literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas na escola</b> Palestrantes: Vima Lia Rossi de Martin (USP); Eliane Debus (UFSC); Dejair Dionisio (UNICENTRO)</p> <p><b>Materiais de leitura literária</b> Palestrantes: Arlene Batista (UFES); Maria Amélia Dalvi (UFES); Silvio Pereira da Silva (Metodista)</p> <p><b>Articulação escolar da leitura literária</b> Participantes: Daniela Segabinazi (UFPB); Felipe Munita (Universidad Austral, Chile); Ana Crelia Dias (UFRJ)</p>
IV JLE 2019	<p><b>Currículo e ensino de literatura na educação superior</b> Palestrantes: Rita Jouver-Faleiros (UNIFESP); Marly Amarilha (UFRN); Sergio Fabiano Annibal (UNESP) Coordenadora: Glória Escarião (UFPB)</p> <p><b>Recepção e circulação de obras literárias contemporâneas na educação básica e superior</b> Palestrantes: Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI); Ana Crelia Dias (UFRJ); Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB) Coordenadora: Rinah de Araújo Souto (UFPB)</p> <p><b>Políticas públicas para o ensino e aprendizagem de literatura na educação básica: documentos normativos</b> Palestrantes: Maria Amélia Dalvi (UFES); Neide Luzia de Rezende (USP); João Batista Pereira (UFRPE) Coordenadora: Fabiana Ferreira da Costa (UFPB)</p> <p><b>Práticas e metodologias na educação literária: do ensino básico ao ensino superior</b> Palestrantes: Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB); José Hélder Pinheiro Alves (UFCEG); Josilene Pinheiro Mariz (UFCEG) Coordenadora: Alyere Silva Farias (UFPB)</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Uma das primeiras observações decorrentes do exame desse quadro é a permanência de certos assuntos e abordagens ao longo dos anos; de outra parte, constatamos também a inserção gradual de novas perspectivas no trato com as questões sobre literatura, educação e ensino.

Em linhas gerais, observamos que as apresentações, nas mesas-redondas, abordaram os seguintes temas: literatura, ensino e escola; materiais didáticos; trabalho e formação docente; leitura literária; currículo e ensino de literatura na educação básica e no ensino superior; políticas públicas; recepção e circulação de obras literárias; literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas na escola.

O conjunto “Literatura, ensino e escola” está formado pelos títulos “A literatura e seu ensino: o que ler? por quê?” (I JLE) e “Sobre conteúdos literários e seus procedimentos didáticos: o que ler e como ler na escola...” (II JLE). Temos aqui o debate acerca do objeto ou conteúdo de ensino e da metodologia de trabalho na esfera escolar, questões fundamentais relativas ao ensino de literatura e que constituem o cerne do campo da didática da literatura.

De acordo com o enquadramento teórico adotado, muda o objeto de estudo das aulas de literatura. Informações sobre autores, obras, períodos e estilos literários são os conteúdos privilegiados em uma abordagem que se consolidou no século XIX, atravessou o século XX e se faz presente ainda na contemporaneidade no ensino médio, enquanto, no ensino fundamental, a leitura literária passa a ser considerada como objeto ou conteúdo das aulas de Língua Portuguesa que tratam de literatura. O destaque à leitura literária como conteúdo das aulas está associado à maior circulação, no meio acadêmico e escolar, das teorias que valorizam o papel do leitor na recepção do texto e da ampla adoção de coleções de paradidáticos, nicho em que o mercado editorial investiu vigorosamente.

Em pelo menos dois capítulos de *Leitura de literatura na escola* (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013), recuperamos as discussões que tiveram lugar na I JLE quanto a esses assuntos. Em “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, mesmo título da conferência de abertura do evento, Annie Rouxel parte das finalidades para tratar dos métodos: “ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados.” (DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 17).

Em outro capítulo, Hélder Pinheiro oferece sua resposta às indagações que dão título à palestra que proferiu. Sua contribuição toca nas implicações entre cânone literário e metodologia do ensino de literatura, e Pinheiro defende a presença de uma das formas de literatura oral e popular, o cordel, no ensino de literatura: “Mais especificamente, no caso da literatura brasileira, defendemos a presença de denominada literatura de cordel no rol das vertentes da

literatura que mereceriam ser levadas à escola, espaço canônico por natureza.” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013. p. 35).

A preocupação com os materiais didáticos, frequente entre docentes que atuam na educação básica, está presente nas três primeiras JLE. Salientamos que não é comum, em eventos de literatura, tratar de materiais didáticos voltados para leitura literária. Em geral, esse assunto tem lugar apenas quando o evento se volta diretamente para as articulações entre literatura, educação e ensino. Por outro lado, quando o espaço escolar e o processo de ensino e aprendizagem ocupam o centro da investigação e do debate, esse tema ganha relevância e mobiliza muitas outras circunstâncias. A opção por obras integrais ou fragmentos, a adoção ou não de livros didáticos, a elaboração de instrumentos para introduzir a leitura literária ou para registrar os efeitos da leitura realizada são alguns dos enfoques pelos quais esse tópico pode ser explorado e que incidem de modo muito particular sobre a escolarização da leitura literária, o trabalho docente e as distintas peculiaridades dos sistemas de ensino no país.

A questão metodológica, por sua vez, está presente em várias edições do evento. É em torno desse tema que gira a conferência de abertura da I JLE, proferida por Annie Rouxel e que será retomada em “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, capítulo da obra *Leitura literária na escola* (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013). Ainda nessa coletânea, temos o capítulo “Literatura na escola. Propostas didático-pedagógicas”, de Maria Amélia Dalvi, membro da equipe organizadora do evento e uma das professoras responsáveis por sua criação, como informado anteriormente. O enfoque metodológico se faz presente no texto “História ou Literatura? Uma questão de método”, de Benedito Antunes, que integra *Literatura e ensino. Desafios contemporâneos* (MELO; SEGABINAZI; OLIVEIRA, 2019) é outra obra que surge como resultado da JLE, no caso, da terceira edição. Na IV JLE, o tema ganhará destaque com a realização de uma na mesa-redonda específica: “Práticas e metodologias na educação literária: do ensino básico ao ensino superior”.

Currículo e ensino de literatura também integram os assuntos privilegiados nas discussões promovidas pelas Jornadas. Na III JLE, o tema motiva a mesa “Currículo e ensino de literatura: historiografia literária”; já na IV JLE, o recorte é “Currículo e ensino de literatura na educação superior”. As duas mesas propõem o debate em realidades de formação distintas,

mas ambas igualmente merecedoras da atenção que receberam. Pensar o currículo no ensino médio, etapa em que a escola brasileira ainda dedica períodos de aula específicos para o estudo da literatura – as recentes reformulações no ensino médio estão levando à redução, quando não ao desaparecimento, da carga horária da disciplina de Literatura, sobretudo em escolas públicas de regiões mais carentes –, implica enfrentar a abordagem historiográfica na formação de leitores literários, uma vez que essa é a alternativa, vigente há décadas no país, para conduzir a disciplina. Esse tema tem sido objeto de polêmica desde os anos 1980, principalmente com a disseminação das teorias provindas da recepção estética, entretanto, a prática de enumerar obras, autores, estilos em ordem cronológica tem se mantido ilesa como cultura escolar, por isso, incidir sobre ela como objeto de ensino e aprendizagem dá visibilidade a outras possibilidades epistemológicas.

O foco da IV JLE sobre currículo e educação superior é um recorte muito bem-vindo. O fato é que o currículo dos cursos de Licenciatura em Letras tem experimentado mudanças importantes nas duas últimas décadas, principalmente em decorrência das novas perspectivas disciplinares adotadas em cursos de graduação já existentes e/ou de novos, especialmente em universidades federais<sup>26</sup> criadas no período. O desenho curricular dos novos cursos acolhe tendências contemporâneas das áreas de Letras e de Educação, como a interdisciplinaridade e outras mudanças importantes para a concepção de cultura (e conseqüentemente de literatura) que têm sido trazidas pela abertura de outros ângulos teóricos. As Licenciaturas em Letras, surgidas com o movimento de expansão universitária que o Brasil conheceu no início do século XXI, têm trazido contribuições especiais para as reflexões sobre o ensino de literatura, uma vez que sua criação responde a demandas da sociedade pela formação qualificada de docentes em áreas pouco assistidas pela rede pública de ensino superior. Docentes vinculados a esses novos cursos são obrigados a necessariamente olhar para o ensino da literatura na educação básica, o que é um grande desafio abordado com insistência em algumas comunicações.

Trabalho e formação docente são assuntos que comparecem como tema de mesas-redondas em momentos distintos do evento que aqui examinamos. A primeira Jornada, em

---

<sup>26</sup> Também dos Institutos Federais provêm muitos professores para a Jornada; estes trazem não só a experiência docente no ensino médio como o impulso da pesquisa, pois em geral são mestres e doutores ou estão realizando a pós-graduação.

2012, propõe a discussão “Formação de professor de língua portuguesa, literatura e interculturalidade”, ao passo que, em 2014, há duas mesas dedicadas ao assunto, sendo uma dirigida ao docente de literatura de língua estrangeira e outra mais ampla, “Subsídios para o trabalho docente”. Na III JLE, a professora Daniela Segabinazi trata da importância do trabalho docente na formação de leitores ao participar da mesa “Articulação escolar da leitura literária”. Dessa participação resulta o capítulo “Um professor (leitor) e vários leitores: articulações da leitura literária na escola”, na obra *Literatura e ensino. Desafios contemporâneos* (MELO; SEGABINAZI; OLIVEIRA, 2019).

A terceira Jornada promove uma mesa sobre literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas na escola. Lembramos que, no início do século XXI, foram promulgadas as leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da educação básica. Essa legislação tardia repercute no lugar destinado à literatura na escola, já que os textos literários são empregados para implementação do estudo e da valorização dessas culturas que estão na base do que denominamos cultura brasileira. Nesse sentido, ao abrir espaço para esse debate, a JLE mostra-se atenta às políticas públicas que repercutem sobre a área, além de acolher a significativa produção científica que se intensifica no país nos anos seguintes à criação das duas leis. Identificamos com esta mesa a introdução de uma nova linha de análise e investigação, ocasionando um dos momentos de renovação do evento.

Essa nova perspectiva encontra continuidade na edição seguinte, realizada no ano de 2019, com a mesa-redonda “Políticas públicas para o ensino e aprendizagem de literatura na educação básica: documentos normativos”. É importante registrar que o debate se dá em meio à repercussão causada pela homologação, por parte do Ministério da Educação, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, cujo prazo final de implantação em todo o território nacional seria dezembro de 2019. Portanto, a IV JLE refletiu, de certo modo, as discussões que mobilizavam profissionais da educação e sistemas de ensino nacionais naquela altura, indicando a sensibilidade da equipe organizadora quanto aos assuntos de interesse da categoria docente, por mais que possam parecer – ou ser – focos de tensão política e epistemológica.

Finalmente destacamos, também na IV Jornada, uma mesa sobre recepção e circulação de obras literárias, abordagem teórica que se destaca, no Brasil, desde os anos finais do século XX, em pesquisas cuja temática se volta para o ensino de literatura. Nesse caso, a Jornada contempla uma das abordagens mais difundidas nas últimas décadas, responsável por reformular os estudos literários e por colocar o leitor como elemento central nas discussões teóricas e metodológicas sobre literatura.

### **Considerações finais**

Desde o início do texto, reiteramos que nosso objetivo central foi examinar as quatro edições da Jornada de Literatura e Educação e averiguar suas contribuições para o estudo da didática da literatura no país, implementando uma investigação que, em nosso juízo, se aproxima do que Ferreira denomina “estado de conhecimento”, tipo de pesquisa bibliográfica cujas fontes são artigos de periódicos e comunicações publicadas em anais de eventos. Esse enfoque é adotado, por exemplo, no trabalho de Dias, Annibal e Martins, antes referido, que faz o levantamento dos artigos sobre ensino de literatura publicados em três revistas brasileiras entre 2015 e 2016.

Por meio da análise dos temas propostos para as mesas-redondas que integram a programação das quatro edições da Jornada de Literatura e Educação – 2012, 2014, 2016 e 2019 –, buscamos identificar os interesses de especialistas brasileiros, em sua maioria, e estrangeiros e, desse modo, compor um breve panorama sobre permanências e rupturas quanto aos modos de abordar o ensino de literatura no Brasil. Conteúdo e a funções do ensino de literatura, currículo, materiais de leitura literária, formação e trabalho docente, políticas públicas, recepção, literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na escola, eis os temas priorizados pelo evento.

Embora este texto não tenha se dedicado a examinar as pesquisas de mestrado e de doutorado em andamento, objetos das discussões entre pesquisadores e palestrante no fórum que teve lugar nas quatro edições – quem sabe esta seja a próxima etapa do estudo do “estado do conhecimento” em torno da Jornada de Literatura e Educação? –, a análise dos títulos das comunicações apresentadas são indícios de que elas se inscrevem no conjunto de

temas desenvolvidos nas demais atividades da programação. Estes temas, por sua vez, traduzem inquietações, dúvidas e convicções que atravessam a didática da literatura no Brasil, lembrando que a expressão se reporta tanto a uma área de investigação quanto a uma prática. Refletir sobre como se faz o ensino de literatura no Brasil e sobre os suportes teóricos e metodológicos subjacentes a essas práticas é condição indispensável para qualificar a formação de todos os nossos estudantes da educação básica, o que implica comprometer-se com estratégias e apostas pedagógicas, como diz a pedagoga decolonial Catherine Walsh, capazes de alcançar as diferentes realidades sociais, culturais e educacionais deste país.

Para além da esfera temática, há um aspecto da estrutura da programação da JLE que, de forma mais ou menos explícita, está presente nas correntes teóricas que sustentam as práticas de ensino de literatura e as articulações entre literatura e educação na contemporaneidade. Tal aspecto é o caráter dialógico presente em todas as atividades previstas na programação, que incluiu conferências, mesas-redondas e fórum de pesquisas. As mesas, por exemplo, foram formadas por dois palestrantes na I e na II JLE, além de mediador; na III JLE, foram três palestrantes; a IV JLE, por sua vez, contou com três palestrantes e um mediador. São acionadas, portanto, muitas vozes, e isso certamente amplia e intensifica o debate de ideias e de perspectivas, ainda que possa ter gerado momentos de tensão e confronto entre pontos de vista, situações conhecidas quando lidamos com literatura e educação.

Finalizamos lembrando que a Jornada de Literatura e Ensino completou, em 2022, uma década de existência, feito que deve ser comemorado, especialmente levando-se em conta a falta de políticas de Estado consistentes e permanentes no campo da Educação. A manutenção do evento por tanto tempo deve-se ao esforço conjunto de professoras e professores, em sua maioria vinculados a universidades públicas federais e estaduais, que, desde a primeira edição, em 2012, assumiram a responsabilidade de planejar, organizar e viabilizar os encontros; na sequência, prepararam publicações de livros ou periódicos, fixando e ampliando o alcance das apresentações e debates. E, entre os resultados de todo o trabalho desse grupo para realização das Jornadas, que foram e são muitos e relevantes, salientamos a contribuição na constituição e consolidação da didática da literatura como campo de prática e de investigação no Brasil.

## Referências

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Creliá Penha; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; MARTINS, Vima Lia de Rossi. Perspectivas sobre o ensino de literatura em periódicos brasileiros. **Entreletras**, Araguaína, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.

MELLO, Cláudio José de Almeida; SAGABINAZI, Daniela; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de (org.). **Literatura e ensino: desafios contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2019.

MELLO, Cláudio José de Almeida; SHIBATA, Ricardo Hiroyuki (org.). **Anais da Jornada de Literatura e Educação**. Guarapuava. Disponível em <https://anais.unicentro.br/jornadaliteratura/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MUNITA, Felipe. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, abr./jun. 2017.

RANNOU, Nathalie; LE GOFF, François; FOURTANIER, Marie-José; MASSOL, Jean-François (org.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Paris: Champion, 2020.

# As gramáticas portuguesas utilizadas na Escola Normal de São Paulo no século XIX e estratégias didáticas

*Bruna Soares Polachini*

*Carlota Boto*

## Introdução

A gramática, enquanto manual que apresenta a descrição de uma ou mais línguas, assumiu diferentes formatos e objetivos ao longo da história, que muitas vezes ultrapassavam seu caráter pedagógico. A *Tekhné Grammatiké* de Dionísio da Trácia (170 a.C.-90 a.C.), por exemplo, considerada a primeira gramática do Ocidente, para além de seu aspecto didático, voltava-se sobretudo para a crítica e a recitação de textos da Grécia Antiga, algo característico do período alexandrino (CHAPANSKI, 2003). Posteriormente, já no final do século XV, começaram a surgir as gramáticas de línguas modernas, isto é, aquelas que não eram nem do grego, nem do latim (AUROUX, 1992). Essas obras, ainda que pudessem ter algum aspecto pedagógico, tinham como principal propósito estabelecer os alicerces de uma língua padrão, algo que se tornou bastante caro para o estabelecimento de fronteiras e identidades nacionais (SWIGGERS, 1997).

A partir do século XVII cada vez mais propostas pedagógicas do ensino da gramática ganham espaço, como nas gramáticas de diversas línguas escritas por Claude Lancelot nas escolas de Port-Royal na França. Foi também nesse local que Lancelot, junto com Antoine Arnauld, publicou em 1660 a *Grammaire Générale et Raisonnée*, cuja perspectiva filosófica de princípios gerais para todas as línguas foi seguida e aperfeiçoada até o século XIX. Na segunda metade desse século, período em que se situa nosso objeto de estudo, a gramática filosófica cede lugar à gramática histórico-comparativa, em que particularidades e comparação entre as línguas tornam-se protagonistas tanto da pesquisa filológica quanto da pedagogia.

Neste artigo, interessa-nos estudar as gramáticas utilizadas na Escola Normal de São Paulo no último quartel do século XIX. Nosso objetivo é conjecturar, com base em indícios, quais teriam sido os critérios para a seleção das gramáticas da escola, cuja função era formar

os professores das escolas primárias da província, dando atenção especial, neste artigo, às estratégias didáticas das obras selecionadas.

### **Escola Normal de São Paulo: sua biblioteca e o ensino de português**

A Escola Normal de São Paulo é aberta pela primeira vez em 1846 e fechada em 1867, período em que teve um único professor e formou somente dezenove alunos. Em sua segunda abertura, em 1874, há no regulamento da escola, pela primeira vez, a menção à criação de uma biblioteca (REGULAMENTO, 1874). No ano seguinte, Paulo Antônio do Valle, então professor da primeira cadeira da escola, compra uma série de livros (PEREIRA, 2013; SILVA, 2022). Inicialmente, em um documento de 25 de fevereiro de 1875, Valle indica a compra de 27 livros, havendo entre eles duas gramáticas, a saber: a *Grammatica Nacional Portuguesa*, de Julio C. Aulete e a *Grammatica Portuguesa Philosophica* de Soares Barbosa (VALLE, 1875a). Ambas as obras correspondem aos textos essenciais para o estudo de português, visto que no mesmo documento são dadas, respectivamente, como compêndio para o primeiro ano e para o segundo ano. Nesse momento, o curso da Escola Normal possuía dois anos de duração. Na semana seguinte, Valle faz uma nova compra de livros para a escola, por ordem do presidente da província, João Teodoro Xavier de Matos, entre as quais constam a *Grammatica Portuguesa* e as *Postillas da Grammatica Portuguesa* do maranhense Sotero dos Reis (VALLE, 1875b). Em documento de 23 de março, Valle lista livros que foram devolvidos à Casa Garraux para serem trocados por outros, entre os quais estão 9 volumes das *Grammatica Nacional* de Aulete (TOLEDO, 1875). Não sabemos quantos volumes foram comprados inicialmente, em 25 de fevereiro, assim não é claro se todos foram devolvidos ou apenas parte deles.

Em janeiro de 1876, Paulo do Valle é exonerado da Escola Normal, entrando em seu lugar o bacharel Melchides da Boa-Morte Trigueiro, o qual em documento de 29 de janeiro desse mesmo ano declara que a *Grammatica Portuguesa* de Francisco Sotero dos Reis seria o livro utilizado para o estudo do português (TRIGUEIRO, 1876). Um ano depois, Boa-Morte Trigueiro é exonerado e entra em seu lugar o padre Adelino Jorge Montenegro, cuja indicação de gramática desconhecemos. Em 1878 a escola é fechada sob a justificativa de redução de custos da província pelo presidente João Batista Pereira, decisão fortemente criticada pelos jornais.

Em 1880, a escola é reaberta sob mandato do presidente Laurindo Abelardo Brito, que havia sido aluno da escola em sua primeira abertura (GOLOMBECK, 2016). Nesse momento, novos professores são nomeados. O professor da primeira cadeira e também diretor da escola era Vicente Mamede de Freitas. Em seu relatório ao presidente da província, datado de 18 de dezembro de 1880, o diretor menciona que a gramática utilizada na primeira cadeira era a *Grammatica Nacional* de Freire da Silva (FREITAS, 1880), algo reafirmado em ata de reunião da congregação da escola, de 3 de agosto, em que é indicada a “*Grammatica Portuguesa* do Dr. Freire da Silva” (JARDIM, 1880) para as aulas do segundo ano da primeira cadeira (não há indicação para o primeiro ano). Augusto Freire da Silva tem origem maranhense, mas vivia em São Paulo, era professor das aulas anexas de língua nacional da Faculdade de Direito e frequentemente examinador de concursos ou alunos da Escola Normal, como veremos adiante; foi muito influenciado por Sotero do Reis nas primeiras edições de sua obra.

Em setembro de 1882, Theophilo Dias torna-se professor interino da primeira cadeira da escola, em razão da exoneração de Freitas. Não temos indícios da indicação de livros de Dias, que permaneceu na cadeira por poucos meses, sendo substituído por Silva Jardim, professor concursado e vitalício, em abril de 1883. Em reunião da congregação de 1º de março de 1884, Silva Jardim seleciona dois compêndios para as aulas da primeira cadeira, a saber: “*Selecta Nacional de Aulete*” e “*Diccionario da Bibliotheca do Povo*”; ademais, indica o programa impresso da cadeira (CAMPISTA, 1884). Como vemos, Silva Jardim não indica gramática, algo que está conectado aos princípios pedagógicos que expõe, posteriormente, na conferência pedagógica proferida na Escola Normal em 1884, cujo resumo foi impresso sob o título *Reforma do Ensino da Lingua Materna* (JARDIM, 1884). Segundo ele, a ausência de gramáticas exigia mais do professor, mas era mais adequada, na medida em que “vem-se ao conhecimento da *Grammatica pela lingua, e não da lingua pela Grammatica*” (JARDIM, 1884, p. 17). Então preferia usar exercícios de leitura e escrita em sala de aula.

Em 1886, na ata da congregação de 27 de fevereiro, os professores apresentam os compêndios que utilizariam naquele ano, mas Silva Jardim e Cypriano de Carvalho (quinta cadeira – Física e Química) não apresentaram compêndio algum (CAMPISTA, 1886a). Essa postura gerou certo desconforto entre os professores, levando o diretor Sá e Benevides a escrever para o presidente da província para relatar o caso de forma indignada (MONARCHA, 1999). Finalmente, em reunião posterior da congregação, de 30 de abril de 1886, Sá e Benevides

pediu que os demais professores escolham compêndios para a primeira e a quinta cadeiras. Carlos Lessa, professor da sexta cadeira, de Gramática e Língua Francesa, tomou a palavra e escolheu os seguintes para a primeira: “*Grammatica* de Teophilo Braga e a *Historia da Lingua Portugueza* de Pacheco” (CAMPISTA, 1886b). Pouco tempo depois, em 5 de maio é noticiado um pedido de licença de três meses para Silva Jardim (A Província, 5/5/1886), que, antes de concluí-lo, pede sua exoneração em 18 de junho (A Província, 18/6/1886). É pouco provável que nesse período conturbado tenha havido tempo hábil para adoção dos compêndios de Braga e Pacheco, pois em julho de 1886 entra como substituto da primeira cadeira Júlio Ribeiro, que seleciona como compêndio sua própria *Grammatica Portugueza*. Ribeiro tentou por algumas vezes tornar-se professor vitalício da Escola Normal, participando de dois concursos para a primeira cadeira: em 1882, quando ficou em segundo lugar, sendo o primeiro de Antônio da Silva Jardim, e em 1886, quando tinha Carlos Reis como opositor, mas desistiu antes de concorrer, pois havia se tornado professor do curso anexo de Latim da Faculdade de Direito. Carlos Reis torna-se professor vitalício em 1888 e em 1889, continua usando a *Grammatica Portugueza* de Ribeiro (REIS, 1888; 1889). A mesma obra foi indicada durante ao menos parte da década de 1890, pois em documento sem data, mas provavelmente posterior a 1894, é indicada a gramática de Ribeiro para as duas cadeiras de língua portuguesa (PROGRAMMAS, s.d.)

Embora tenhamos evidência de apenas sete gramáticas indicadas para as aulas da primeira cadeira, a biblioteca da Escola Normal possuía um amplo catálogo de obras para além das gramáticas supramencionadas. Essa biblioteca teve grande crescimento em 1883, com a viagem de Paulo Bourroul à França (PESTANA, 2011) e também por outras compras realizadas em livrarias brasileiras. Como exemplo disso, em relatório de 1884 do diretor da escola, José Estácio Correia de Sá e Benevides, é listado todo o catálogo da biblioteca (BENEVIDES, 1884). Não constam nele as obras compradas na década de 1870, mas há dezessete gramáticas, a saber:

- Borges (A. C.) *Resumo da grammatica portugueza* (4 exemplares)
- Barboza (J. L.) - *Grammatica philosophica* (2 exemplares)
- Coelho (F.A) – *A língua portugueza* (2 exemplares)
- Costa e Cunha – *Analyse syntaxica*
- Costa e Cunha – *Manual do examinando de Portuguez*

- Costa e Cunha – *Grammatica historica*
- Cyrillo – *Grammatica Portugueza*
- Cyrillo – *Exercicios de analyse*
- Domingos de Azevedo – *Grammatica*
- Freire – *Rudimentos de Grammatica Portugueza*
- Freire – *Compendio de grammatica* (2 exemplares)
- Grivêt – *Grammatica analytica*
- Hilario Ribeiro – *Grammatica Portugueza* (2 exemplares)
- Julio Ribeiro – *Grammatica Portugueza* (2 exemplares)
- Oliveira – *Nova Grammatica Portugueza* (2 exemplares)
- Pacheco Junior – *Grammatica Historica Portugueza*
- *Postillas de Grammatica geral*
- Sotero dos Reis – *Grammatica Portugueza* (2 exemplares)
- Theophilo Braga – *Grammatica*

Neste trabalho, analisamos as obras indicadas pelos professores da escola normal para o ensino de português, as quais também foram adquiridas pela biblioteca. Dessa forma, o foco de nossa análise estará em cinco obras: as gramáticas de Caldas Aulete, Soares Barbosa, Sotero dos Reis, Freire de Silva e Ribeiro. Não selecionamos as gramáticas de Braga e Pacheco porque não parece ter havido tempo hábil para sua real adoção. Os documentos raramente apresentam as edições utilizadas, assim, procuramos selecioná-las de acordo com o ano de adoção e disponibilidade das obras. Nosso *corpus* é composto por: Aulete (sem data), Barbosa (1871), Reis (1870), Silva (1875) e Ribeiro (1885).

## **As gramáticas e suas estratégias didáticas**

### *Diferentes visões de língua e descrições linguísticas*

O século XIX é um período de massiva produção gramatical, tanto em Portugal como no Brasil (SANTOS, 2010; KEMMLER, 2013; POLACHINI, 2018), a qual passa por algumas transições epistemológicas. No início do século, a gramática baseada no modelo latino, própria

dos séculos XVI, XVII e XVIII (RODRIGUES, 2009), ainda existe, embora fosse muitas vezes mesclada com a *gramática filosófica* ou *geral*, a qual baseava a descrição linguística na razão humana. A gramática filosófica torna-se preponderante depois da década de 1820 no Brasil. Após a década de 1860, em Portugal, e de 1880, no Brasil, gramáticas baseadas no método histórico-comparativo, isto é, aquelas que fazem comparações entre línguas ou apresentam a história de uma língua com base em metodologias oitocentistas, passam a concorrer com a gramática filosófica. As cinco obras analisadas encontram-se em dois dos paradigmas mencionados: o da gramática filosófica e do método histórico-comparativo.

A *Grammatica Philosophica* do português Jerônimo Soares Barbosa, a mais antiga entre as obras, foi publicada pela primeira vez em 1822, postumamente – a introdução da obra é assinada em 1803. É considerada por diversas revisões da produção gramatical oitocentista portuguesa e brasileira como uma obra exemplar, que serviu de modelo para outras gramáticas. Isso porque essa gramática foi a primeira em língua portuguesa a não se basear no modelo latino; nesse sentido, ela foi pioneira nessa tradição como gramática filosófica (SCHÄFER-PRIEß, 2002). Assim, as obras de Sotero dos Reis e de Freire da Silva fazem parte dessa herança comum. Entretanto, é preciso lembrar, Augusto Freire da Silva de fato baseou sua obra na de Sotero dos Reis, como é declarado na contracapa de sua gramática.

Compendio da grammatica portugueza constando, na parte mechanica ou material, das Noções de Prosodia e Orthographia compilada pelo Bachelier em Direito Augusto Freire da Silva, Professor de Língua Nacional do curso de preparatórios annexos a faculdade de S. Paulo e na parte logica ou discursiva de um resumo de Etymologia e Syntaxe extrahido com algumas alterações e acrescimos da Grammatica Portugueza de Francisco Sotero dos Reis.

As gramáticas recomendadas para as aulas de português na década de 1870 e início de 1880 estavam relacionadas por uma tradição comum e, no caso dos brasileiros, por influência direta de Sotero dos Reis sobre Freire da Silva, no que diz respeito à visão de língua e modo de descrição linguística. A gramática de Aulete, recomendada por Paulo do Valle para o primeiro ano, não faz parte dessa tradição de descrição linguística, pois não envolve a gramática filosófica na descrição que faz do português. Essa é uma obra bastante prática, na medida em que apresenta, como veremos adiante, um manual para o professor sobre como dar lições em sala de aula (POLACHINI, 2022). Como vimos anteriormente, embora essa obra tenha sido indicada para aulas do primeiro ano e comprada por Valle para biblioteca, alguns exemplares

(talvez todos) foram devolvidos à Casa Garraux. Dessa forma, não sabemos ao certo se algum exemplar chegou a fazer parte da biblioteca e também se Valle manteve sua indicação para o primeiro ano.

Finalmente, a gramática de Júlio Ribeiro, mineiro residente da província de São Paulo, é considerada a primeira gramática brasileira a romper com o modelo da gramática filosófica e passar a utilizar o método histórico-comparativo. A primeira edição, porém, é muito criticada por duas razões: por ainda carregar alguns elementos da gramática geral; e por ser uma compilação, por vezes incoerente, da tradução de obras gramaticais estrangeiras (MACIEL, 1910). Na segunda edição, Ribeiro procurou eliminar fontes que destoassem das doutrinas mais modernas e, assim, tornar sua obra coerente (POLACHINI, 2018). A segunda edição fez parte do currículo da Escola Normal durante o período em que Ribeiro foi professor interino e, posteriormente, por alguns anos no currículo do professor vitalício Carlos Reis.

### *Crítérios de análise*

Tendo esse panorama da visão de língua seguida pelas gramáticas, partiremos agora para a análise de suas estratégias didáticas. Para tanto, seguiremos as ideias de Richaudeau (1981), Choppin (2004, 2007) e Swiggers (2012) sobre as estratégias comuns de um manual didático. Choppin (2007) define o manual como uma ferramenta, visto que não é um livro para ser lido, mas para ser usado; tendo essa função instrumental (Choppin 2004, p. 553), há nele uma série de métodos que visam facilitar a aquisição e memorização dos conhecimentos. Richaudeau (1981, p. 51-3) afirma haver dois tipos de manuais em função da maneira como integram-se no processo de ensino e aprendizagem: aqueles que apresentam uma progressão sistemática e outros que são obras de consulta e referência. Os primeiros devem satisfazer quatro critérios:

1. Valor da informação (quantidade, escolha, valor científico);
2. Adaptação dessa informação ao ambiente e à situação cultural e ideológica;
3. Acessibilidade dessa informação: existência de quadros, índices, facilidades de localização, inteligibilidade da informação, legibilidade material (clareza tipográfica), legibilidade linguística etc.;
4. Coerência pedagógica: uma coerência interna (ordem e divisão das unidades, equilíbrio das entradas de informação, exercícios, instrumentos

de controle etc.), mas também coerência mais geral com os modelos pedagógicos preconizados pelas autoridades escolares e os professores, e levando em consideração o nível tanto dos alunos quanto dos mestres. (RICHAUDEAU, 1981, p. 52, tradução nossa)<sup>27</sup>

Por outro lado, os manuais de consulta ou referência não precisam apresentar o item 4 e costumam apresentar os itens 1, 2 e 3 com menor rigor. O uso desses dois diferentes tipos de manual depende do tipo de ensino desejado e da capacidade de manejo do professor, visto que os manuais com progressão sistemática podem simplesmente ser seguidos, ao passo que os de referência exigem que o professor apresente, em sala de aula, a coerência pedagógica ausente neles.

Swiggers (2012), que trata especificamente de gramáticas como manuais didáticos, declara seu papel utilitário, com vistas à aquisição de uma competência linguística. Destaca como elementos a serem observados nas obras a fim de analisar seu teor didático sua macroestrutura, isto é, a organização geral da obra em capítulos, como a divisão em ortografia, fonética, morfologia e sintaxe; sua microestrutura, isto é, a maneira como se organizam as formas gramaticais. Além disso, deve-se observar a extensão e a profundidade da descrição e os resultados da descrição gramatical. Citando o prólogo da gramática didática de Gómez Torrego, Swiggers (2012) salienta ainda elementos mais explícitos da descrição linguística didática, como: muitos exemplos, presença frequente de remissões, oferecimento de correspondências terminológicas, exercícios com gabarito e especificidades de uma norma linguística.

Tendo como base essas ideias, organizamos a análise em dois eixos: a *macroestrutura* da obra, que concerne a sua organização geral em capítulos, justificativa para tal organização, noção de gramática e extensão e profundidade da descrição linguística; e a *microestrutura*, que diz respeito a elementos internos aos capítulos, tais como: possíveis elementos tipográficos que auxiliariam a remissão do conteúdo (numeração, divisão em subcapítulos, realce de

---

<sup>27</sup> “1. Values de l’information (quantité, choix, valeur scientifique).

2. Adaptation de cette information à l’environnement et à la situation culturelle et idéologique.

3. Accessibilité de cette information: existence de tables, d’index, facilités de repérage, intelligibilité de l’information, lisibilité matérielle (clarté typographique), lisibilité linguistique, etc.

4. Cohérence pédagogique: une cohérence interne (ordre et découpage des unités, équilibre des apports d’information, des exercices, des instruments de contrôle, etc.), mais aussi cohérence plus générale avec les modèles pédagogiques préconisés par les autorités scolaires et les enseignants, et prise en compte du niveau tant des élèves que des maîtres.”

itens relevantes, variação no tipo e tamanho de fontes), presença de quadros, exemplos e exercícios.

### *Macroestrutura*

Do ponto de vista da macroestrutura, espera-se, pelo próprio gênero textual gramática, que ela seja dividida por tipo de segmento descrito. Há, por exemplo, a descrição dos sons, das letras, das palavras, das frases e, por vezes, até mesmo dos textos. Entretanto, ao longo da história houve diferentes divisões e ordens de tratamento dos segmentos, as quais eram, muitas vezes, motivadas por visões globais de língua. Nesse sentido, as cinco obras analisadas justificam sua coerência interna no nível da macroestrutura, ainda que variem de acordo com sua visão de língua e a maneira como pretendem descrevê-la.

Soares Barbosa inicia sua obra com uma longa introdução de onze páginas, na qual divide sua gramática nos seguintes capítulos e na seguinte ordem: “Prosódia”, “Ortoépia”, “Etimologia” e “Sintaxe”. Segundo o gramático pioneiro da gramática filosófica portuguesa, as duas primeiras tratam da parte mecânica da língua, cujo objeto são os sons articulados – falados ou escritos –, ao passo que as duas últimas são referentes à porção lógica da gramática, que lida com os sinais artificiais de ideias. Finalmente, define a gramática como “arte”, palavra que naquele momento tinha um sentido muito próximo de “manual”<sup>28</sup>, que ensina a pronunciar, escrever e falar corretamente qualquer língua. Mas explica que isso pode ser feito de diferentes maneiras: a gramática pode, quanto a sua abordagem, ser *geral*, quando trata de todas ou muitas línguas, ou *particular*, quando trata de uma língua; e pode ser *filosófica e razoada*, quando se interessa pelas “primeiras causas e razões dos procedimentos uniformes que todas as línguas seguem na análise e enunciação do pensamento”, ou *prática e rudimentar*, quando sua descrição é meramente prática.

Pelo seu título, sabemos que sua obra é filosófica e, por tratar somente do português, particular. Espera-se, assim, que sua descrição linguística do português baseie-se em funda-

---

<sup>28</sup> No dicionário de Caldas Aulete (1881), por exemplo, a primeira acepção da palavra “arte” é “conjunto de preceitos e regras para fazer ou dizer bem qualquer coisa” (p. 153). Hoje em dia, essa acepção está longe ser a primeira: no *Michaelis on-line*, por exemplo, é a décima.

mentos da razão, tornando seu conteúdo mais complexo do que o de uma gramática simplesmente prática. De fato, Soares Barbosa não apresenta um texto descritivo, mas explicativo. O gramático oferece não somente descrições ou regras, mas também suas razões de ser, sempre com base na gramática filosófica. Concluímos, portanto, que ainda que sua gramática seja pedagógica, ela procura também divulgar uma maneira de se ver a língua.

Seguindo essa classificação de Soares Barbosa (1871), poderíamos definir a *Grammatica Nacional* de Caldas Aulete (sem data), como prática e rudimentar, na medida em que, voltada à escola primária, ela procura ser simples, e não apresenta definições filosóficas. Aulete define gramática como “a arte de fallar e escrever correctamente” sem trazer qualquer outra definição a respeito de geral/particular ou prática/filosófica. Mas, evidentemente, sua gramática é prática, sobretudo pela apresentação constante de exercícios, que abordaremos mais adiante. Aulete não justifica a organização da obra, entretanto, sabemos que ela foi resultado de uma polêmica com Sousa (1865), pois após sair a primeira edição de sua gramática (1864), Sousa (1865) criticou a ordem dos capítulos considerando que não estariam adequados para o aprendizado, isto é, divididos por partes lógicas e mecânicas. Em sua primeira edição, de 1864, Aulete apresentava: Prosódia e Ortografia, Etimologia, Ortografia (novamente) e Sintaxe. Na segunda edição, de 1866, o professor de Lisboa reorganizou os capítulos na seguinte ordem: “Etimologia”, “Sintaxe”, “Ortografia” e “Prosódia”. A versão brasileira conservou a organização da segunda edição (POLACHINI, 2022).

Nas gramáticas de Sotero dos Reis e Freire da Silva são apresentadas as mesmas quatro partes da gramática de Aulete. O primeiro as apresenta na mesma ordem de Aulete, isto é: “Etimologia”; “Sintaxe”; “Ortografia”; “Prosódia”. Já Freire da Silva coloca a prosódia em primeiro lugar, da seguinte forma: “Prosódia”; “Etimologia”; “Sintaxe”; “Ortografia”. Os dois gramáticos maranhenses guardam semelhanças, entretanto, no que diz respeito à definição de diferentes tipos de gramática, a qual é devida, certamente, à influência direta que o texto de Sotero dos Reis tem sobre o de Freire da Silva.

Grammatica Geral é a sciencia dos principios immutaveis e geraes da palavra pronunciada ou escripta em todas as línguas. Grammatica particular é a arte de applicar aos principios immutaveis e geraes da palavra as intuições arbitrárias e usuae de qualquer língua. Grammatica Portugueza, pois, é a arte de applicar aos principios immutaveis e geraes da palavra os usos e idiotismos da língua portugueza. Grammatica portugueza tambem se pode definir a arte de fallar e escrever correctamente a língua portugueza. (SILVA, 1875, p. 5).

Assim, as gramáticas de ambos partem de princípios da gramática geral para a descrição de uma língua específica, tal como o fez Soares Barbosa. Entretanto, diferentemente do estudioso português, não procuram explicar as razões da língua a cada seção da obra; os dois gramáticos brasileiros analisados realizam predominantemente uma descrição linguística.

Finalmente, Ribeiro divide a obra em duas seções, “Lexeologia” e “Sintaxe”, as quais contêm, respectivamente: fonologia e morfologia, e sintaxe léxica e sintaxe lógica. Essa seria uma divisão mais moderna, a qual é ratificada por uma nota de rodapé em que cita filólogos de língua inglesa e francesa do período. Ao definir gramática de forma bastante diversa dos gramáticos anteriores, faz referência a Whitney, filólogo norte-americano.

1. Grammatica é a exposição methodica dos factos da linguagem (William Dwight Whitney, *Essentials of English Grammar*, London, 1877, p. 4-5.).

Tal como os anteriores, divide a gramática em geral e particular, mas as define diferentemente de seus antecessores, sempre considerando que a gramática se trata de uma exposição metódica dos fatos, seja de uma língua determinada ou da linguagem em geral (RIBEIRO, 1885, p. 2). Ribeiro procura inovar e está se baseando nas mais modernas gramáticas, as quais, como vimos, são frequentemente citadas em nota de rodapé como fundamentação de sua obra. Em razão disso, sua gramática tem características de uma obra pedagógica ao mesmo tempo em que é uma forma de divulgar as novas ideias científicas sobre a linguagem.

Ao se analisar a macroestrutura das obras, observamos que Soares Barbosa, Sotero dos Reis, Freire da Silva e Ribeiro possuem uma visão teórica bem definida e procuram expô-la tanto na definição do que é gramática como ao longo da descrição linguística. Ademais, as obras de Soares Barbosa e Ribeiro, por serem pioneiras, têm maior cuidado, seja em explicar sua visão de língua ou em fundamentar sua análise em trabalhos de outros estudiosos. A gramática de Aulete, por sua vez, diferencia-se das demais por não se preocupar em explicitar uma visão de língua específica, mas simplesmente fazer uma gramática prática. Todas as obras, porém, seguem o modelo milenar da gramática, dividido em seções de acordo com os segmentos linguísticos, o que organiza sua macroestrutura.

### *Microestrutura*

Em todas as obras são frequentes os capítulos e subcapítulos, algo próprio do gênero gramatical, cada um informando sobre um segmento ou aspecto de um segmento da língua portuguesa. Há presença de quadros e exemplos em todas as obras. Do ponto de vista tipográfico, todas elas se utilizam do recurso de destaque a partir do itálico ou negrito, sobretudo para realçar termos gramaticais. Aulete e Ribeiro se assemelham no uso de fontes de tamanhos diferentes para distinguir o que é o conteúdo principal da obra e o que seriam comentários ou complementos. Ambos apresentam numeração contínua das definições da obra, recurso tipográfico que é muito útil do ponto de vista pedagógico, pois facilita a referência exata do texto – e que, embora fosse utilizado em gramáticas de Portugal desde a década de 1860, parece se tornar comum nas brasileiras apenas na década de 1880.

Os exercícios e o guia para o professor em sala de aula são elementos bastante particulares da gramática de Aulete, que, ao final de cada seção, apresenta orientações para o professor com exercícios conceituais e práticos a respeito da matéria dada anteriormente, além de oferecer trechos relativamente longos de textos clássicos da língua portuguesa como o objeto de análise dos exercícios. De acordo com Boto (2004), Aulete apresenta esses elementos em outros livros escolares de sua autoria. As outras gramáticas apenas oferecem a descrição linguística do português, sem trazer exercícios ou orientações para o professor.

O gênero gramatical, por ser uma “arte” ou um “manual” desde seus primórdios, e tendo obtido grande aperfeiçoamento, sobretudo tipográfico, do século XVII em diante, parece possuir um padrão de microestrutura no século XIX. Mas exercícios e orientações ao professor, como faz Aulete, são elementos ainda raros nesse momento.

### **Considerações finais**

Neste artigo, procuramos conjecturar, com base em indícios, quais teriam sido os critérios para seleção de gramáticas para o ensino da primeira cadeira da Escola Normal de São Paulo entre 1875 e os primeiros anos da década de 1890. É notável haver uma tendência para obras com viés teórico explícito, seja ele da gramática geral ou, posteriormente, a gramática histórico-comparativa e por gramáticas de autoria, sobretudo, de brasileiros: Sotero dos Reis,

Freire da Silva e Ribeiro, que estiveram por mais tempo como obras selecionadas para o ensino estão dentro desse perfil. Apenas as obras selecionadas por Valle em 1875 diferem: Soares Barbosa, uma gramática cujo viés teórico é bem estabelecido e explicitado, era de autoria de um português, e a gramática de Aulete, também português, é essencialmente prática. É preciso, porém, ressaltar que as cinco obras têm algo em comum: são todas manuais didáticos com progressão sistemática, pois apresentam as características necessárias para tanto.

## Fontes

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 5 de maio de 1886.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 18 de junho de 1886.

AULETE, F. J. C. **Grammatica Nacional**. Lisboa: Typ. da Sociedade Typographica Franco-Portugueza, 1864.

AULETE, F. J. C. **Grammatica Nacional**. Edição brasileira aumentada de Nicolau Alves. Rio de Janeiro: Nicolau Alves, sem data.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica Portugueza**. 5ª edição. Lisboa: Typographia da Academia Real das Ciências, 1871.

BENEVIDES, José E. C Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da Província José Luiz de Almeida Couto**. São Paulo: Jorge Seckler & C., 1884.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo. 20 de janeiro de 1887.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo. 30 de março de 1887.

FREITAS, Vicente M. de. **Relatório anual do diretor da Escola Normal ao Presidente da Província**. 1880. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

CAMPISTA, G. S. **Acta da Congregação ordinaria dos Professores da Escola Normal no dia 1º de março de 1884**. 3 de agosto de 1880. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

CAMPISTA, G. S. **Acta da Congregação dos Professores da Escola Normal de S. Paulo**. 27 de fevereiro de 1886a. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

CAMPISTA, G. S. **Acta da Congregação dos Professores da Escola Normal de S. Paulo**. 30 de abril 1886b. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

JARDIM, A. S. **Acta da congregação dos professores da Escola Normal a fim de determinarem o horario das aulas e os compendios adoptados para o ensino das diversas materias.** 3 de agosto de 1880. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

JARDIM, A. S. **Reforma do ensino da língua materna.** São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & C., 1884.

**PROGRAMMAS de ensino do Curso Secundario da Escola Normal da Capital.** Sem data. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Diário de S. Paulo**, 12 de maio de 1874, p. 1.

REIS, Carlos. **Programma do curso de Grammatica e Lingua Portuguesa (1ª Cadeira) no anno de 1888.** Para os alumnos do 2º anno. 1888. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

REIS, Carlos. **Programma para o curso de Portugues no anno de 1889.** 1889. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

REIS, F. S. **Grammatica portugueza** accommodada aos principios geraes da palavra seguidos de immedieta applicação practica. 2ª edição revista, corrigida e annotada. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C, 1870.

RIBEIRO, J. **Grammatica Portugueza.** 2ª edição refundida e muito augmentada. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.

SOUSA, Joaquim A. de. **A Grammatica Nacional e a portaria que a impoz ás escholas:** analyse d'estes dous escriptos. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1865.

SILVA, A. F. **Compêndio da Grammatica Portugueza.** 2ª edição. São Paulo; Maranhão: Typ. do Frias, 1875.

TOLEDO, João Aureliano. **Relação dos Livros devolvidos á Livraria Garraux, para serem trocados por outros,** conforme o accordo com o Professor da 1ª cadeira da Eschola Normal – Doutor Paulo Antonio do Valle. 1875. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

TRIGUEIRO, Melchiades da B-M. **Indicação de compêndios para 1ª cadeira.** 1876. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

VALLE, Paulo A. **Livros para compêndios e expositores da 1ª. Cadeira da Escola Normal.** 1875ª. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

VALLE, Paulo A. **Lista de Livros comprados por ordem de S. Ex. O Sr. Presidente da Provincia para a Eschola Normal.** 1875b. [Manuscrito]. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

## Referências bibliográficas

AULETE, F. Julio Caldas. **Dicionario contemporaneo da língua portugueza (Tomo Primeiro)**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.

AUROUX, Sylvain. **Revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Editora Unicamp.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27954/29726>. Acesso em: 8 set. 2022

CHAPANSKI, Gissele. **Uma tradução da Tékhe Grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. **Revista Língua Escrita**, n. 3, p. 1-10, dez. 2007.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita**. Campinas: Alínea, 2013.

GOLOMBECK, P. **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

KEMMLER, Rolf. Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latinoportuguesa nos séculos XV e XIX. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Coimbra, n. 19, p. 143-275, 2013.

MACIEL, Maximino. **Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa**. 1910. Disponível em: [https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_03.html#prologos](https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_03.html#prologos). Acesso em: 1 mar. 2022.

MANUAL. *In*: MICHAELIS Dicionário On-line de Português. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/manual>. Acesso em 10 jun. 2022.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PEREIRA, Bárbara C. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

PESTANA, Marina G. **Colecionando livros, formando mestres: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883)**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

POLACHINI, Bruna. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

POLACHINI, Bruna. A trajetória da *Gramática (trans)nacional* de Caldas Aulete: livros em viagem. **Cadernos do Arquivo Municipal de Lisboa - Artes de educar: Emergência e edificação do paradigma escolar moderno (meados do século XVIII - primeiro quartel do século XX)**, Lisboa, n. 18, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://cadernosarquivo.cm-lisboa.pt/index.php/am/article/view/33> Acesso em: 8 set. 2022.

PRIMITIVO, M. **A instrução pública no Estado de São Paulo: primeira década republicana 1890-1900; 2º volume**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

RICHAUDEAU, François. **Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique**. Paris: Unesco: 1986.

RODRIGUES, Julia de Crudis. **Descrição gramatical e política linguística: a Arte de Reis Lobato e a tradição precedente ao Período Pombalino (1759-1808)**. 2009. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, M. H. P. **As ideias linguísticas portuguesas na centúria do oitocentos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. 2010. 2 volumes.

SCHÄFER-PRIEß, Barbara. Entre a gramática filosófica e a linguística histórico-comparativa: Francisco Solano Constâncio e sua *Grammatica analytica da lingua portugueza* de 1831. In: SCHÄFER-PRIEß, Barbara; KEMMLER, Rolf; SCHÖNBERGER (ed.). **Estudos da história da gramaticografia e lexicologia portuguesas**. Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea, 2002.

SILVA, Carolina Mostaro N. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 26, p. 1-31, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113976> Acesso em: 8 set. 2022.

SWIGGERS, Pierre. **Histoire de la pensée linguistique – analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale, de l’Antiquité au XIXe siècle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

SWIGGERS, Pierre. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. In: RUBIO, Neus. **Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX**. Universidad de Lleida - Peter Lang, 2012. p. 15-37.

VIDAL NETO, José Bento C. **A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940)**. 2021. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

# Inserções em circuitos ideológicos e outras obras: uma análise mitocrítica da arte pós-moderna de Cildo Meireles

*Paulo Rogério Borges*

*Rogério de Almeida*

## **Introdução**

As transformações presentes no pós-moderno, principalmente no âmbito das Artes Plásticas, influenciaram a forma de compreendê-las e de perceber seus efeitos na sociedade e no comportamento humano. Esse cenário tem impactado os profissionais da Educação, principalmente os do ensino das Artes.

A Crítica de Arte, desde a Antiguidade até hoje em dia, sempre foi uma tarefa difícil. De acordo com Richard (1988), a arte de julgar as produções artísticas segundo os critérios que constituem a Crítica, por vezes pode se mostrar de forma controversa, principalmente quando essas regras (critérios) não são formuladas de forma clara, quando se tem por referência as regras sob às quais se enuncia o julgamento estético das obras.

As formas de análise de obras de arte mais convencionais, quais sejam: a análise do conteúdo objetivo, do conteúdo subjetivo e do conteúdo formal, nem sempre são suficientes para a apropriação das produções artísticas contemporâneas por seus espectadores.

O ensino das artes sempre tem buscado, por vários caminhos, soluções metodológicas para subsidiar, a interpretação e o fazer artístico, tanto nas escolas como em outros espaços não formais de ensino das artes. A professora Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1993) tem sido referência desde a década de 1970 na sistematização do ensino das artes nas escolas e em museus, caracterizando uma problemática a ser vencida não apenas no Brasil, mas ainda em muitos países.

Dentre os caminhos para análise e interpretação de uma obra ou um conjunto de obras é possível fazê-las, de forma alternativa e complementar, também à luz da Teoria Geral do Imaginário, organizada por Gilbert Durand (1996), por meio de duas heurísticas enquanto

recursos metodológicos. De acordo com o autor, essa análise se processa por meio de uma *mitodologia*, ou seja, procedendo com uma *mitocrítica* e uma *mitanálise* do objeto de estudo.

Para compreendermos ainda as tensões em torno do termo “pós-moderno”, fundamental para o estudo da obra de Cildo Meireles, temos, como primeiro desafio, de compreender quais são as linhas de força da Modernidade e o que significa adicionar o prefixo “pós” ao termo “moderno”. Seria sua superação, sua ruptura? Ou uma intensificação dos processos? Estaríamos em uma nova era histórica? Não há respostas definitivas para essas questões, mas elas importam para compreender a relação entre o pós-moderno e as manifestações artísticas que começam a surgir na segunda metade do século XX.

O pós-moderno coloca em xeque quatro pilares da Modernidade: o individualismo, o racionalismo, o materialismo (ou utilitarismo) e o historicismo (progresso).

O primeiro princípio é o individualismo: o “cogito, ergo sum” (“penso, logo existo”) de Descartes, que sinaliza para o caráter individual da atividade intelectual, científica e artística, de um sujeito apartado do objeto. O segundo princípio é o racionalismo, a busca da causa inteligível de todo fenômeno. Dispensa exemplificações, uma vez que encontra em Descartes e Kant seus principais representantes. Traduz a fé na razão como instrumento de produção de conhecimento, domínio da natureza e condução moral das populações.

Outro elemento constitutivo do moderno é o materialismo ou o utilitarismo, que reduz o valor dos objetos a seu potencial mercantil. Na lógica capitalista, turbinada pelo neoliberalismo mais recente, qualquer coisa pode ser comercializada, inclusive cliques em perfis das redes sociais, na nova modalidade de capitalismo digital, que contamina também o mundo das artes. Por fim, o quarto pilar moderno é o historicismo, a crença em um progresso infundável em busca de uma pretensa melhoria contínua da tecnologia, dos modos de vida e da sociedade.

Assim, se o homem moderno dissimulava suas fraquezas, suas paixões, suas perversões na teatralidade da vida social, o homem pós-moderno assume seu papel no palco e simula, não só o que não é, mas principalmente qualquer coisa que queira ser. Todos têm direito aos 15 minutos de fama preconizados por Andy Warhol. A vida se volta ao comum, o que é cotidiano e insignificante vale mais que os grandes acontecimentos. Todos os produtores de referências – filósofos, intelectuais, estrelas de cinema, apresentadores de TV, astros do rock,

divas da música pop, jogadores de futebol, youtubers, *influencers* – se igualam, passam a ter o mesmo valor, um valor relativo, instantâneo, insustentável.

No domínio da estética, os *mass media*, os meios de comunicação de massa, difundem a estetização da vida. A difícil arte moderna é enfim assimilada e se prolifera em objetos do dia a dia – de abajures a cadeiras, de móveis a papéis de parede, de garrafas de refrigerante a cédulas de dinheiro –, incorporando a assimetria, o abstracionismo e outros traços estilísticos provenientes das artes de vanguarda, incapazes agora de causar o escândalo de quando surgiram.

Todas essas mudanças que ocorrem na organização social, econômica e estética a partir dos anos 1950 convidam artistas, pensadores e teóricos, não só da Filosofia, mas das Ciências Humanas como um todo – embora por vezes a discussão se expanda até as Ciências da Vida – a registrar, pensar e comentar as transformações em curso, estimulando a produção de novos conceitos, a invenção de novas regras que problematizem o cenário em questão, ora contribuindo para sua compreensão, ora se limitando a situar o problema, e em alguns casos aumentando ainda mais a confusão.

Um artista, um escritor pós-moderno está na situação de um filósofo: o texto que escreve, a obra que realiza, não são em princípio governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas por regras já determinadas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto, a essa obra, categorias conhecidas. Estas regras e estas categorias são aquilo que a obra ou o texto procura. O artista e o escritor trabalham, portanto, sem regras, e para estabelecer as regras daquilo que foi feito (Lyotard, 1987, p. 119-120).

O termo “pós-moderno” não pode, assim, ser simplesmente substituído por “contemporâneo”, pois é antes uma das faces do moderno ou um modo de problematizá-lo, de questionar suas crenças e ilusões ou, ainda, uma forma de fazer frente ao discurso totalizador e excludente do moderno, que impõe apenas uma versão da realidade e a faz figurar como verdade.

O pós-moderno, sem romper com o moderno, faz implodir seus discursos, fractalizando-os. Fractal é o fragmento de um objeto geométrico semelhante ao original. Metaforicamente, aponta para a possibilidade de a parte expressar o todo. Este foi o termo escolhido por Baudrillard (1991) para explicar o pós-moderno. Ele é fractal, um simulacro, uma hiper-

realidade. Para Lipovetsky (1994), é a era do vazio, do sincretismo, da coabitação dos contrários, do consumo turbinado, da individualização galopante, enfim, do que o autor batizou como hipermodernidade. Para Fredric Jameson (1985), é a lógica cultural do capitalismo tardio, caracterizado pela globalização da economia, pela expansão das empresas multinacionais, pela massificação do consumo, pelo aumento de circulação de informações, pela ascensão tecnológica, enfim, pela proliferação dos tentáculos capitalistas. Para Michel Maffesoli (2003, 2005), o pós-moderno é a sinergia entre o arcaico e o tecnológico, momento em que Dioniso ressurgiu em meio às festas, às tribos urbanas, aos espetáculos esportivos, enfim, nas numerosas manifestações de celebração da vida, sem finalidades racionalmente justificadas, mas motivadas pelo desejo de estar junto, de partilhar fugazmente as mesmas paixões.

Como o próprio Eco (1985) teorizou no pós-escrito a *O Nome da Rosa*, cada época teria seu próprio pós-moderno, como a expressão de uma crise na qual o passado já não pode ser destruído, porque levaria ao silêncio, restando a opção de ser revisitado, com ironia, de maneira não inocente. Assim, se as obras modernas eram de difícil acesso, as pós-modernas são agradáveis, ocasionam o divertimento, ainda que muitas de suas referências não sejam compreendidas.

Expoente do pós-moderno, a Arte Contemporânea não se apresenta com formas bem definidas e propostas tão claras ao público. É tudo demasiadamente caótico, os mais variados estilos convivem em um ecletismo e pluralismo culturais. Não há uma negação ao passado, ao contrário, é necessário ser visitado para ser questionado, como postulado por Umberto Eco: “A resposta pós-moderna ao moderno consiste em reconhecer que o passado já não pode ser destruído, porque sua destruição leva ao silêncio, que deve ser revisitado: com ironia, de maneira não inocente” (ECO, 1985, p. 56-57).

Durante as décadas de 1960 e 1970, surge no Brasil, no cenário das artes, o artista plástico Cildo Campos Meireles, que viria a ser um dos artistas brasileiros mais significativos de sua geração. Provocado por um momento político marcado pela promulgação do AI-5 em 1968, desenvolveria sua arte por meio de propostas mais conceituais e questionadoras.

Algumas das manifestações artísticas da atualidade, ao criticar a tecnociência, aliada ao poder político e econômico, buscam uma desconstrução, tentando a revelação do sistema

e a liberação do indivíduo, ampliando sua percepção acerca do mundo. A maioria das propostas artísticas tem o espectador como figura central e valoriza sua intervenção com a obra.

O caos é o solo fértil das artes contemporâneas, propiciando uma multiplicidade nas formas de expressão e representação artísticas, combinando técnicas, materiais e tecnologias em um grande cadinho cultural e gerando inúmeras possibilidades construtivas e que estão sempre se reinventando.

## **Metodologia**

A análise do conteúdo objetivo ou visual de uma obra de arte, segundo Santaella (2001), se concentra nas características construtivas da obra – ou seja, os efeitos de profundidade presentes, o ritmo da obra, o modo como as linhas e cores se apresentam –, que proporcionam a condição de se classificar essas obras em formas figurativas, não representativas e representativas.

Já a análise do conteúdo subjetivo ou simbólico recai sobre a informação que nós recebemos do objeto artístico segundo nossa bagagem cultural, nosso estado emocional e outros fatores externos que venham a influenciar na leitura visual de um objeto de arte. O título da obra dado pelo autor limita-nos um pouco quanto à interpretação do objeto. Já o título que nós fornecemos à obra, de acordo com Aguiar (2010), é o que mais representa nossa leitura, o que assimilamos e como o objeto, na qualidade de mensagem, conseguiu nos atingir.

E a análise do conteúdo formal ou estético analisa a interpretação da composição visual, da sintaxe visual, seu contexto histórico, seu tema, sua organização. Define-se pelas diversas “escolas” da arte, categoriza-se pelos “ismos” ao longo da História da Arte e requer do apreciador um conhecimento prévio. Mas, como dito anteriormente, essas fórmulas nem sempre são capazes de proporcionar a apropriação das produções artísticas contemporâneas, de modo que outros caminhos metodológicos poderiam vir a compor a análise de interpretação dessas produções, auxiliando-nos a disciplinar nosso olhar.

Apesar de a mitocrítica ter sido formulada por Durand como uma metodologia para análise ou crítica literária, ela não se restringe apenas a essa forma de expressão artística. A identificação contextualizada de mitemas e mitos pode contribuir para os estudos sobre os

processos de construção da identidade artística e também para análises sobre os processos de apreciação ou de negação de determinadas produções artísticas. Antônio Vargas (1997) tem feito um cruzamento dos pressupostos epistemológicos e metodológicos apresentados por Durand com outros pressupostos oriundos dos estudos sobre a mitologia artística e tem aplicado esse método em análises de produções artísticas não literárias.

O mito atua como um fio condutor que guia o espectador no processo hermenêutico em que o sentido passa de intuído ao percebido ou significado.

Por meio da hermenêutica mitodológica é possível analisar as imagens com propriedade crítica que, segundo Gilbert Durand, ocorre a partir da mitocrítica (da análise do texto, da imagem e sua relação com o mito) e da mitanálise (a relação dessas imagens com o contexto social e com os mitos diretores). A mitodologia é, portanto, o método apropriado para estudar o imaginário, pois permite a leitura em profundidade das múltiplas formas de manifestação simbólica do ser humano, da sociedade e da cultura, entendendo o imaginário como referência última de toda a produção humana, por meio de sua ação discursiva, ou seja, o mito, que sustenta todo o pensamento humano, movendo-se de acordo com os “quadros míticos”. Segundo Durand (2004a), em todas as épocas e em todas as sociedades existem mitos que orientam e modulam o curso do homem, da sociedade e da história.

Assim que são identificados os mitemas, os mitos passam a ser aflorados e sua relação com a trama recebe as demais etapas de contextualização, vinculando esses mitos com o autor (mitocrítica) e com o contexto social (mitanálise).

A mitocrítica permite detectar e discernir os mitos, os traços míticos que atuam de formas subjacentes às narrativas e referenciam-se nos grandes mitos clássicos. Dessa forma, é possível perceber as características do autor, suas referências e influências na mitologia dominante de sua época.

A mitanálise procura identificar, a partir da mitocrítica, um campo de atuação mais abrangente, sua influência nas instituições e práticas sociais, visando compreender os mitos vigentes e diretivos de determinada sociedade e em determinado período.

Portanto, o objeto de estudo da mitanálise é o entorno cultural, o momento histórico e social e as perspectivas de mudança. Essas análises se dão a partir da observação das “metaforas obsessivas”, ou seja, a partir das redundâncias e dos mitemas (DURAND, 2004b, p. 86).

Vargas nos diz como adaptou essa metodologia para que ela pudesse ser aplicada à análise de obras visuais:

Como essa metodologia foi concebida para análise de obras literárias e, portanto, de discursos, sua aplicação às artes ausentes de textos ou de imagens figurativas (pintura abstrata, várias obras contemporâneas, instalações, performances e algumas práticas teatrais) apresenta diversas dificuldades. Para tais situações propus uma via alternativa cruzando os pressupostos epistemológicos e metodológicos apresentados por Durand com outros oriundos dos estudos sobre mitologia artística. [...] substitui a identificação dos mitemas nas obras para localizá-los nos discursos da crítica sobre as obras e o autor e do autor sobre sua obra e seus conceitos de *ser artista* (VARGAS, 1997, p. 152, grifos do autor).

Dessa forma, a análise mitocrítica, na “caça ao mito”, no mito pessoal que estaria sustentando a produção artística de Cildo Meireles e sua relação com o pós-moderno, visa identificar os mitos diretores do trabalho do artista, apresentando-se como uma das formas possíveis de interpretação das obras de arte contemporânea e como a possibilidade de realizar o levantamento do “universo simbólico” do corpus representado pelas obras do artista, identificando ainda a relação com seu universo simbólico e indicando os caminhos para a leitura de outras obras de arte contemporâneas, porém à luz da Teoria Geral do Imaginário.

## **Desenvolvimento**

É necessário um recorte na vasta e representativa produção de Cildo Meireles para poder não só se apropriar dos aspectos do tempo em que as obras foram produzidas, configurando evidências históricas intrínsecas a toda produção humana, mas também indicar reflexões referentes ao processo de elaboração relativo à produção de leituras sobre o contexto do artista e ao passado das produções artísticas.

A parte inicial de sua trajetória artística coincide com a instauração do golpe militar de 1964 e se desenvolveu ao longo do período que corresponde à ditadura militar no Brasil. Seu trabalho assumiu um posicionamento de combate mais direto entre os anos de 1968 e 1973.

De seus trabalhos iniciais destaca-se a produção de 1967 – *Espaços virtuais: cantos* e as de 1969 – *Estudos para espaço/tempo*, *Artes Física* e *Caixas de Brasília/Clareira*, sempre críticos e com questionamentos políticos.

Em 1959 havia ocorrido a I exposição neoconcretista no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em que se destacaram artistas como Amílcar de Castro, Franz Weissmann, Lygia Pape, Lygia Clark e o poeta Ferreira Gullar, que criticavam os artistas concretistas. Essa efervescência toda contribuiu para a produção de arte conceitual e ambiental de Cildo Meireles e a criação de obras como *Desvio para o vermelho*, de 1967 a 1984 (Figura 1): “Sempre pensei *Desvio para o vermelho* a partir do elemento físico e poético, mais do que elemento político. Porém, eu admito que haja essa leitura política” (SCOVINO, 2009, p. 273). Uma referência quase clara ao terror causado pela ditadura militar.

Figura 1 – *Desvio para o vermelho I - Impregnação*, Cildo Meireles, 1967-1984.



Fonte: Foto de Eduardo Eckenfels. Instituto Inhotim – Brumadinho-MG.

Eis que surgem, em 1970, as *Inserções em circuitos ideológicos*. Diz Cildo Meireles, em 1978, em uma entrevista ao artista Antônio Manuel: “Não mais trabalhar com a metáfora da pólvora — trabalhar com a pólvora mesmo” (SCOVINO, 2009, p. 71).

A série *Inserções em circuitos ideológicos* foi fortemente influenciada pelos *readymades* de Marcel Duchamp, conforme diz Cildo Meireles:

Se a interferência de Marcel Duchamp foi ao nível da Arte (lógica do fenômeno), vale dizer da estética, e, se por isso preconizava a libertação da habitualidade de domínio das mãos, é bom que se diga que qualquer interferência nesse campo, hoje (a colocação de Duchamp teve o grande mérito de forçar a percepção da Arte, não mais como percepção de objetos artísticos, mas como um fenômeno do pensamento), uma interferência política ( MEIRELES *apud* FERREIRA; COTRIM, 2006, p. 265).

Assim nasceram os projetos *Coca-Cola* e *Cédula*, que consistiam em pôr em circulação objetos com informações silenciadas pelo poder político-econômico instituído. O projeto *Cédula* foi atualizado em 2014 com a mensagem “CADÊ AMARILDO?”, referindo-se ao pedreiro Amarildo Dias de Souza, de 48 anos, assassinado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, em 2013.

Aqui no Brasil, dois artistas contemporâneos a Cildo Meireles e que auxiliaram na composição do contexto ao qual estavam inseridos na década de 1970 são Antônio Manuel e Artur Barrio. O conjunto da obra *Repressão outra vez: eis o saldo*, de Antônio Manuel, ganhou mais expressão com a série *Movimento estudantil 68*, exposta poucos dias após a publicação do Ato Inconstitucional nº 5 (AI-5) e Artur Barrio apresentou sua série *Situações*, da qual a obra mais relevante foi *Trouxas ensanguentadas*, uma referência direta às situações de tortura ocorridas durante o AI-5.

Dentre vários países que abrigam suas obras, no Brasil é onde se concentra sua maior mostra: além de encontrá-las em vários museus, o artista tem seus trabalhos expostos em amplas salas especiais no Instituto Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais.

Para que a mitanálise e a mitocrítica fossem possíveis, optou-se pelo recorte que compreendeu o período de 1969 a 1984, quase coincidente com o período da ditadura militar no Brasil, e selecionaram-se as seguintes obras: *Estudos para espaço/tempo*; *Artes Física*; *Caixas de Brasília/Clareira*; *Desvio para o vermelho*; *Inserções em circuitos ideológicos*; *Zero Cruzeiro*; *Zero Dollar* e *Árvore do dinheiro*; *Eppur si muove* e *Tiradentes: totem – monumento ao preso político*.

Da análise mitocrítica das obras, por exemplo, das *Inserções em circuitos ideológicos – projeto Coca-Cola*, o projeto atua como uma inversão ao *ready-made* de Marcel Duchamp, pois, ao contrário de Duchamp que retirava o objeto do cotidiano e o inseria no lugar da arte, Cildo busca levar para a vida cotidiana o pensamento artístico.

O projeto consistia em gravar informações, instruções e mensagens críticas em objetos de circulação cotidiana – garrafas e cédulas –, devolvendo-os posteriormente a seus devidos circuitos. Ela só acontece quando ativada e realizada pelo interlocutor. O trabalho trata da produção, distribuição e controle da informação.

O projeto Coca-Cola em si consiste em garrafas de refrigerantes retornáveis que, depois de serem gravadas com instruções e opiniões críticas, são devolvidas à circulação.

A mensagem gravada na obra de Meireles (Figura 2) é a seguinte: “Coca-Cola; Yankees go Home!; Marca Reg. de Fantasia; Inserções em Circuitos Ideológicos; 1-Projeto Coca-Cola; Gravar nas garrafas opiniões críticas e devolvê-las à circulação; CM-5-70”.

Figura 2 – *Inserções em Circuitos Ideológicos - Projeto Coca-Cola*, Cildo Meireles, 1970.



Fonte: Arquivo pessoal. Centro Georges Pompidou, 07/08/2017.

Conforme a metodologia proposta por Vargas (1997), a partir da coleta em catálogos de exposições, é possível observar comentários dos críticos de arte em relação às obras de Cildo Meireles:

*O caráter político de suas obras* revela-se em trabalhos como Tiradentes – Totem –monumento ao Preso Político, Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola e Quem Matou Herzog?, todos de 1970.

*A intervenção política em objetos banais* é constante em sua produção entre 1970 e 1975, como Árvore do Dinheiro, de 1969, Introdução a uma Nova Crítica, de 1970 e O Sermão da Montanha: Fiat Lux, de 1973. (HERKENHOFF; CAMERON; MOSQUERA, 2000, p. 9-13, grifos nossos)

Há também comentários que demonstram a complexidade dos elementos que o artista manipula e sua intenção de provocação da sociedade:

*No seu trabalho, física, economia e política não representam apenas níveis infra ou supraestruturais, hierarquias, planos distintos, mas um complexo de vetores que agem em conjunto, ora em sincronia, ora disassociados, frequentemente em contradição.* Este complexo tem o nome de Sociedade. No limite exprimiria o *insolúvel conflito entre o sem limites do espírito e a escassez da matéria*, o drama concreto do ilimitado e do limitado. (SALZSTEIN, 1986. p. 6-7, grifos nossos)

As representações de um imaginário libertador ficam evidentes nas obras críticas ao regime militar e também nos comentários de Lagnado (1998), que enfatiza os elementos simbólicos que Cildo manipula:

Não constitui novidade afirmar que a investigação de Cildo Meireles sempre esteve associada a imagens de *forte conotação simbólica*. Vários críticos exploraram o *valor de resistência* dessa obra, localizada nos anos 70 como 'arte experimental de vanguarda' [...]. *As poderosas metáforas construídas pelo artista*, ao longo de uma trajetória de trinta anos, tinham como pano de fundo a *busca de uma consciência identitária*. (LAGNADO, 1998. p. 398-401, grifos nossos)

Nas palavras do crítico Herkenhoff (2000), Cildo trabalha os opostos na busca de elucidar problemas cotidianos, trazendo para o espectador uma luz, tanto sobre os problemas sociais, como também sobre as funções e lugares da arte na sociedade:

Em toda a obra de Cildo Meireles, há uma *constante manifestação de tensão e torção* – seja no âmbito da estética, percepção, ciência ou economia. Centrando-se em nossa experiência desses diferentes ramos do conhecimento, sua arte visa *gerar novos significados por meio do reconhecimento dos limites e falibilidade desses sistemas* de compreensão [...]

Sua arte situa-se na relação de *fricção entre questões sociais e poéticas específicas do Brasil* e a herança do Ocidente. Para Cildo, os trabalhos de Marcel Duchamp são tão importantes como os de Oiticica, como modelos de *problematização da arte* [...] (HERKENHOFF, 2000, p. 38-78, grifo nosso).

Nas palavras do próprio Cildo Meireles, seu objetivo estava na mobilização da arte, colocando o espectador não mais como uma pessoa passiva diante da arte, mas sim como agente dessa mobilização. Sem a ação do espectador sua obra não se completaria em sua função de circulação:

Inserções em Circuitos Ideológicos se concentrava em isolar e definir o conceito de circuito, valendo-se de um sistema preexistente de circulação. Nesse sentido, as frases nas garrafas de Coca-Cola e nas cédulas funcionavam como uma espécie de *graffiti* móvel. Já Inserções em Circuitos Antropológicos consistia basicamente na fabricação - e na posterior circulação – de *uma série de objetos que poderiam influenciar o comportamento político-social*, como fichas para telefone, transporte, etc. A obra se relacionava com o circuito pelo emprego de aspectos que existiam como uma pré-condição do produto [...]

Em grande parte da minha obra há uma *interpenetração entre o trabalho de arte e a vida diária*, e isso afeta a escolha do material. Estou interessado em materiais ambíguos, que podem simultaneamente ser símbolo e matéria-prima, assumindo status de objetos paradigmáticos [...]

Muito de minha obra se ocupa da *discussão do espaço da vida humana*, o que é tão amplo e vago. O espaço, em suas várias manifestações, abrange arenas psicológicas, sociais, políticas, físicas e históricas [...] (MEIRELES, 2000, p. 8-35).

Em Herkenhoff (2000), assim como em Salzstein (1986), fica claro o envolvimento político de Cildo, a necessidade de expressar, por meio de suas obras, a situação política à época da ditadura militar e as consequências nocivas dessa dominação. A representação das tensões entre conceitos diametralmente opostos a fim de demonstrar, não só a existência, mas o poder dos militares na sociedade, aproximam-no do caráter revolucionário de Prometeu, que questiona o poderio de Zeus frente aos humanos. Lagnado (1998) nos lembra a forte conotação simbólica das obras de Meireles e o valor de resistência que há nelas, o que se relaciona com as peripécias de Prometeu, quando beneficia os homens em um banquete que

deveria ser ofertado a Zeus, fazendo com que, por meio de suas próprias regras, mas obnubilado por seu poder, não percebesse a qualidade das oferendas. Do mesmo modo Cildo, fazendo uso de suas potentes metáforas, construía obras de grande complexidade e com forte discurso político, com o objetivo de que a sociedade não apenas percebesse o tipo de governo ao qual estava submetida, mas resistisse e seguisse em busca de uma construção identitária. A ideia de, por meio de sua arte, questionar a própria problematização da arte, tirando-a dos museus e galerias e trazendo-a para as ruas, para a circulação entre a população, revela seu espírito prometeico: o roubo do fogo sagrado (a consciência política) como presente aos humanos, fazendo-os questionar por que até então não haviam tido acesso a esse fogo.

Pode-se afirmar que o mito circulante é o que vitaliza e dá um sentido ao mundo e, assim, as características presentes nas obras, ações e discursos de Cildo Meireles e de seus críticos podem também ser comparadas com as do mito do herói. Na fase selecionada da década de 1970, sua produção, com claras características pós-modernas, fica bastante caracterizada pelo mito de Prometeu, o fundador da primeira civilização humana, o construtor, aquele que fez o homem com o limo da terra e lhe deu vida com o fogo dos céus, o herói positivo que terminou amarrado a um rochedo para ter seu fígado devorado pelos abutres.

A entrega de Cildo Meireles, por meio de sua arte aos espectadores, buscando trazer à população a consciência sobre os horrores, a violência e a arbitrariedade da ditadura militar por meio do AI-5, ficam muito claras em suas obras e discursos. Sua audácia, em plena ditadura militar, de “roubar o fogo sagrado” e entregar à humanidade, mesmo se arriscando a ser “preso em um rochedo” demonstram seu caráter prometeico à época.

Em sua produção atual, percebe-se a presença mais marcante de Hermes, deus da eloquência, do comércio (dos ladrões, também), dos errantes, o mensageiro preferido dos deuses. No entanto, no período de 1970, suas obras encampavam o projeto marxista, assumindo as vestes prometeicas. Não que haja exclusividade de um ou outro mito, já que é possível observar, principalmente na produção mais recente, dois imaginários transitivos, um deles mais ascendente (Hermes), o outro declinante (Prometeu), (con)fundidos em suas obras.

## Considerações finais

Na perspectiva da filosofia da educação, Bauman (2007) pontuou a problemática educacional na chave da ambiguidade, com ganhos e perdas decorrentes da passagem da era sólido-moderna para a líquido-moderna. Depois de mais de dois milênios orientados pela noção grega de Paideia, teríamos passado ao momento da educação por toda a vida, à necessidade de constante aprendizagem, dada a velocidade com que se modificam as premências do mercado de trabalho. “No ambiente líquido-moderno, a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser permanentes e realmente ocorrer ao longo da vida” (BAUMAN, 2007, p. 163-164).

Bauman não endossa a ideia de que as pessoas devem buscar, por meio da educação, adaptar-se às velozes transformações do mercado, alinhando-se, portanto, ao que está dado. Crê, ao contrário, na possibilidade de uma educação que contribua para a contestação do impacto das experiências do dia a dia, para o desafio das "pressões que surgem do ambiente social" (BAUMAN, 2007, p. 21).

Nesse sentido, há uma convergência entre a possibilidade de contestação da educação e da arte, como mostrou a mitocrítica da obra de Cildo Meireles, cuja produção está imersa na problemática estabelecida pelos estudos pós-modernos. Desse modo, na relação entre arte e educação, surge o desafio da pluralidade. A diversidade não estaria mais dispersa pelo planeta, mas concentrada em todos os lugares. Não há um só *corpus*, um só conjunto de saberes que, disponibilizados pelos mestres aos alunos, seja suficiente para inseri-los no mundo atual. Sua entrada será sempre por meio de um viés, reflexo de suas experiências de vida, como uma mensagem dispersa em uma garrafa de Coca-Cola ou em uma cédula de dinheiro.

Segundo Gilbert Durand (2010), o século XX é palco de três grandes mitos, quais sejam: Prometeu, Dionísio e Hermes. Prometeu e a valorização de instituições que dependem de balizas como controle, disciplina e ordem para que possam continuar atuando, sob a lógica do progresso contínuo; em seguida, para Maffesoli (1998), Dionísio, mito em que o indivíduo significa menos do que a comunidade, em que a grande história factual tem menos importância que as histórias vividas no dia a dia, representando aspectos da “proxemia”. A orgia é a condensação desse acordo simpático com o cosmos e com os outros, segundo Maffesoli

(2005). Mesmo em meio aos mitos progressistas e prometeicos no século XIX já se percebia o surgimento de seu contraponto com Dionísio e seu cortejo de símbolos intimistas e do ludismo, fazendo frente ao titânico prometeico, como nos explica Maffesoli (1984) e que abria portas ao terceiro mito, Hermes, cuja lógica convive com os dois mitos anteriores e exalta a capacidade de pensar os contrários sem necessidade de apagá-los. A presença de Hermes, no entanto, não configura síntese ou equilíbrio dos opostos, mas uma tensão sempre insolúvel entre diferenças. Há, porém, possibilidades de conciliações pontuais, sem que se anulem. É a lógica hermesiana que rege a ampla coexistência de condutas e expressões contrárias entre si, por exemplo, entre o individualismo e a organização em grupos ou tribos, a globalização e a economia e ecologia local.

Enquanto a presença de Dioniso teria sido marcada pelo desregramento e pela negação dos valores característicos de Prometeu, a lógica hermesiana em circulação passa a exaltar a capacidade de pensar os contrários sem apagá-los. Por meio das obras de Cildo Meireles é possível perceber essa transição prometeico-hermesiana. Do herói que rouba o fogo sagrado dos deuses para trazer calor, luz e sabedoria aos homens, passando para o artista que congrega os opostos, que se manifesta na matéria, o deus da revelação, senhor dos pensamentos, comunicador entre os deuses e os homens, o psicopompo por excelência.

Mesmo diante da complexidade da produção artística de Cildo Meireles fica clara a possibilidade de utilizar a mitocrítica e a mitanálise como alternativas metodológicas na contribuição para análise de obras de arte e do artista, a partir do reconhecimento do mito ou dos mitos diretivos que os obsidiam; com isso, colaborar de forma significativa para uma melhor compreensão da arte contemporânea e do pós-moderno, tornando-os mais compreensíveis aos olhos da sociedade.

## Referências

- AGUIAR, João Valente; BASTOS, Nádia. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da “arte pela arte”. **Tempo Social**, v. 25, n. 2, p. 181-203. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/78771>. Acesso em 16 jan. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; FERRARA, Lucrecia D’Alésio; VERNASCHI, Elvira (org.). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitodologia**. Lisboa: Presença, 1982.
- DURAND, Gilbert. **Introduction à la mythodologie: mythes et sociétés**. Paris: Albin Michel, 1996.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004a.
- DURAND, Gilbert. O retorno do mito: introdução à mitodologia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, abril 2004b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3246>. Acesso em: 3 dez 2018.
- DURAND, Gilbert. Le xx<sup>e</sup> siècle et le retour d’Hermes. *In* : DURAND, Gilbert. **La sortie du xx<sup>e</sup> siècle**. Paris: CNRS Éditions, 2010.
- ECO, Umberto. **Pós-escrito ao Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (org.). **Escritos de Artistas: Anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- HERKENHOFF, Paulo. Um gueto labiríntico: a obra de Cildo Meireles. *In*: HERKENHOFF, Paulo; CAMERON, Dan; MOSQUERA, Gerardo. **Cildo Meireles**. Tradução de Len Berg; texto de Jorge Luís Borges. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- JAMESON, Frederic. Pós-Modernidade e sociedade de consumo. São Paulo, **Novos Estudos CEBRAP**, n. 12, 1985.
- LAGNADO, Lisette. Cildo Meireles: desvio para a interpretação. *In*: BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO, 24, 1998, São Paulo. **Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismos**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Tradução de Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. São Paulo: Forense Universitária, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dioniso**: contribuição a uma sociologia da orgia. Tradução de Rogério de Almeida. São Paulo: Zouk, 2005.

MEIRELES, Cildo. [Geraldo Mosquera conversa com Cildo Meireles]. *In*: HERKENHOFF, Paulo; CAMERON, Dan; MOSQUERA, Gerardo. **Cildo Meireles**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

RICHARD, André. **A crítica de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SALZSTEIN, Sônia. Desvio para o vermelho. *In*: CILDO Meireles: desvio para o vermelho. Apresentação de Aracy Amaral; texto de Sônia Salzstein, Ronaldo Brito. São Paulo: MAC/USP, 1986.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SCOVINO, Felipe. **Cildo Meireles**: coleção encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2010.

VARGAS, Antônio C. Antropologia simbólica: hermenêutica do mito do artista nas artes plásticas. *In*: BULHÕES, Maria Amélia; KEM, Maria Lucia Bastos (org.). **As questões do sagrado na arte contemporânea da América Latina**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1997. p. 55-67.

VARGAS, Antônio C. A influência do mito do herói na aceitação das práticas artísticas. **Concinnitas** – Revista do Instituto de Artes da UERJ, ano 7, v. 1, n. 9, p. 151-164, jul. 2006.

# Filosofia da Linguagem e Epistemologia do Uso: reflexões para a sistematização de conteúdos em Educação Matemática

*Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa*

*Cristiane Maria Cornélia Gottschalk*

## Introdução

As reflexões do filósofo Ludwig Wittgenstein<sup>29</sup> sobre o funcionamento da linguagem, especialmente na obra *Investigações filosóficas*, têm inspirado pesquisadores a buscar esclarecimentos para problemas filosófico-educacionais, por exemplo, os que versam sobre a natureza do conhecimento, as diferentes espécies de saber e os processos de constituição da significação dos conceitos, como também os relativos aos modos de organização das experiências dos sujeitos com o mundo por meio da linguagem. Em particular, a análise do funcionamento da linguagem, como tratada na filosofia de Wittgenstein, pode auxiliar na compreensão de processos linguísticos que possibilitam as relações entre ensino e aprendizagem, inclusive as que são estabelecidas no campo da Educação Matemática.

Wittgenstein não teve a intenção de apresentar teses e/ou formular teorias em sua filosofia, pelo contrário, almejava fazer esclarecimentos conceituais decorrentes de uma *terapia filosófica*<sup>30</sup>, entendida por ele como um método<sup>30</sup> que visava combater o dogmatismo de teses oriundas da filosofia tradicional. No entanto, com base em seus resultados terapêuticos, na literatura contemporânea diferentes pesquisadores se pautam em sua filosofia para elaborar teorias no interior da própria filosofia ou mesmo em outros campos do conhecimento, entre eles Arley Ramos Moreno<sup>31</sup>, que considerou central na filosofia tardia de Wittgenstein

---

<sup>29</sup> Ludwig Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco e um dos atores da virada linguística com contribuições para o desenvolvimento da Filosofia da Linguagem e para a filosofia contemporânea.

<sup>30</sup> O método terapêutico de Wittgenstein era polifônico. Partia de teses dogmáticas da filosofia tradicional sobre uma mesma questão problemática, comparando-as entre si e relativizando-as, tendo como finalidade a *dissolução* do problema em questão e não uma suposta solução definitiva.

<sup>31</sup> Arley Ramos Moreno (1943-2018) foi um filósofo brasileiro cujas contribuições foram fundamentais para a Filosofia da Linguagem e para a Epistemologia, bastante inspirado nas reflexões das obras de Wittgenstein, tendo

o conceito de uso, e que a partir desse conceito elaborou uma teoria com a finalidade de examinar a função epistêmica do processo de constituição da significação<sup>32</sup> (MORENO, 2018, p. 32).

A significação em Matemática é um dos problemas educacionais associados à Educação Matemática. No cenário contemporâneo, parte deste problema está presente na transformação curricular indicada pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), que prescreve um conjunto de orientações para a formação básica, em diferentes áreas do conhecimento, com a preocupação de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos. Por exemplo, quanto ao ensino fundamental, a BNCC orienta-se: “pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações”, sendo que os significados resultam de “conexões que os alunos estabelecem entre eles [os objetos matemáticos] e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos” (BRASIL, 2018, p. 276).

Assim, nas passagens acima e em outras, o documento da BNCC pressupõe que a sistematização dos conteúdos matemáticos deve decorrer de uma apreensão de significados dos objetos matemáticos, atribuindo-se aos próprios alunos o papel de estabelecer conexões entre os conteúdos matemáticos, entre estes e seu cotidiano e entre temas matemáticos. De modo a nos contrapormos a esse posicionamento da BNCC e proporcionarmos elementos teórico-filosóficos para debatermos a sistematização e a significação dos conteúdos matemáticos, recorreremos aos escritos de Ludwig Wittgenstein e de Arley Ramos Moreno, os quais, de diferentes modos, se preocuparam em investigar os processos de atribuição de sentido e de organização da experiência empírica<sup>33</sup>. Neste texto também são contemplados os aspectos metodológicos da pesquisa, as questões educacionais sobre as quais nos debruçamos e uma articulação teórico-filosófica entre a Filosofia da Linguagem e a Epistemologia do Uso que nos

---

formulado um projeto autoral fundamentado em uma pragmática filosófica, intitulada por ele de Epistemologia do Uso.

<sup>32</sup> A teoria Epistemologia do Uso de Arley Ramos Moreno foi construída com base nos resultados filosóficos de Gilles Gaston Granger e Ludwig Wittgenstein. Neste texto, destacamos alguns conceitos wittgensteinianos sistematizados por Moreno, em particular em seus escritos que constam da bibliografia deste texto: Moreno (1995; 2012; 2014).

<sup>33</sup> O texto contempla um recorte da pesquisa de pós-doutorado, com a indicação de um dos documentos oficiais contemplados na pesquisa, bem como uma breve descrição da base filosófica contemplada no pós-doutorado.

permitiu problematizar a sistematização de conteúdos em Matemática subjacente às prescrições da BNCC.

### **Aspectos metodológicos**

A pesquisa de pós-doutorado, cujas reflexões são aqui sintetizadas, é, sobretudo, de natureza conceitual. A partir das considerações filosóficas de Moreno relativas ao conceito de uso em Wittgenstein, buscamos uma base teórico-filosófica para elucidar a significação em Matemática e a sistematização de conteúdos no contexto da Educação Matemática. Temos por base a descrição dos usos das palavras com a finalidade de sanarmos confusões conceituais acerca do emprego de conceitos matemáticos na educação e sua (não) sistematização, apontando para alguns desdobramentos, a nosso ver, equivocados das orientações presentes na BNCC para o ensino da significação conceitual. Nesse sentido, partimos do pressuposto presente nas reflexões de Wittgenstein de que as proposições matemáticas expressam certas que fundamentam nosso conhecimento empírico e recorreremos à terapia filosófica wittgensteiniana como método de pesquisa, cientes de que sua finalidade “não é uma tese sobre o conhecimento, mas, apenas, um esclarecimento conceitual que permite situar, com mais clareza, o estatuto teórico relativo das categorias de certeza e de conhecimento” (MORENO, 2012, p. 93).

Para Gottschalk (2010), a terapia filosófica de um conceito deve considerar as circunstâncias efetivas em que o conceito é aplicado e os critérios a que recorreremos para identificar quando alguém o está utilizando, independentemente de eventuais processos mentais ou outros comportamentos que podem ocorrer simultaneamente no momento da ação ou do discurso que está sendo enunciado. Assim, tendo por inspiração o método terapêutico de Wittgenstein, apresentamos, a seguir, uma síntese de usos da expressão “sistematização” feita na BNCC, com o objetivo de propormos reflexões problematizadoras sobre esses usos na Educação Matemática.

## O ensino de Matemática: um vislumbre do cenário contemporâneo

No âmbito do ensino e da aprendizagem, em particular de Matemática, a implementação da BNCC para a Educação Básica e a reestruturação dos processos de formação de professores têm sido alvo de pesquisas voltadas para as implicações pedagógicas, epistêmicas e estruturais das novas prescrições. A idealização de aprendizagens essenciais e um currículo mínimo que seja organizado de acordo com as necessidades de cada localidade são atribuições do documento (BRASIL, 2018), e a responsabilidade sobre a estruturação curricular recai na gestão educacional e pulveriza-se de região para região. A promessa de uma educação integral pode se transformar em algo bem-sucedido ou acarretar uma formação precária dos alunos nas diferentes etapas de escolaridade, no sentido de eventualmente restringir o aprendizado ao se priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento de conteúdos, que passam a ser vistos como meros meios para o desenvolvimento das primeiras.

De fato, os princípios do documento no campo do ensino da Matemática propõem uma formação em que, por meio do uso de estratégias pedagógicas no trabalho em sala de aula, seja enfatizado o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes situações do dia a dia, relegando a segundo plano o ensino sistematizado de objetos matemáticos. Para o ensino fundamental o documento indica o desenvolvimento de oito competências distribuídas em cinco unidades temáticas que são acompanhadas de 247 habilidades distribuídas entre objetos do conhecimento, enquanto que na etapa do ensino médio cinco competências são acompanhadas do detalhamento de 43 habilidades e é proposto um aprofundamento dos conteúdos já aprendidos, para integrá-los entre si, mantendo-se a preocupação de aplicá-los em diferentes situações: “no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 528). Diante destes números enigmáticos, surgem algumas críticas de pedagogos, dentre eles Ortega (2022, p. 20), indicando que:

antes de qualquer construção do currículo no espaço escolar, é imprescindível que os professores tenham tempo de estudo, reflexão, discussão, levantamento de dúvidas, sobre a Matemática como um todo e não fragmentada em habilidades, sobre as ideias envolvidas e a compreensão com sentido dos conceitos a serem desenvolvidos em todos os anos do ensino fundamental. Sem esse processo será muito difícil atender aos princípios enunciados nas competências específicas enunciadas na própria BNCC.

Nesse sentido, a compreensão da Matemática como um todo é importante, visto que o olhar fragmentado para competências e habilidades pode acarretar redução e falta de compreensão de conteúdos matemáticos, suas regras e aplicações. Além do que, o foco no ensino para a vida em sociedade, naquilo que é útil aos alunos de cada região, leva em consideração apenas práticas pedagógicas que trabalhem com exemplos sociais, situações-problema, processos de investigação e modelagem e deixa de lado a sistematização dos conteúdos matemáticos que poderiam ser trabalhados por meio de outras abordagens, bem como a exclusão de conteúdos que não são passíveis de sistematização a partir de situações do dia a dia, como por exemplo o ensino do conjunto dos números complexos.

Otte e Barros (2015) indicaram em suas pesquisas que, quando se trata dos processos de ensino e de aprendizagem em Matemática, um dos principais perigos está associado ao reducionismo de práticas empíricas a atividades do dia a dia, sinalizando que quando o ensino se dá por meio de contextos extramatemáticos pode ocorrer uma organização pedagógica que perde de vista o rigor matemático. Para se ter uma ideia da dimensão do problema, os usos dos termos “sistematização”, “sistematizar”, “formalização” e “formalizar” na BNCC, ao tratar da área de Matemática, aparecem apenas em quatro locais (Quadro 1).

Quadro 1 – Usos do termo sistematização no documento da base.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva **sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57-58, grifos nossos).

[...] recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à **sistematização**, para que se inicie um processo de **formalização** (BRASIL, 2018, p. 276, grifos nossos).

Além dos diferentes recursos didáticos e materiais, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática. Entretanto, esses recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a **sistematização** e a **formalização** dos conceitos matemáticos (BRASIL, 2018, p. 298, grifos nossos).

(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a **sistematizar** suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal (BRASIL, 2018, p. 301, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de excertos disponíveis em Brasil (2018).

O uso do termo “sistematização” está presente nas prescrições para o ensino fundamental – anos iniciais, em dois lugares em que aparece também o termo formalização e em apenas *uma* das 247 habilidades indicadas pelo documento para o desenvolvimento no ensino fundamental. Excepcionalmente, a EF06MA02 contempla a ideia de sistematizar as principais características do sistema de numeração decimal, a saber, base, valor posicional e função do zero. Este uso do termo “sistematizar” vai ao encontro da tese defendida nesta pesquisa, de que, a partir de uma prática pedagógica do professor, o aluno seja apresentado a uma sistematização de conteúdos matemáticos, empregando-os como foi convencionado no mundo ocidental e distinguindo esses usos de outros sistemas. Embora o documento aponte de modo genérico para uma progressiva sistematização e formalização dos conceitos matemáticos, apenas uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos explicita este objetivo.

A nosso ver, a ausência de sistematização como um objetivo central nas demais habilidades elencadas no documento, pode ocasionar dificuldades no entendimento da formalização dos conteúdos matemáticos; e a fragmentação do ensino em habilidades pode prejudi-

car a visão dos conteúdos matemáticos de forma articulada, bem como da própria Matemática como uma área do conhecimento, promovendo uma visão predominantemente utilitarista desse componente curricular. Isso tem consequências adversas para o ensino e a aprendizagem e para a formação de professores, como está sendo pensada em outra proposta de base nacional comum para a formação de professores da educação básica. Cyrino e Grandó (2022, p. 7-8) observam que a organização da base para formação de professores se pauta na tentativa de padronizar os currículos de formação inicial, em particular como um treinamento para implementação da BNCC, levando ao rompimento entre teoria e prática e ao “fracionamento do conhecimento docente, ao romper com a perspectiva de organicidade entre a formação inicial e a formação continuada”. De acordo com as autoras:

ao reduzir a formação ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC, corre-se o risco de perder a essência e os fundamentos dos conhecimentos matemáticos necessários para o ensino, que permitem ao professor justificar procedimentos, conhecer outros procedimentos produzidos em diferentes ambientes culturais, em momentos históricos diferenciados (CYRINO; GRANDÓ, 2022, p. 8).

Compartilhamos das críticas das autoras relativas à formação do professor fundamentada em competências e habilidades e sustentamos que, além das tarefas docentes enunciadas por elas, cabe ao *professor*, independentemente de alternativas metodológicas, a prática de sistematizar, enunciando aos alunos as convenções matemáticas e (ou, por meio de) suas diferentes aplicações. Além do que, receamos que a falta da sistematização dos conteúdos *pelo professor* está associada ao problema da atribuição de sentidos aos conceitos matemáticos e à significação da atividade matemática, como veremos a seguir.

### **Reflexões filosóficas com vistas ao ensino de Matemática**

Ludwig Wittgenstein apresentou uma visão pragmática da linguagem e tem em suas *Investigações filosóficas* não a intenção de teorizar, mas de fazer a terapia de problemas filosóficos por meio da análise da linguagem (WITTGENSTEIN, 2013<sup>34</sup>). Central em sua filosofia, o conceito de *uso* auxilia no entendimento dos *jogos de linguagem*, ou seja, das atividades linguísticas regradas que nos permitem atribuir sentido a nossas ações em diferentes setores de

---

<sup>34</sup> Para abordar as citações da obra Wittgenstein (2013) utilizaremos a numeração dos parágrafos nos quais estão dispostas as reflexões do filósofo (IF §n).

nossa experiência. A partir da descrição de diferentes *jogos de linguagem*, Wittgenstein (2013) nos apresenta uma nova concepção de linguagem, que, para além do ato de comunicar, também desempenha o papel de constituir sentidos. De acordo com nosso filósofo, “Para uma *grande* classe de casos – mesmo que não para *todos* – de utilização da palavra “significado” (IF §43), pode-se explicar esta palavra do seguinte modo: O significado de uma palavra é seu uso na linguagem”. E é este conjunto de aplicações de uma mesma palavra que gradualmente constitui seu significado, que a torna um *conceito*, o qual, por sua vez, passa a desempenhar o papel de regra, ou seja, torna-se condição para que possamos descrever algo do mundo empírico. Ainda segundo Wittgenstein, a própria percepção empírica já é conceitual.

Nossos conceitos são usados no interior de jogos de linguagem, que são entendidos por Wittgenstein como as atividades que fazemos com a linguagem, por exemplo, cantar uma música, efetuar um cálculo, soletrar uma palavra, entre outros (IF §23). Há sempre a possibilidade de novos usos no interior de um mesmo jogo de linguagem ou também em diferentes jogos de linguagem, processo ao longo do qual o significado vai se pluralizando e se “*alargando*”, na medida em que novos usos ocorrem (IF §66-67).

Segundo Wittgenstein, as confusões surgem quando se supõe que haveria um uso privilegiado de uma palavra e que haveria um significado essencial subjacente a todos os seus diferentes usos, a saber, este significado estaria de algum modo presente no objeto a que a palavra se refere. Esta é uma concepção referencial da linguagem, criticada por Wittgenstein logo no início de sua obra *Investigações filosóficas*: “Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa” (IF §1). No entanto, esta imagem da linguagem ainda é muito presente em todos os campos do conhecimento, inclusive na Matemática, levando a vários equívocos nas práticas pedagógicas, na medida em que se continua acreditando em uma referência última para os significados de seus conceitos. Ignora-se que a função dos enunciados matemáticos não é descritiva, mas apenas normativa. Segundo Wittgenstein, todas as proposições da Matemática desempenham um papel análogo ao de regras, organizando a experiência empírica de determinados modos, mas não se referem a nada no mundo empírico.

Neste sentido, são vistas por ele como sendo proposições *gramaticais*<sup>35</sup>, o que não impede que possam ter um *uso* empírico, ou seja, que possam ser aplicadas aos fatos do mundo, para além de suas operações internas em seus diversos jogos de linguagem.

Os usos da Matemática, para tratar de problemas matemáticos ou para solucionar problemas não matemáticos, devem ser feitos respeitando seus procedimentos e técnicas internos a sua gramática. Portanto, consideramos que a sistematização e formalização dos conhecimentos matemáticos são necessárias, independentemente das orientações pedagógicas e das vivências empíricas propostas. Ao retornar aos excertos da BNCC (BRASIL, 2018), o objetivo da *sistematização da experiência do sujeito*, por meio de *materiais integrados a situações que levem à sistematização*, não assegura a “descoberta” das proposições matemáticas pelo próprio aluno e ignora a distinção entre os usos normativo e descritivo que elas desempenham.

Também para Moreno (1995, p. 79), a verdade das proposições gramaticais (no uso empírico da Matemática) advém “da simples contingência de que são úteis no interior dessas formas de vida: usá-las tal como as usamos permite-nos comparar objetos, medi-los, organizá-los, construir teorias a seu respeito, exprimir os resultados dessas operações, etc.”. Em suma, no contexto da Matemática lidamos com proposições gramaticais, ou seja, proposições normativas que assumem o caráter de regras e atuam na organização de nossas experiências com o mundo. Podemos utilizá-las para expressar padrões nos fenômenos físicos, por meio de gráficos ou de expressões algébricas, podemos evidenciar possíveis tendências de um conjunto de dados – de temperaturas, crescimento e decréscimo populacional, sobre a transmissão de um vírus, entre outros – no entanto, mesmo que os fenômenos, no decorrer do tempo, apresentem um comportamento fora da linha de tendência expressa pela relação matemática, a equação matemática permanece inalterada; o que alteramos são as hipóteses empíricas subjacentes a ela para o estudo dos fenômenos investigados. Em outros termos, as proposições matemáticas são regras que aprendemos a seguir e que possibilitam atribuir sentido a nossa experiência empírica, mas elas não podem ser invalidadas pelo empírico, na medida

---

<sup>35</sup> O termo “gramática” é utilizado por Wittgenstein em um sentido distinto do de gramática de uma língua em particular, na medida em que se refere ao sistema aberto de regras que seguimos para atribuir sentido a nossa experiência em geral, no interior dos jogos de linguagem.

em que são convenções *definidas* pelos matemáticos. Ao tratar do uso das proposições da Matemática, Gottschalk observa que:

[...] um símbolo matemático é vazio. [...] O que vai nos dar a essência de um conceito matemático é sua aplicação, pois é no momento do uso do conceito que nos conectamos com toda a sua gramática. Só adquire sentido para o aluno, portanto, ao aplicá-lo, o que envolve técnicas que são aprendidas e não de alguma forma intuídas ou descobertas. [...] as atividades e os procedimentos que acompanham o uso dos símbolos matemáticos são de natureza convencional (GOTTSCHALK, 2008, p. 88).

Assim, trabalhar com os diferentes jogos de linguagem em sala de aula é importante, mas não prescinde da necessidade de trabalhar com os alunos regras matemáticas e em determinado momento apresentar a eles, de modo sistematizado, este conjunto de conteúdos. Esse tema, por sua vez, está associado também à significação e à atribuição de sentidos aos conceitos matemáticos. Gottschalk (2020) observa que a persuasão pode ser vista como estratégia de ensino de um novo conteúdo no contexto escolar e ressalta a importância do uso normativo da linguagem para a constituição de sentidos e aquisição de novos conceitos. Concluindo sua argumentação, destaca que a significação envolve ao menos dois processos de articulação linguística da experiência que fundamentam a atividade de ensino:

[...] cabe ao professor introduzir determinadas técnicas, as quais têm uma função condicionante, formal e a priori para a necessidade, e em um segundo momento, deduzir normas que já comportam um certo grau de necessidade, condição para que os seus alunos sejam capazes de operar com elas em jogos de linguagem de diferentes níveis de complexidade (GOTTSCHALK, 2020, p.122).

À medida que os alunos passam a dominar determinados conceitos e regras da linguagem matemática, tornam-se capazes de jogar o jogo ao qual foram introduzidos. Entretanto, para que a aprendizagem de fato ocorra é necessário que aceitem as regras e as técnicas de natureza convencional a que foram apresentados e *treinados* a empregá-las em diferentes contextos. Segundo Wittgenstein, mesmo o domínio das regras pressupõe certo treinamento para o aprendizado do próprio conceito de regra:

Desta maneira, é com o conceito “regularidade” que esclareço o que quer dizer “ordem” e “regra”? – Como explicar para alguém o significado de “regular”, “uniforme”, “igual”? – Para alguém, digamos, que só fala francês, vou explicar essas palavras mediante outras palavras francesas correspondentes. Mas, quem não possui ainda esses *conceitos*, vou ensiná-lo a usar as palavras

mediante *exemplos* e *exercícios*. – E não vou transmitir menos do que eu mesmo sei.

Nesta instrução vou lhe mostrar, portanto, as mesmas cores, os mesmos comprimentos, as mesmas figuras, vou fazê-lo encontrá-las e produzi-las etc. Vou instruí-lo a dar continuidade a ornamentos em série, “uniformemente”, seguindo uma ordem. – Além disso, vou instruí-lo a dar continuidade a progressões. E assim, por exemplo, seguindo . . . . . continuar assim: .... ..... . Mostro-lhe como se faz, ele faz como lhe mostro; e eu o influencio mediante manifestações de consentimento, de rejeição, de expectativa, de animação. Deixo-o fazer, ou impeço-o de fazer; etc. [...]

Uma instrução que queira ficar só nos exemplos apresentados distingue-se de uma instrução que aponta “*para além*” deles (WITTGENSTEIN, 2013, §208).

Por meio de um treino, o sujeito que aprende está sendo inserido em um hábito, em uma gramática, na observação de um padrão que poderá se repetir em diferentes usos e com diferentes finalidades. Ao mesmo tempo, quando o sujeito compreende a regra não é possível dizer que aprende tudo o que ela contempla, mas aprende uma técnica que aos poucos será incorporada em diferentes cenários. Ryle (2010) examina o problema de como ensinar o indivíduo a fazer coisas que não tenha aprendido previamente. Segundo o autor “Ensinar as pessoas o modo de fazer as coisas é ensinar métodos, ou *modi operandi*; e precisamente porque uma coisa é ter aprendido um método, e outra bem diferente buscar uma nova aplicação desse método [...]” (RYLE, 2010, p. 79). O método, modo de operar, deve ser público e apenas o ensino do método e de um modo de operar não garante que os alunos aprendam. Estes, por sua vez, precisam ter iniciativa, aplicar o método em diferentes situações. A partir da apresentação das regras do jogo, é preciso a participação dos alunos e a sistematização e apresentação pelo professor das regras matemáticas que passam a atuar como *condições de possibilidade* para que seus alunos sigam em frente.

Parece haver uma inversão de prioridades nas prescrições em relação ao ensino por meio de competências e habilidades. Embora, de fato, seja através do *uso* que fazemos dos conceitos que o sentido dos objetos matemáticos vai se constituindo gradualmente, estes diferentes usos não prescindem de exemplos e instruções do professor, como Wittgenstein explicita na citação acima, exemplos que desempenham o papel de condições de possibilidade para a inserção do aluno em diferentes jogos de linguagem da Matemática. Assim, mesmo que as regras sejam introduzidas a partir das aplicações, na maior parte das vezes, é preciso

que ocorra sua explicitação na situação de ensino, visto que o aluno está sendo treinado naquela prática. Segundo Williams (1999, p. 202), o professor é aquele que detém o padrão de correção em relação ao que o aluno está sendo treinado e “seus julgamentos têm autoridade porque são representativos dos julgamentos da comunidade”.

Gottschalk (2010, p. 79) também indica que é o professor que introduz aos alunos os modos convencionais de organização do mundo e, no que tange à aprendizagem, a autora argumenta que:

à medida que somos capazes de aplicar a regra em diferentes circunstâncias, no interior de determinados jogos de linguagem, é que podemos começar a falar em aprendizado como atividade linguística, ou seja, ter aprendido é ser capaz de seguir regras da linguagem em diferentes contextos de aplicação.

Neste contexto, há uma articulação entre o seguir regras, o treinamento, a aprendizagem e o caráter coletivo do significado. Segundo Williams:

O treinamento é o domínio da técnica. É em virtude dessa característica da técnica que podemos dizer que o processo de aprendizagem (o treinamento em uma técnica) é constitutivo do que é aprendido (um conceito). Não temos um conceito sem a técnica de aplicação, e não podemos exibir essa técnica exceto por meio da atividade que chamamos treinamento (WILLIAMS, 1999, p. 280).

Ainda em sua discussão, a autora coloca a comunidade como o espaço lógico para a validação do seguir regras<sup>36</sup>, ou ainda do espaço em que o sujeito está inserido e da publicização de suas ações, visto que seguir regras é uma forma de ação, uma prática:

[...] a forma como somos treinados, como aprendemos, é constitutivo do que queremos dizer. [...] a conexão entre uma regra e uma ação deve ser explicada em termos do tipo de treinamento que uma pessoa recebe em um costume social. Isso requer a distinção entre o mestre de uma prática (o adulto ou professor) e o novato que está sendo treinado (a criança ou aluno) (WILLIAMS, 1999, p. 178-179).

---

<sup>36</sup> Williams advoga uma concepção comunitarista das ideias do segundo Wittgenstein, que dá conta de boa parte dos processos de aprendizagem. De uma outra interpretação das reflexões do filósofo austríaco, oriunda da sistematização proposta por Moreno, acrescentaríamos que esta validação se dá pela função transcendental que estas regras desempenham no contexto de sala de aula, o que envolve a autoridade do professor e a convicção com a qual as enuncia: “*deve ser assim!*”. Em outras palavras, quando o professor ensina técnicas que levam a criança a concluir que “ $2 + 2 = 4$ ”, uma vez aceitas por ela esta conclusão passa a desempenhar uma função normativa, ou seja, não se torna mais possível um outro resultado para esta soma: “ $2 + 2$  *deve ser igual a 4!*”.

Podemos fazer uma articulação entre o modo de operar citado por Ryle (2010) ao falar sobre treinamento e a forma com que somos treinados mencionada por Williams (1999). Em um ambiente formal de aprendizagem, aquele que ensina promove o treinamento no sentido explicitado por Wittgenstein e o aluno vai sendo, gradualmente, persuadido ao padrão de correção de cada área do saber – definido convencionalmente pela sociedade. O treinamento indica as possibilidades de ação do aluno dentro daquele ambiente e as demais ações do professor auxiliam os alunos a usarem as definições e técnicas aprendidas para além dos exemplares empregados por ele.

O desenvolvimento de habilidades, ao mesmo tempo que ocorre por meio deste treinamento, não ocorre em um curto espaço de tempo. De acordo com Williams (1999, p. 182), “ter uma habilidade é agir da maneira certa nas circunstâncias apropriadas. Uma habilidade não pode ser adquirida espontaneamente precisamente porque atribuir compreensão em um momento pressupõe uma duração anterior ao tempo”. Na contramão desta observação da autora, a BNCC prioriza o desenvolvimento de habilidades que assumem o primeiro plano da situação de ensino e aprendizagem com a finalidade de resolver problemas e usar conceitos que sejam úteis na sociedade, enquanto a constituição de sentidos conceituais e sua sistematização ficam em segundo plano e, boa parte das vezes, são consideradas desnecessárias.

Tendo em vista prevenir confusões nas práticas pedagógicas atreladas a um pragmatismo e utilitarismo educacional, abordamos, a seguir, uma concepção de significado em Matemática a partir dos conceitos wittgensteinianos que introduzem uma perspectiva atrelada ao uso, a saber, a Epistemologia do Uso, uma teoria do significado elaborada pelo filósofo Moreno, que nos auxilia a pensar a Educação Matemática a partir de uma perspectiva pragmática e convencional do significado<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Uma perspectiva pragmática do conhecimento (e, portanto, do significado) se distingue do pragmatismo utilitarista no sentido de que o fundamento do conhecimento não tem como critério exclusivamente a utilidade, mas certezas das quais não abrimos mão e que constituem a nossa visão de mundo (GOTTSCHALK, 2012).

## Elementos da Epistemologia do Uso para pensar a Educação Matemática

Arley Ramos Moreno elaborou uma teoria do significado segundo a qual ele recorre a reflexões da filosofia wittgensteiniana para tratar da construção do signo e das relações de sentido<sup>38</sup>. De acordo com o autor:

a descrição terapêutica dos usos das palavras, através do procedimento de variações metodológicas de suas aplicações diversificadas, sugere uma série preciosa de elementos que permitem a exploração do conceito de uso como indicativo de um campo esclarecedor da atividade epistêmica de constituição da significação, através do trabalho com a linguagem e elementos do mundo extralinguístico (MORENO, 2012, p. 74).

Desta teoria pragmática do significado, a atividade epistêmica de constituição da significação também abrange a construção de regras de sentido, o que afasta Moreno das finalidades terapêuticas de Wittgenstein e o aproxima de uma reflexão epistemológica que passará a ver o conhecimento como resultante de um trabalho da linguagem: “Trata-se de conceber o conhecimento como o conjunto das atividades correlativas de construção de relações internas de sentido e de sua aplicação, sob a forma de regras” (MORENO, 2012, p. 75). Neste contexto, conhecer “é construir regras de sentido e operar com elas, aplicando-as aos objetos de pensamento” (MORENO, 2014, p. 3).

Como mencionado acima, existem, segundo Moreno (1995), duas etapas de articulação do sentido: a atribuição de nomes como etiquetas e a definição de seu sentido ou, em termos wittgensteinianos, a introdução de paradigmas em que temos a adoção de normas e a etapa de uso dos conceitos em jogos de linguagem em que há a criação de expressões linguísticas portadoras de necessidade, que passam a ser empregadas como normas de sentido.

Ainda da perspectiva da Epistemologia do Uso, “o paradigma corresponde a uma técnica de uso da linguagem em que são ativadas palavras e objetos previamente organizados através de outras técnicas” (MORENO, 1995, p. 18). Esses meios de apresentação são instrumentos linguísticos e apresentam entre si relações internas de sentido, ou seja, são normas linguísticas que nos permitem atribuir sentidos aos conceitos convencionados em nossas formas de vida. Em outros termos, um paradigma representa o meio de apresentação de um

---

<sup>38</sup> Embora nossa pesquisa não tivesse como foco os processos de construção do signo, recorreremos à Epistemologia do Uso para compreender melhor os mecanismos de articulação dos sentidos, tendo em vista questões da Educação Matemática.

objeto que está no solo empírico. Por exemplo, usamos a palavra “cadeira” para referirmo-nos a um objeto, apresentando-o a uma criança por meio de um gesto ostensivo. Este gesto passa, então, a funcionar como norma linguística, conectando a palavra “cadeira” com uma amostra do objeto cadeira que, por sua vez, adquire naquele momento uma função paradigmática: passa a dizer o que é ser uma cadeira, em um determinado contexto de uso da palavra. De acordo com Moreno (1995, p. 19), “para que um objeto possa ser apresentado enquanto paradigma é preciso considerá-lo no interior do contexto em que é organizado”.

Analogamente, uma situação de ensino e aprendizagem também se inicia pela introdução de paradigmas, etapa necessária para o uso que será feito dos objetos em diferentes jogos de linguagem, e que coloca as condições mínimas necessárias para a significação. Defendemos que, também no contexto escolar, o acesso ao mundo empírico é feito por meio da linguagem. O sentido é constituído a partir de atividades linguísticas que incorporam elementos do mundo físico, sentimentos, estados mentais, entre outros. De acordo com Moreno (1995, p. 124): “Após a etapa preparatória inicia-se o diversificado processo de uso – quando, então, passamos a falar sobre os objetos. É a etapa de formação dos conceitos, em que organizamos a experiência através de diferentes técnicas descritivas dos objetos”.

Também no ensino da Matemática o aluno passa por essa segunda etapa, o que permite o alargamento da significação linguística em que novos sentidos dos conceitos são constituídos em diferentes jogos de linguagem da Matemática. Por exemplo, o conceito de número vai adquirindo novos sentidos quando o aluno passa a operar com eles não apenas para contar objetos (números naturais), mas também quando aprende novas técnicas de mensuração (números racionais), ou ainda quando é introduzido a “novas espécies de números”, como os irracionais, os complexos e até mesmo os números infinitos (IF §67). Esses novos sentidos para o conceito de número vão se constituindo ao longo da atividade criadora do matemático e através da transposição didática apresentados aos alunos como condições de sentido para sua aplicação em novos contextos formais e/ou empíricos.

De acordo com Moreno (1995, p. 123), “Não se trata de compreender as significações através da procura de suas referências no mundo ou no sujeito do conhecimento, mas de mostrar que tais significações referem-se a relações entre jogos de linguagem”. Neste sentido, o entendimento do trabalho da linguagem nos auxilia a ver as proposições da Matemática

como *condições de possibilidade* para atuar em diferentes jogos de linguagem. Daí que, ao transpormos reflexões de Moreno para as situações de ensino, acreditamos que a atividade docente deveria ter como uma de suas finalidades precípuas favorecer a aprendizagem das regras e a sistematização de seus conceitos nos diferentes contextos de uso, aos quais Wittgenstein denominou jogos de linguagem.

### **Considerações finais**

Nesta breve apresentação de nossa incursão nas reflexões de Wittgenstein e de Moreno sobre questões da Filosofia da Linguagem, destacamos parte de um arcabouço teórico-filosófico que colabora com a problemática da sistematização de conteúdos em Matemática. Esse arcabouço nos fornece elementos para pensar o trabalho da linguagem na constituição dos sentidos dos objetos matemáticos e as relações de seus enunciados com os fatos do mundo e, assim, compreender como ocorre nossa inserção nos jogos de linguagem da Matemática.

Não é aqui o ponto de colocar em debate uma prática ou outra, visto que, dos processos de ensino e de aprendizagem, fazem parte uma pluralidade de jogos de linguagem e todas as atividades que circundam o ambiente da sala de aula são importantes para a atribuição de sentido e a compreensão dos sujeitos. Nossa intenção foi apenas dissolver a imagem de uma caixa preta ainda a ser desvendada no interior do sujeito, cujas estruturas cognitivas abrigariam de um modo misterioso, em germe, competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a escola, apresentando em contraposição uma visão pragmática do conhecimento e, em certo sentido, democrática, na medida em que o significado passa a ser visto como uma construção coletiva (e não individual), ao longo da qual ocorre, gradativamente, uma ampliação dos sentidos para além de um mero uso referencial da linguagem.

Em suma, nas situações de ensino e de aprendizagem é preciso levar em consideração o treinamento no aprendizado de técnicas como fundamento de natureza convencional dos conceitos matemáticos, onde o papel do professor se torna fundamental na apresentação e na sistematização e aplicação de proposições matemáticas em diferentes situações (formais e empíricas), em particular quando não são evidentes para seus alunos.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 maio 2023.
- CYRINO, M. C. C. T.; GRANDO, R. C. (Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas criativamente. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo (SP), v. 19, edição especial, p. 1-25, 2022.
- GOTTSCHALK, C. M. A transmissão e produção do conhecimento matemático sob uma perspectiva wittgensteiniana. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 75-96, jan./abr. 2008.
- GOTTSCHALK, C. M. C. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. **EDT Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 64-81, 2010.
- GOTTSCHALK, C. M. C. A natureza dos fundamentos do conhecimento em Wittgenstein - e suas implicações em processos de avaliação escolar. *In*: SILVA, João Carlos Pires da (org.). **Certeza**. Salvador: Quarteto, 2012. (Coleção Empiria)
- GOTTSCHALK, C. M. A atividade matemática escolar como introdução de paradigmas na linguagem. **RECC**, Canoas, v. 23, n. 1, p. 113-124, 2018.
- GOTTSCHALK, C. M. C. A persuasão como estratégia de ensino. *In*: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (org.). **A escola**: problema filosófico. São Paulo: Parábola, 2020. p. 106-123.
- MORENO, A. R. **Wittgenstein através das imagens**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- MORENO, A. R. Introdução a uma epistemologia do uso. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 73-95, 2012.
- MORENO, A. R. **Por uma epistemologia do uso**: Wittgenstein e a elaboração do campo pragmático. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/28008670/Por\\_uma\\_epistemologia\\_do\\_uso](https://www.academia.edu/28008670/Por_uma_epistemologia_do_uso). Acesso em: 8 maio 2023.
- MORENO, A. R. For an epistemology of use one aspect of the wittgensteinian concept of use: construction of the sign and constitution of meaning. *In*: AZIZE, R. L. **Wittgenstein nas américas**: legado e convergências. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 27-52.
- ORTEGA, E. M. V. A Matemática para os anos iniciais na BNCC e reflexões sobre a prática docente. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2022.
- OTTE, M. F.; BARROS, L. G. X. What is mathematics, really? Who wants to know? **BOLEMA**. Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 756-772, ago. 2015.

RYLE, G. Ensino e Treinamento. *In*: PETERS, R. S. **The Concept of Education**. Volume 17. New York: Taylor & Francis e-Library, 2010.

WILLIAMS, M. **Wittgenstein, mind and meaning**: toward a social conception of mind. London; New York: Routledge, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 8. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2013.

# Biodiversidade Marinha na Educação básica: pesquisas visando a integração curricular do conhecimento gerado no âmbito do programa Biota-FAPESP

*Renata Aparecida dos Santos Alitto*

## **Introdução**

Biodiversidade é a variedade de diferentes formas de vida como plantas, animais e micro-organismos, e inclui a diversidade genética, de espécies e de ecossistemas (COLWELL, 2009; RAWAT; AGARWAL, 2015). A manutenção da biodiversidade é primordial para a sobrevivência do ser humano, pois é a partir dela que temos acesso a recursos básicos como oxigênio (a partir de seres vivos como o fitoplâncton) e comida (quando nos alimentamos de seres vivos como vegetais, animais e fungos). Além disso, apenas apreciar a biodiversidade traz inúmeros benefícios ao bem-estar humano, como reduzir o estresse e a pressão arterial (PARK *et al.*, 2010; SHANAHAN *et al.*, 2016) e melhorar a memória e a concentração (BERMAN; JONIDES; KAPLAN, 2008; HARTIG; MANG; EVANS, 1991).

Se tivéssemos que pagar pelos serviços ecológicos prestados por seres vivos, certamente não teríamos condições financeiras. A exemplo, um estudo recente estimou o valor de cada baleia viva por prestar serviços como fertilização dos mares, captura de carbono e turismo de observação (CHAMI *et al.*, 2020). Segundo essa estimativa, cada baleia deveria custar cerca de dois milhões de dólares.

Apesar de toda essa importância, a biodiversidade está em declínio constante devido a atividades antrópicas como degradação ambiental e uso descontrolado dos recursos naturais que levam muitas espécies à extinção (WATERS *et al.*, 2016). Com isso, há duas consequências diretas. A primeira é a diminuição da capacidade da natureza de se “recompôr” e assim continuar fornecendo os recursos e benefícios necessários para a sobrevivência e o bem-estar humano (CARDINALE *et al.*, 2012). A segunda consequência é o aumento da probabilidade de doenças emergirem da vida selvagem e atingirem os seres humanos (ZOHDY; SCHWARTZ; OAKS, 2019). Isso porque a fragmentação de florestas causada pelo ser humano

pode estimular e acelerar a diversificação de patógenos. O exemplo mais atual é o novo coronavírus, que possivelmente surgiu entre humanos a partir da exploração desregulada da vida selvagem (LORENTZEN *et al.*, 2020) e ainda hoje acomete todo o planeta.

Da mesma forma que o homem é responsável pela degradação ambiental e pela consequente perda da biodiversidade, ele tem um poder imensurável de reverter esse processo. E isso pode ser feito por meio de ações, comprometimento e envolvimento não apenas da comunidade científica, ao mostrar quais áreas e espécies devem ser protegidas, e de políticos, ao implementar regras e multas, mas também da população em geral (SCHNEIDERHAN-OPEL; BOGNER, 2020). E a forma mais eficiente de se chegar à comunidade é por meio da educação, considerada uma das medidas-chave proposta pela Convenção de Diversidade Biológica (SECRETARIAT OF THE CONVENTION ON BIOLOGICAL DIVERSITY, 2004).

É a partir da educação que os estudantes têm a possibilidade de aumentar seu conhecimento sobre biodiversidade, entender sua importância e as consequências da sua perda e, assim, ser um agente atuante na preservação da vida no planeta. Essa é a principal conclusão de vários estudos publicados como o de Schmid e Bogner (2015), Dieser e Bogner (2017) e Schneiderhan-Opel e Bogner (2020). De forma geral, esses autores verificaram uma relação positiva entre o conhecimento e o interesse dos estudantes pela preservação e apreciação da natureza e uma relação negativa entre o conhecimento e a utilização dos recursos naturais feita de uma forma exploratória e egocêntrica. Assim, é possível perceber o papel das ações educativas ao trazer o conhecimento para a população ter possibilidade de fazer escolhas e exercer uma cidadania mais participativa.

Diante desse cenário, surge uma pergunta intrigante: como está o conhecimento dos jovens brasileiros sobre biodiversidade? Infelizmente, os estudos mais recentes trazem respostas preocupantes ao mostrar o desconhecimento dos jovens sobre a biodiversidade brasileira. A exemplo, Zanini *et al.* (2020) verificaram que os estudantes do 3º ano do ensino médio na região Sul do Brasil têm um conhecimento escasso sobre a biodiversidade da Mata Atlântica. Isso porque, além de os estudantes considerarem a Mata um local intocável e distante do ser humano, que seria apenas agente destruidor do bioma, eles ainda destacaram inúmeras espécies ausentes na biodiversidade local e nacional como leão, tigre, búfalo e coala.

Mesmo com conhecimento escasso da biodiversidade, a maioria dos jovens brasileiros têm interesse em conservá-la. Essa é uma conclusão importante de Franzolin, Garcia e Bizzo (2020), pesquisadores responsáveis por comparar o interesse dos estudantes do Norte e do Sudeste. Porém, os autores observaram um interesse desigual: os estudantes do Norte têm maior interesse em conhecer e estudar a biodiversidade do que os do Sudeste, provavelmente devido ao contato mais próximo dos nortistas com a natureza. Segundo os autores, esses resultados mostram a necessidade de se impulsionar a educação científica no Brasil para que os estudantes tenham subsídios suficientes para adotar atitudes efetivas de preservação e conservação.

Com relação ao interesse dos alunos pela biodiversidade da costa brasileira, os resultados são parecidos com os encontrados para a biodiversidade terrestre: baixo interesse em conhecer e estudar, mas alto interesse em conservar (KATON *et al.*, 2013; KATON *et al.*, 2014; URSI; SCARPA, 2016). Isso possivelmente ocorre devido ao aparente distanciamento entre os ambientes marinhos e costeiros e o cotidiano dos estudantes (TOWATA *et al.*, 2013). Um dos estudos que corrobora essa hipótese foi desenvolvido por Katon *et al.* (2013). Esses autores fizeram a seguinte pergunta para estudantes de uma escola de Ribeirão Preto: *existe alguma relação entre seu dia a dia e o ambiente marinho?* Apenas 15% dos alunos entenderam essa relação, o restante demonstrou uma percepção romantizada relacionada à paz e à tranquilidade transmitida pelo mar.

A estratégia mais eficaz para mudar esse panorama é a realização de atividades pedagógicas, mostrando ao estudante como são os ambientes marinhos, sua importância para o planeta como um todo e as formas de protegê-los e conservá-los. Um exemplo interessante foi a aplicação de um questionário para alunos do 8º ano antes e depois da exposição *Mergulho fora d'água*, na cidade de São Paulo (Towata *et al.*, 2013). O interesse pelo ambiente marinho e o entendimento sobre ele aumentaram consideravelmente após a exposição, mostrando a importância de atividades como essa. Porém, vários autores ressaltaram que, para esse ganho cognitivo ser mantido, deve haver um processo de continuidade na abordagem da biodiversidade marinha (KATON *et al.*, 2013; KATON *et al.*, 2014; TOWATA *et al.*, 2013).

Outro ponto significativo é que o interesse pela biodiversidade marinha parece não ter relação com a localização dos estudantes – se estão perto ou longe da costa (URSI;

TOWATA, 2018). A exemplo, Katon *et al.* (2014) pesquisaram o interesse e o entendimento dos estudantes de um Curso Técnico em Meio Ambiente de Ubatuba enquanto Katon *et al.* (2013) pesquisaram o mesmo para estudantes do ensino médio de Ribeirão Preto (distante 500 km da costa). Para ambos os estudos, o interesse foi baixo e, portanto, não houve relação entre proximidade e distância da costa. Porém, esses resultados não podem ser considerados conclusivos, pois é necessário realizar uma pesquisa com uma amostragem maior em todo o território nacional (URSI; TOWATA, 2018).

Diante desse cenário, fica clara a importância de se produzir materiais didáticos para os estudantes e material de apoio para os professores com foco na biota marinha brasileira. Essa proposta é imperiosa, vistos os motivos principais para a falta de conhecimento e interesse dos alunos sobre o assunto (KATON *et al.*, 2013; KATON *et al.*, 2014; TOWATA *et al.*, 2013; URSI; SCARPA, 2016): 1) falta de atividades didáticas mais contextualizadas que mostrem ao estudante a ligação entre seu dia a dia e a biodiversidade; 2) falta de material de apoio para os professores e didático para os estudantes.

Esse contexto de materiais didáticos deficientes, com pouca ou nenhuma menção à biodiversidade brasileira, não reflete a realidade da pesquisa nacional. Muitos dados foram gerados nos últimos anos, principalmente por meio do Programa Biota-FAPESP, lançado em 1999 com o objetivo principal de conhecer, mapear e analisar a biodiversidade brasileira. Todo o conhecimento produzido por diversos projetos ligados a esse programa está disponível em bancos de dados abertos à comunidade científica do Brasil e do exterior. Esses dados têm sido utilizados em diversas áreas do conhecimento, como taxonomia, biogeografia, biologia molecular, ecologia, dentre outras. No entanto, é nítida a dificuldade de utilizar todo esse conhecimento em sala de aula.

Nesse cenário, pesquisar o que é o Biota-FAPESP, produzir e utilizar as informações para realizar intervenções pedagógicas e disponibilizá-las para escolas de todo o Brasil se torna relevante. Esses desafios vêm ao encontro da proposta do projeto temático “O Programa Biota-FAPESP na educação básica: possibilidade de integração curricular”, cujo principal objetivo é explorar, utilizar e divulgar os dados gerados pelo programa em escolas de edu-

cação básica. Uma das linhas de pesquisa desse projeto temático é explorar o que os estudantes brasileiros sabem sobre biodiversidade marinha, identificar demandas e produzir materiais didáticos usando o banco de dados do Biota-FAPESP para sanar essas demandas.

No presente trabalho, serão apresentados os projetos temáticos do Biota-FAPESP sobre biodiversidade marinha/ciências marinhas escolhidos e uma apresentação dos materiais didáticos em andamento.

## **Metodologia**

Para a presente proposta, escolheu-se trabalhar com os dados gerados por dois grandes programas na área marinha: “Biodiversidade marinha bêntica no Estado de São Paulo” (Biota/FAPESP – Bentos Marinho Processo nº 1998/07090-3) e “Biodiversidade e funcionamento de um ecossistema costeiro subtropical: subsídios para gestão integrada” (Biota/FAPESP – Araçá Processo nº 2011/50317-5). Esses projetos temáticos são considerados bem-sucedidos, com inúmeros trabalhos e dados publicados e com reconhecida importância para a sociedade.

O Biota/FAPESP – Bentos Marinho (2000-2005) (BFBM) contou com mais de 85 pesquisadores para realizar um levantamento da biota do litoral norte do estado de São Paulo (Caraguatatuba, Ubatuba, São Sebastião). Por meio do projeto foi possível catalogar as espécies bentônicas encontradas, descrever a história de vida e a estratégia reprodutiva de várias espécies de relevância ecológica e econômica como siris, caranguejos e camarões. Além disso, foram estudados vários aspectos do litoral como morfologia de fundo e cobertura de sedimentos, aspectos da hidrologia de diversos ambientes como costões rochosos, praias arenosas e sublitoral não consolidado. A partir da integração de todos esses resultados foi possível fornecer subsídios para uma melhor compreensão das relações entre os organismos bentônicos e o ambiente e efetuar uma avaliação do potencial sustentável dos recursos da região (AMARAL; NALLIN, 2011).

Com relação ao Biota/FAPESP – Araçá (2012-2017) (BFA), foram mais de 170 participantes de todos os níveis, que conseguiram mostrar que a Baía do Araçá, localizada no litoral Norte de São Paulo, é um *hotspot* de biodiversidade e um extraordinário berçário de vida,

fundamental para a sustentabilidade das famílias caiçaras e para a manutenção de sua identidade cultural. Como consequência, os pesquisadores foram apoiados pela comunidade local e conseguiram proteger a baía do destino considerado inevitável por muitos: o aterro total ou parcial que a eliminaria da paisagem por completo, para ampliação do porto de São Sebastião. Com esses resultados, o Biota-Araçá ampliou a competência do estado de São Paulo, e do país como um todo, nos estudos sobre biodiversidade, conservação e governança marinha e se tornou um modelo estratégico de abordagem que pode ser aplicado em outras regiões (AMARAL *et al.*, 2016).

Três temas (invertebrados, algas e acidificação oceânica) pouco explorados e/ou com poucos exemplos sobre a biodiversidade brasileira, foram escolhidos para a construção dos materiais didáticos.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica buscando registros sobre o BFA e BFBM até janeiro de 2022 visando encontrar imagens e exemplos para ilustrar os materiais. Foram consultadas as seguintes bases de dados e fontes bibliográficas: Google, Google Scholar, ResearchGate e Biblioteca Virtual da FAPESP (pesquisa apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP).

Os materiais didáticos foram desenvolvidos em torno de um ou mais princípios oceânicos (SANTORO *et al.*, 2020):

Princípio 1: A Terra tem um oceano global e muito diverso

Princípio 2: O oceano e a vida marinha têm uma forte ação na dinâmica da Terra

Princípio 3: O oceano exerce uma influência importante no clima

Princípio 4: O oceano permite que a Terra seja habitável

Princípio 5: O oceano sustenta uma imensa diversidade de vida e de ecossistemas

Princípio 6: O oceano e a humanidade estão fortemente interligados

Princípio 7: Há muito por descobrir e explorar no oceano

## Resultados

Cinco materiais didáticos sobre os diferentes temas (invertebrados, algas e acidificação oceânica) estão em desenvolvimento. Todos os materiais apresentam: i) questões abertas para avaliar o que os alunos aprenderam; ii) esquemas/ilustrações de autoria própria; iii) legendas com descrição detalhada para pessoas com deficiência visual como baixa visão e cegueira. A seguir, traça-se uma breve descrição de cada material.

### *1) Equinodermos: estrelas do mar, ouriços-do-mar e seus parentes da costa brasileira (Princípio 5)*

O material contém uma introdução geral abrangendo os seguintes tópicos: significado do nome do filo em latim; número de fósseis e espécies vivas no mundo e no Brasil; datação e localização de registros fósseis no mundo e no Brasil; relações filogenéticas entre *Echinodermata* e *Chordata*, especialmente relacionadas a humanos; novidades evolutivas dos equinodermos; biologia geral (alimentação e reprodução). Em seguida, cada uma das cinco classes (*Crinoidea*, *Asteroidea*, *Ophiuroidea*, *Echinoidea*, *Holothuroidea*) é mais detalhada quanto aos tópicos: nomes populares; significado do nome em latim; principais características; diversidade no mundo e no Brasil; importância alimentar e ecológica. O material contém cerca de 16 fotos de equinodermos da costa brasileira, a maioria obtida do projeto BFA e três esquemas, dois deles abordando filogenias e um abordando o sistema ambulacral. O material está adequado a explorar o Princípio 5 pois mostra a diversidade de um grupo comum de invertebrados marinhos.

### *2) Porifera vs Tunicata: animais muito parecidos (Princípio 5)*

O foco é trazer uma abordagem comparativa entre esponjas (filo *Porifera*) e ascídias (filo *Chordata*; subfilo *Tunicata*) uma vez que há um desconhecimento sobre esses grupos pelo público, principalmente na educação básica. Isso se deve principalmente a uma morfologia externa semelhante entre algumas espécies, associada à forma e à presença de orifícios na superfície externa do corpo. O material didático discute suas principais características morfológicas e biológicas e as diferenças entre elas. Aborda informações de pesquisas científicas

sobre o tema citando fatos curiosos (por exemplo, engenharia de tecido ósseo a partir de colágeno marinho de esponjas – projeto “*Colágeno marinho de esponjas*” – financiado pela FAPESP). O material contém cerca de 20 fotos, a maioria obtida por meio do BFBM, que ilustra a costa sudeste/sul brasileira, e algumas esponjas encontradas nos recifes da foz do rio Amazonas. O material está adequado a explorar o Princípio 5 pois mostra a diversidade de dois grupos de invertebrados marinhos.

### *3) Um bivalve carnívoro e a Baía do Araçá (Princípios 5, 7)*

O material contém uma introdução geral sobre a classe *Bivalvia* (filo *Mollusca*), descrevendo suas principais características morfológicas e biológicas. Posteriormente, o texto aborda a pesquisa publicada em 2018 pelo zoólogo Fabrizio Marcondes Machado. O pesquisador estudou os bivalves carnívoros da Baía do Araçá (Litoral Norte do Estado de São Paulo), através do projeto BFA. Esses bivalves carnívoros são considerados animais desconhecidos e, por isso, optamos por descrever seus sistemas: reprodutivo, respiratório, digestivo, excretor, nervoso, entre outros. Utilizamos o texto e os esquemas/desenhos originais do autor como base de nosso material, para estimular o aluno a conhecer o que está dentro da concha. Na conclusão, a conservação da Baía do Araçá é bastante focada, pois esses bivalves foram encontrados nesta região, considerada uma das áreas com maior diversidade ambiental ao longo da costa brasileira. O material está adequado a explorar o Princípio 5, pois mostra a diversidade de um grupo comum de invertebrados marinhos, e Princípio 7, devido ao exemplo incomum de bivalve carnívoro, salientando como ainda há muito por descobrir e explorar no oceano.

### *4) Algas: seres vivos esquecidos que tornaram a Terra habitável (Princípios 4, 5, 6)*

Este material visa explorar a biodiversidade de algas verdes (*Chlorophyta*), visto que o litoral brasileiro possui uma riqueza desse táxon, mas pouco é abordado na educação básica sobre o assunto. Embora muitas vezes microscópicos, esses organismos têm grande importância ecológica e econômica, pois estão presentes na manutenção do planeta Terra, produzindo até 90% de todo o oxigênio, e funcionam como fonte de proteínas e polissacarídeos. Essas informações foram agrupadas no material ao longo das principais características das

algas, como evolução, morfologia, anatomia e reprodução. O material também explora os temas “Qual a importância das algas para o meio ambiente” e “Por dentro da biodiversidade brasileira”, com exemplos da Baía do Araçá (Litoral Norte do Estado de São Paulo), por meio do projeto BFA. O material está adequado a explorar o Princípio 5, pois mostra a diversidade de algas, o Princípio 4, por enfatizar como as algas tornam a Terra habitável a partir do oxigênio liberado, e ao Princípio 6, por mostrar a ligação entre os seres humanos e as algas.

### *5) Aumento da acidificação dos oceanos e seu impacto nos moluscos calcificantes (Princípios 3 a 6)*

O material inicia-se com a pergunta norteadora: “Quais seriam os impactos ambientais de origem antrópica nos mares e oceanos?”. Em seguida, são mostrados alguns exemplos de fontes emissoras de carbono que estão presentes no cotidiano e os impactos conhecidos nos oceanos, como descarga de esgoto, derramamento de óleo. Essas questões destacam a importância dos oceanos como sumidouro de carbono e a pouca relevância dada ao aumento da acidificação e consequentes impactos nos organismos calcificantes, como os moluscos, por meio da dissolução do carbonato de cálcio. O texto conta com imagens (principalmente extraídas do BFA e BFBM) e diagramas, que auxiliam os professores na abordagem do tema, e com formas de mitigar os impactos que os alunos podem encontrar mesmo longe dos mares. O material está adequado ao Princípio 3, por mostrar como os oceanos regulam a quantidade de carbono, reduzindo o efeito estufa e por consequência controlam o clima no planeta, e permitem que a Terra seja habitável (Princípio 4), ao Princípio 5, por mostrar a diversidade de moluscos, e ao Princípio 6, por mostrar como os seres humanos são responsáveis pelo oceano ao adotarem ações prejudiciais como desmatamento e poluição, por exemplo.

Todos os materiais listados acima serão aplicados em escolas brasileiras, testados, aprimorados e depois disponibilizados em um *site* gratuito, gerenciado pelos pesquisadores do projeto temático “O Programa Biota-FAPESP na educação básica: possibilidade de integração curricular”.

## Considerações finais

O presente trabalho justifica-se diante da baixa percepção e o pouco interesse dos estudantes com relação à biodiversidade marinha, a falta de conhecimento sobre sua importância em nosso dia a dia e as consequências de sua perda (KATON *et al.*, 2013; KATON *et al.*, 2014; TOWATA *et al.*, 2013; URSI; TOWATA, 2018).

O baixo interesse e conhecimento dos estudantes sobre a biodiversidade brasileira pode estar vinculado à falta de atividades atrativas e de material didático para os estudantes e de apoio para os professores. Por isso, os estudantes demonstram mais familiaridade com as espécies que aparecem em fontes diversas como filmes estrangeiros, internet e livros didáticos com fotos de espécies ausentes no Brasil como ursos polares, pinguins, girafas, leões, elefantes etc. (FRANZOLIN; GARCIA; BIZZO, 2020; ZANINI *et al.*, 2020).

Diante dessa lacuna, escolheu-se trabalhar com os dados do Biota/FAPESP – Bentos Marinho e do Biota/FAPESP – Araçá, por serem projetos interdisciplinares de reconhecido valor para a sociedade brasileira. Por meio do Biota/FAPESP – Bentos Marinhos foram descritas mais de 1.000 espécies bentônicas para o litoral norte de São Paulo como poríferos, cnidários, poliquetas, crustáceos, cefalocordados, dentre outros, e os menos conhecidos como briozoários e os meiofaunais como gastrotricos e nematoides (AMARAL; NALLIN, 2011). Já por meio do Biota/FAPESP – Araçá, foram descritas mais de 1.300 espécies dentre vertebrados como peixes, tartarugas e aves, e invertebrados como corais, poliquetas, moluscos, crustáceos, equinodermos e poríferos. Vale destacar que durante a vigência do projeto, mais de 140 espécies foram observadas pela primeira vez e outras 50 são novas para a ciência (AMARAL *et al.*, 2016).

Apresentamos cinco propostas de materiais didáticos com temas pouco ou nunca trabalhados na educação básica: i) equinodermos; ii) poríferos e tunicados; iii) algas; iv) bivalves carnívoros; e v) acidificação oceânica e seu impacto na vida marinha, especialmente em moluscos calcificantes.

Produzir e compartilhar esses materiais é relevante, pois pode ajudar a preencher uma lacuna no ensino da biodiversidade marinha no Brasil. Infelizmente, não há estudos com representatividade nacional para saber o quanto os professores enfatizam a biodiversidade brasileira nas salas de aula. No entanto, um estudo exploratório recente realizado com 147

professores (ARAÚJO; ALITTO, 2021) constatou que há pouca ênfase nesse tema. Segundo os professores entrevistados, a ausência de materiais didáticos adequados foi apontada como um fator comum que afeta negativamente o ensino da biodiversidade brasileira.

De um lado, a ausência de materiais didáticos, de outro, o fato de os estudantes brasileiros concordarem com a necessidade urgente de ações de proteção ao meio ambiente (FRANZOLIN; GARCIA; BIZZO, 2020). No entanto, para que os alunos consigam preservar e conservar os ambientes, é necessário aumentar sua compreensão sobre a biodiversidade. Considerando que 2022 foi o segundo ano da Década dos Oceanos (proclamada pelas Nações Unidas), essa é uma oportunidade ideal para compartilhar e aplicar nossos materiais didáticos, aprimorando o conhecimento sobre nossa biodiversidade marinha brasileira e preenchendo uma lacuna que ainda existe na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil.

## Referências

AMARAL, A. C. Z.; NALLIN, S. A. H. **Biodiversidade e ecossistemas bentônicos marinhos do Litoral Norte de São Paulo, Sudeste do Brasil**. Campinas: UNICAMP/IB, 2011. 573 p.

AMARAL, A. C. Z. *et al.* **Life in Araçá Bay: diversity and importance**. 3. ed. São Paulo: Lume, 2016. 100 p.

ARAÚJO, L. A. L.; ALITTO, R. A. S. Teaching native biodiversity: an exploratory study with Brazilian teachers. **Journal of Biological Education**, p. 1-11, 2021.

BERMAN, M. G.; JONIDES, J.; KAPLAN, S. The cognitive benefits of interacting with nature. **Psychological Science**, v. 19, n. 12, p. 1207-1212, 2008.

CARDINALE, B. J. *et al.* Biodiversity loss and its impact on humanity. **Nature**, n. 486, p. 59-67, 2012.

CHAMI, R. *et al.* On Valuing Nature-Based Solutions to Climate Change: A Framework with Application to Elephants and Whales. **Economic Research Initiatives at Duke Working Papers Series**, n. 297, p. 1-46, 2020

COLWELL, R. K. Biodiversity: Concepts, patterns, and measurement. *In*: LEVIN, S. A. *et al.* (ed.). **The Princeton guide to ecology**. Princeton: Princeton University Press, 2009. p. 257-263.

DIESER, O.; BOGNER, F. X. How individual environmental values influence knowledge acquisition of adolescents within a week-long outreach biodiversity module. **Journal of Global Research in Education and Social Science**, n. 9, p. 213-224, 2017.

FRANZOLIN, F.; GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Amazon conservation and students' interests for biodiversity: the need to boost science education in Brazil. **Science Advances**, n. 6, p. eabb0110, 2020.

HARTIG, T.; MANG, M.; EVANS, G. W. Restorative effects of natural environment experiences. **Environment and Behavior**, v. 23, n. 1, p. 3-26, 1991.

KATON, G. F. *et al.* Percepção de estudantes que vivem distantes do litoral sobre o ambiente marinho. **Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, vol. extra, n. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, p. 1342-1347, 2013.

KATON, G. F. *et al.* Percepção de ambientes marinhos e costeiros: uma visão de estudantes de um curso técnico em Meio Ambiente. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 2648-2660, 2014.

LORENTZEN, H. F. *et al.* COVID-19 is possibly a consequence of the anthropogenic biodiversity crisis and climate changes. **Danish Medical Journal**, v. 67, n. 5, p. A205025, 2020.

PARK, B. J. *et al.* The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. **Environmental Health and Preventive Medicine**, v. 15, n. 1, p. 18-26, 2010.

RAWAT, U.; AGARWAL, N. Biodiversity: concept, threats and conservation. **Environment Conservation Journal**, v. 16, n. 3, p. 19-28, 2015.

SANTORO, F. *et al.* **Cultura oceânica para todos**: kit pedagógico. França: UNESCO, 2020. 137 p.

SCHMID, S.; BOGNER, F. X. Does inquiry-learning support long-term retention of knowledge? **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 10, n. 4, p. 51-70, 2015.

SCHNEIDERHAN-OPEL, J.; BOGNER, F. X. The relation between knowledge acquisition and environmental values within the scope of a biodiversity learning module. **Sustainability**, v. 12, n. 5, p. 2036, 2020.

SECRETARIAT OF THE CONVENTION ON BIOLOGICAL DIVERSITY. **The Convention on Biological Diversity from Conception to Implementation**. Montreal: Secretariat of the Convention on Biological Diversity, 2004.

SHANAHAN, D. F. *et al.* Health benefits from nature experiences depend on dose. **Scientific Reports**, v. 6, n. 1, p. 28551, 2016.

TOWATA, N. *et al.* Ambiente marinho, sua preservação e relação com o cotidiano: influência de uma exposição interativa sobre as concepções de estudantes do ensino fundamental. **Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, vol. extra, n. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, p. 1342-1347, 2013.

URSI, S.; SCARPA, D. L. **Ensino de ciências por investigação**: sequência didática “Mata Atlântica - Restinga”. São Paulo: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2016. 49 p.

URSI, S.; TOWATA, N. Environmental perception about marine and coastal ecosystems: evaluation through a research instrument based on model of ecological values. **Problems of Education in the 21st Century**, v. 76, n. 3, p. 393-405, 2018.

WATERS, C. N. *et al.* The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. **Science**, v. 351, n. 6269, p. aad2622, 2016.

ZANINI, A. M. *et al.* Percepções de estudantes do Sul do Brasil sobre a Biodiversidade da Mata Atlântica. **Interciencia**, v. 45, n. 1, p. 15-22, 2020.

ZOHDY, S.; SCHWARTZ, T. S.; OAKS, J. R. The coevolution effect as a driver of spillover. **Trends in Parasitology**, v. 35, n. 6, p. 399-408, 2019.

# A expansão dos transtornos psiquiátricos e as suas apropriações no discurso educacional: o que a psicanálise teria a dizer?

*Júlia Catani*

*Ana Laura Godinho Lima*

*Carlota Boto*

## **Introdução**

As maneiras pelas quais a expansão dos diagnósticos de transtornos psiquiátricos, sua categorização e a divulgação dos conhecimentos relativos a eles vêm afetando práticas e relações na educação escolar e familiar têm sido surpreendentes e podem ser constatadas em diversos estudos. O que significa ver / ouvir uma criança de sete ou oito anos dizer – quase com uma expressão de orgulho – “eu sou hiperativa” para um público desconhecido depois de ter perturbado muito em uma viagem em transporte público? É claro que podemos indicar muitas respostas, mas aqui é o bastante lembrar que, certamente, o fato está ligado de modo remoto ou próximo ao trânsito das informações sobre os transtornos de aprendizagem e comportamento e a sua apropriação nos diversos contextos.

Ao intitular o texto com a referência à expressão dos transtornos psiquiátricos e a suas apropriações no discurso educacional, entende-se que é preciso refletir mais sobre as implicações do fato e pensar, talvez, em formas de intervenção na escola. Ao perguntar o que a psicanálise teria a dizer sobre a questão, pensa-se em favorecer uma outra compreensão dos diagnósticos e suas apropriações pelos diferentes sujeitos e disciplinas.

Tentativas de compreensão e formalização a respeito do modo como os sujeitos vivem suas experiências ocupam as ciências humanas, como sabemos. Dentre essas experiências, as que se relacionam com os usos do tempo e seus sentidos têm sido objeto de investigação em diversas culturas. Associada a esta questão, figura uma preocupação de que crianças desde cedo sejam as mais produtivas possíveis, o que parece ser uma preocupação típica da modernidade. É preciso reconhecer que as preocupações correspondem às condições determinadas por cada época e contexto. A temática aparece tratada por especialistas nas ciências,

na imprensa e na arte em geral, em músicas, em filmes, na literatura etc. Pensar em estratégias para fazer render o maior número de atividades, aprender muitas coisas em um curto período, desempenhar inúmeras funções simultâneas, consumir o maior volume de informações e entretenimento são questões que se tornaram cada vez mais presentes e passaram a integrar padrões saudáveis de desenvolvimento. Sabe-se que a passagem do tempo para cada sujeito, bem como para cada etapa da vida, é experimentada de modo muito particular. De que modo isso se apresenta no âmbito educacional e quais os impactos dessa nova forma de viver?

Pensamos na vida de um recém-nascido: ela vem acompanhada de uma série de traumas e expectativas complexas. A ciência hoje tem ocupado um papel imprescindível para impor e determinar técnicas de comando para a cura e a garantia de saúde, no entanto, essa responsabilidade da ciência é recente, segundo aponta Figueiredo (2012). Antes da presença da puericultura e da pediatria, era fundamentalmente a religião que auxiliava na condução do desenvolvimento das crianças, tentando garantir o que seria uma conciliação entre as capacidades físicas e mentais. Para concretizar essa conciliação, alertas e prescrições foram elaborados buscando assegurar a continuidade da espécie. Segundo Lima (2020a), nos manuais publicados no Brasil entre os anos 1930 e 1970, constata-se a importância do ambiente e, mais do que isso, o tipo de interação que esse espaço favorece para as crianças. O desenvolvimento social, psicológico e emocional depende da harmonia, respaldo e afeto que os adultos podem ou não garantir para o sujeito. A escola, nesta etapa da vida, é um dispositivo que deve oferecer segurança para garantir o desenvolvimento.

Com base em informações sobre quais seriam os fatores de impacto na vida de bebês e crianças, os profissionais do campo da saúde e da educação buscam identificar os comportamentos adequados, de acordo com cada idade, guiando-se pela ciência. A medicina e a psiquiatria têm papéis fundamentais nesse processo de cuidado, que se intensificou ao longo das décadas, e seus discursos foram se expandindo para outras áreas do conhecimento, dentre elas a educação. Julga-se que, se as dificuldades puderem ser diagnosticadas desde cedo, maiores serão as chances de tratamento e menores serão os obstáculos para a vida e, conseqüentemente, para o aprendizado. A escola já seria identificada pela própria medicina como uma instituição capaz de favorecer ou prejudicar o desenvolvimento dos alunos de acordo com o

que convém a eles. O discurso educacional passou também a reconhecer e assimilar a importância dos indicadores do desenvolvimento infantil (LIMA, 2021).

A partir do século XX, as escolas empenharam-se em fazer e registrar observações dos alunos tendo como referência os índices de desenvolvimento da psicologia. Os professores foram incumbidos cada vez mais dessa ação de verificar o estado de seus alunos dentro e fora da sala de aula no ambiente institucional, de modo a transformar o aprendizado por meio de atividades tão rentáveis e produtivas quanto possível. As fronteiras dos conhecimentos entre as áreas tornaram-se cada vez mais porosas, menos delimitadas. Os discursos médico e psicológico passaram a ser considerados fundamentais na orientação do trabalho docente (LIMA, 2020a; 2021). Nesse sentido, caberia refletir ainda sobre como a psicanálise pode contribuir nesse processo, já que é também uma teoria que busca investigar os comportamentos e os modos de sofrimento humano. Para tal, o recuo histórico até os manuais de puericultura, psiquiátricos e educacionais pode servir como recurso para a compreensão do movimento.

### **Manuais e noções de cuidado: o que esperar nos campos psiquiátrico e educacional**

Na definição de “manual”, segundo o *Dicionário Aurélio da língua portuguesa* (2019, p. 1331) encontra-se: “Livro que contém noções essenciais acerca de uma ciência, de uma técnica, compêndio, epítome, etc.”. Trata-se, portanto, de um livro de referência em que são apresentados informações, debates e prescrições a respeito de uma especialidade, contando quase sempre com o reconhecimento e a legitimidade científica de profissionais – aqui, no caso, de médicos, obstetras, pediatras, neurologistas, professores, psicólogos e nutricionistas por exemplo. As características e os modos de transmissão do conhecimento nesses manuais são condizentes com o acúmulo de saberes e com público ao qual se destinam. Cabe assinalar ainda que eles trazem acúmulo de dados e pesquisas da área, reunidos ao longo do tempo, portanto, valorizam a *tradição* – mas também se preocupam em sintetizar *inovações* e rupturas com o que é estipulado até aquele momento, de forma a se modernizar e promover avanços. Assim, os manuais entrelaçam tradição e inovação simultaneamente (COELHO JR., 2017; SILVA, 2018).

Os manuais de puericultura precedem os psiquiátricos. As apreensões de mães inexperientes as levam a buscar orientações quanto aos cuidados e indicadores normais e patológicos do desenvolvimento de seus filhos, bem como instruções a respeito da higiene, alimentação, sono, brincadeiras e outros aspectos da vida infantil (CATANI; LIMA, 2021). A psiquiatria, desde os anos 1950, com o aparecimento do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (DSM) foi se tornando a disciplina determinante para o cuidado do sofrimento, mas sem dúvida, passou a ter mais força a partir da década de 1980, quando o manual adaptou cada vez mais a sua linguagem ao grande público e quando se intensificou a presença da indústria farmacêutica e as possibilidades de seus produtos para o cuidado (CATANI, 2015).

Ao longo da história dos manuais, o intuito foi torná-los práticos, priorizando informações diretas e buscando traduzir os conhecimentos especializados de forma a garantir o maior alcance possível. Ao reconstruir a história destes dois instrumentos, é possível perceber configurações distintas: se os manuais de puericultura priorizavam instruir as mães fundamentalmente (ou seja, o público leigo, se assim se pode imaginar), os manuais de psiquiatria dedicavam-se, de início, a informar os profissionais. No entanto, tal como se constata, essa característica se transformou ao longo da história da psiquiatria, que passou a ampliar suas divulgações desejando obter maior apropriação de seu discurso por outras áreas do conhecimento (CATANI, 2015; CATANI; LIMA, 2021).

Ao êxito da divulgação e disseminação do discurso psiquiátrico e dos psicofármacos também se somam as garantias de que o mal-estar, seja ele qual for, pode rapidamente ser contornado a partir do uso de substâncias químicas que, por meio de uma intervenção no funcionamento do cérebro, reorganizariam a função. Justificativas e ofertas que eram, de início, dirigidas aos adultos ganham cada vez mais força e argumentos até incluírem o público infantil. O que antes era promessa de pílula da felicidade, com o aparecimento do *Prozac*, passa a tomar maiores proporções e se veicula a ideia de que quanto mais cedo se cuidar das crianças, mais fácil será prevenir possíveis adultos deprimidos ou ansiosos, por exemplo (CATANI, 2018).

As publicações disponibilizam a uma grande parcela da população o que antes era domínio de especialistas. As importações conceituais e apropriações psiquiátricas produzem

um excesso classificatório. A fluência com que os diagnósticos transitam ilustra a assimilação dos discursos e a circulação de referências psiquiátricas na educação.

Se por muito tempo os cuidados com os filhos foram orientados pelo saber tradicional passado de geração a geração, com o surgimento da pediatria como especialidade médica e a disseminação de seus conhecimentos em livros e revistas, esses cuidados passaram a ser objeto de intervenção científica e técnica. O avanço dos conhecimentos especializados sobre as crianças, sua saúde e seu desenvolvimento ocorreu articulado com as políticas públicas de assistência à infância, priorizando estratégias de caráter preventivo (CATANI; LIMA, 2021).

O cuidado é também uma perspectiva de conciliar o que as instituições e os discursos religiosos, familiares, governamentais e educacionais definem como o ideal para as crianças. Nessa perspectiva, a escola pode concorrer para disciplinar a atenção ao que se espera do desenvolvimento e de cada etapa da vida infantil. A escola moderna carregaria em si a incumbência de instruir e civilizar, isto é, oferecer conteúdos e informações ao mesmo tempo que se encarregaria de dominar o mundo instintual, caótico e animalesco que as crianças carregam dentro de si, a fim de encaminhar o que a sociedade espera em cada contexto para a formação de um cidadão de bem nos moldes governamentais. Assim, espera-se um sujeito o mais adaptado possível às expectativas biológicas, individuais e sociais (LIMA, 2021; BOTO, 2021).

Na lógica da prevenção, para a psiquiatria, é preciso um diagnóstico cada vez mais apurado a respeito do que seria o normal e o patológico. Solicitam-se profissionais atentos, aptos a compreender e assegurar que estes marcadores possam ser identificados. Quanto antes melhor. Será mesmo? Alianças são incentivadas, portanto, entre pais, professores, educadores, pediatras, psiquiatras, psicólogos e psicanalistas. Pede-se cada vez mais à psicanálise e à psicologia, e de modo similar, também se exige dos educadores e dos professores que saibam nomear o que se passa com as crianças nas escolas.

A nomeação do sofrimento psíquico para os indivíduos ajuda a diminuir parte da angústia diante de emoções e sentimentos que, por vezes, não encontram formas de tradução prévia e que são determinados por questões subjetivas. Em contrapartida, os esforços pela objetivação e quantificação do sofrimento produzem um número cada vez maior de fragmentações e o resultado passa a se explicitar nas edições do DSM e em outros textos especializados da área. Essa concepção leva os especialistas a criarem cada vez mais categorias para

compreender as pessoas. A título de exemplo: a primeira edição do manual trazia em si um total de 182 categorias em 130 páginas, enquanto a última versão, publicada em 2013, o DSM-5, é composta por 300 transtornos distribuídos em 947 laudas (CATANI, 2014; 2015).

A fim de conhecer melhor como se configura a expansão dos transtornos psiquiátricos nos tempos atuais, parece crucial que o caminho não seja pautado no discurso educacional ou no discurso psicanalítico, ao menos não exclusivamente. Isto porque, é preciso considerar a articulação entre o que os especialistas destas áreas e da área médica postulam. Dessa forma, para além de recorrer aos manuais psiquiátricos propriamente ditos, optou-se por privilegiar aqui referência ao livro de Allen Frances (2016). Trata-se de um psiquiatra norte-americano que esteve à frente e foi um dos principais responsáveis na liderança da publicação do DSM-IV. Ou seja, um médico que participou dos bastidores e defendeu a divulgação do manual, mas que posteriormente passou a fazer uma reconsideração a partir dos caminhos adotados pela psiquiatria e por ele mesmo. Para sustentar tal julgamento, ele demonstra, por meio de pesquisas e dados sólidos, o que o fez tomar outras decisões e distanciar-se do que a American Psychiatric Association (APA) passou a adotar depois dos anos 2000.

Em obra de título *Voltando ao normal: como o excesso de diagnóstico e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle*, Frances (2016) afirma que o excesso de diagnóstico e a vulnerabilidade localizada hoje no campo da saúde mental consistem no fato de que a definição de *normalidade* é, por si só, algo muito frágil de se precisar.

Os dicionários não trazem uma acepção satisfatória; filósofos discutem seu significado; estatísticos e psicólogos o medem sem parar, mas não captam a sua essência; sociólogos duvidam de sua universalidade; psicanalistas duvidam de sua existência e médicos da mente e do corpo estão sempre ocupados comendo-o pelas beiradas. O normal está perdendo todo o poder – se olharmos bem, talvez todos acabem se revelando mais ou menos doentes. (FRANCES, 2016, p. 25).

Para o autor, a expectativa de uma circunscrição fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotasse a noção de normalidade e de saúde como coexistentes. A saúde se definiria como um bem-estar biopsicossocial, portanto, não apenas a ausência de uma patologia. Sabe-se que encontrar tal equilíbrio é algo complexo e, segundo Frances (2016), é impraticável e fruto da produção de muitos sofrimentos e idealizações.

Recuperar os argumentos apontados pelo psiquiatra, conforme assinalado, consiste na tentativa de compreender a expansão dos transtornos psiquiátricos e em refletir a respeito de quais os impactos desse processo para o discurso educacional. Frances (2016) assinala que a inflação das taxas de doença mental apoia-se em três possíveis justificativas, embora ele fragilize duas delas. Primeira hipótese: o fato de que hoje se vive em uma sociedade extremamente acelerada e estressante e isto leva ao adoecimento. Ele não discorda disto, mas contra-argumenta que sempre houve condições estressantes, cada uma condizente com sua época. Concordar com tal possibilidade seria imaginar que as pessoas antes não teriam motivos para adoecer. Segunda hipótese: os ambientes hoje são tóxicos e a origem das doenças é derivada de adoecimentos físicos, não emocionais. Neste argumento haveria de se admitir que as vacinas, por exemplo, seriam produtoras de autismo para justificar os elevados índices, o que ele refuta em absoluto. A terceira e última hipótese é, para o autor, a mais plausível: não se está adoecendo mais, hoje os especialistas são capazes de localizar melhor os transtornos que antes não eram notados. Neste processo, felizmente, muitas doenças puderam ser identificadas, embora outras tantas tivessem sido diagnosticadas de modo apressado, uma vez que a noção de normalidade é difusa.

Frances (2016) refere que não existe uma epidemia de transtornos mentais propriamente. Ou seja, as pessoas não mudaram tanto ao longo das décadas, o que acabou por ocorrer foi que os modos de nomeação se tornaram elásticos demais, o que fez com que muitas pessoas pudessem ser identificadas ou passassem elas mesmas a se identificar como doentes mentais. O que outrora era considerado como natural da vida é hoje classificado como um transtorno e leva à sensação de que se é mais doente.

A narrativa das próprias pessoas começou a assimilar certas categorias do discurso e dos diagnósticos psiquiátricos, devido à popularização dos conhecimentos científicos sobre esses sofrimentos. Nas palavras de Frances (2016, p. 111): “Modismos psiquiátricos começam quando uma autoridade poderosa dá força e legitimidade”. A questão é que os especialistas, no entendimento do autor, passaram a não observar o todo, mas sim, a assimilar uma listagem de sintomas e sinais que poderiam ser rapidamente encaixados em nomenclaturas. Somam-se a isto especialistas que ficam satisfeitos por ver os diagnósticos aos quais se dedicam e estudam cada vez mais frequentes, e celebridades partilhando os modos de sofrimento e tornando-se defensoras de seus tratamentos. Assim, as pessoas já aparecem nos consultórios

médicos com uma narrativa construída e, na maioria das vezes, tornam-se pacientes com base nelas; e saem, em grande parte, de acordo com Frances (2016), com prescrições medicamentosas, pois se encontram admitidos em um grupo e passam a sofrer e serem reconhecidos como tal.

Ainda no que se refere à inflação diagnóstica, cabe citar os dados trazidos por Frances (2016, p. 135) quanto às crianças, temática de interesse para a discussão aqui proposta:

Nos últimos 15 anos, houve quatro epidemias explosivas de transtornos mentais. A bipolaridade infantil cresceu miraculosas quarenta vezes, o autismo exorbitantes vinte vezes; o déficit de atenção/hiperatividade triplicou (...). Sempre que as taxas disparam, uma porção do aumento representa casos verdadeiros antes não detectados – indivíduos que, de fato, necessitam do diagnóstico e do tratamento que lhe sobrevém. Todavia, um diagnóstico mais preciso não explica o fato de que tantas pessoas, em especial crianças, subitamente parecem estar adoecendo. [...]

Isso, claro, sem levar em conta o êxito crescente da indústria farmacêutica, que Frances (2016) não deixa de mencionar. Se na década de 1960 a preocupação em prescrever psicotrópicos era enorme pelos efeitos colaterais e o risco de vida, a partir da década de 1980 os medicamentos são considerados sucessos publicitários. A mesma categoria de remédio passa a ser prescrita para vários transtornos, pois diminuiu o risco aparente dos efeitos colaterais. No entanto, tais remédios ainda levam as pessoas a desenvolver obesidade, problemas cardíacos, diabetes e diminuem a expectativa de vida. Ainda assim, segundo o autor, mesmo com todos esses fatores associados, esses medicamentos rendem, nos Estados Unidos, uma lucratividade em vendas de 18 bilhões de dólares por ano.

A reflexão sobre os efeitos da popularização e a crítica aos diagnósticos não sugere desconsiderar, em hipótese alguma, os avanços obtidos pela psiquiatria, mais ainda nos dias atuais. Trata-se, em vez disso, de refletir sobre como a disseminação dos diagnósticos e dos tratamentos que os acompanham alteram a educação, o convívio, as formas de entendimento e as expectativas de transformação dos sujeitos pelo recurso aos conhecimentos. A importância conceitual e a apropriação de classificações engendram hoje um excesso de diagnósticos visível na área escolar e de consequências nem sempre previsíveis. A fluência com que transitam diagnósticos como autismo, criança nervosa e déficit de atenção e hiperatividade são exemplos claros desses movimentos com os impulsos “normalizadores” do campo educacional.

Seria possível conter o ímpeto classificatório e inventar outros modos de lidar com as crianças consideradas difíceis, desafiadoras para os pais e professores? Sustenta-se que, se a psicanálise estivesse ao alcance de um maior número de pessoas, propiciaria alterações na própria nomeação e nas relações com o tempo. A reflexão psicanalítica visa compreensões férteis de questões individuais e coletivas, mais atentas às subjetividades, trocando o tempo curto das soluções diagnósticas correntes pelo tempo estendido da atenção ao outro e a si. O desenvolvimento dos diagnósticos psiquiátricos e de suas padronizações é digno de nota. Se por um lado pode ser alvo de crítica pela multiplicação da nomeação, por outro se reconhece que esse refinamento de novas publicações pode ser justificável na medida que outros tipos de recursos – como a instituição religiosa, para citar um exemplo de referência prévia –, deixam de ser tão eficazes como instituição organizadora de acolhimento, estabilidade e compreensão do mal-estar.

No que se refere à psiquiatria, o modo de compreensão e interpretação do sofrimento foi sendo alterado ao longo da história, acompanhando as técnicas e a produção acelerada do capitalismo, em que tudo se torna urgente e ao mesmo tempo obsoleto, dada a velocidade com que as informações são processadas e superadas. O impacto desses dados é muito mais abrangente do que é possível imaginar inicialmente e as consequências aparecem em vários campos.

De acordo com Walter Benjamin (1933; 1936), com a Primeira Guerra Mundial e os grandes eventos traumáticos presentes na vida dos sujeitos, o que se produz são dificuldades e ausência de palavras que consigam dar conta do que é vivido por cada um. Somado a isso, o fato de que se faz necessária a assimilação rápida das coisas. O sofrimento perde espaço para a eficácia; a velocidade e o tempo devem ser aproveitados ao máximo. A transmissão entre as gerações familiares (antes, extremamente valorizada para a aquisição de conhecimentos políticos e sociais) aos poucos se enfraquece e o reflexo disso é a impossibilidade de o sujeito narrar histórias e se apropriar do que se passa com ele próprio. O idoso perde importância, pois em geral, vive de histórias e acontecimentos passados. Aos novos, cria-se uma impossibilidade de falar de sentimentos e de acontecimentos que escapem à lógica objetiva (BENJAMIN, 1933; 1936).

Em outra ocasião apresentamos (CATANI, 2021) os índices alarmantes de transtornos mentais que afetam de 20% a 25% da população mundial (BERNARDES, 2021). Os dados tornam-se ainda mais impactantes, pois de acordo com a revisão de literatura realizada por Thingo, Cavalcante e Lovisi (2014) as taxas entre as crianças representam 30%. O estudo realizado por Vicente, Higrashi e Furtado (2015) corrobora com tais achados, afirmando que a população infanto-juvenil estaria em uma faixa de 10 a 20% de acometimento dos transtornos mentais, sendo que, desta parcela, 3 a 4% chega a necessitar de cuidado integral.

Para além da constatação de que estes índices na infância têm sido cada vez mais frequentes, nota-se ainda que os discursos estão mais assimiláveis entre os educadores e pais. A fim de compreender o que vem ocorrendo nos últimos anos, a análise da revista *Pais & Filhos* pode ser um bom recurso. Trata-se de um magazine brasileiro tradicional (publicado desde 1968) e de ampla divulgação, que tem o intuito de se dirigir à família e traz temáticas como gravidez, orientação de pais, sempre ancorada na fala de especialistas e de genitores que possam relatar sua experiência a fim de tornar o discurso mais fidedigno e próximo de seu público. As reportagens abrangem desde o momento da concepção até 12 anos de idade, marco do fim da infância e o início da adolescência, segundo estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos anos 1990 (CATANI; LIMA, 2021).

O estudo que realizamos da revista *Pais & Filhos* levou em conta o fato de essa ser uma opção para os pais que querem acompanhar recomendações de especialistas e estudos atuais que os orientem, veiculando informações, debates e prescrições que se pautam por saberes científicos (obstetrícia, pediatria, educação, psicologia, nutrição, por exemplo). A questão da orientação aos pais para a educação e os cuidados com os filhos foi durante muito tempo o tema de livros que, sob a forma de manuais, ofereciam traduções de conhecimentos médicos, psicológicos e outros. Essas traduções, combinadas a sínteses de experiências acumuladas historicamente que fazem parte de um “senso comum”, vinham sob a forma de conselhos, normas de conduta e recomendações. É possível considerar que esses chamados “manuais de puericultura” passaram a coexistir com as revistas de grande circulação que se propuseram os mesmos objetivos. Os discursos dos médicos, pediatras e enfermeiros foram somados aos dos jornalistas e foram transformados em matérias de acesso fácil. Os próprios pais foram incorporados à produção das revistas com seus relatos, entrevistas e casos (CATANI; LIMA, 2021).

Ao aproximarem-se dos manuais, as revistas trazem dados científicos a fim de dar respaldo e legitimidade a seu conteúdo. Preocupam-se com a linguagem e se empenham em fazer com que a adaptação ao contexto de seus leitores seja a mais fidedigna e realista possível. Com isso, em quase todas as seções, colunas e textos verifica-se ao menos um depoimento e relato dos pais. Os produtores da revista buscam, de tal forma, garantir as informações tanto a partir de estudos técnicos e dados estatísticos quanto de informações transmitidas por meio de experiência. Assim, ao ler a revista, o público pode se identificar com os exemplos e assuntos citados.

A fim também de permitir que o conteúdo seja prático e facilmente assimilável, a elaboração de imagens, quadros e perguntas são estratégias para se chegar às recomendações que cada texto pretende oferecer. Há nas revistas um reconhecimento dos muitos desafios encontrados no processo de educação dos filhos. Reitera-se a importância de um equilíbrio, por parte dos pais, capaz de ultrapassar as preocupações que podem se tornar excessivas (CATANI; LIMA, 2021).

Os aconselhamentos se estendem, inclusive, para que os pais tenham condições de verificar se seus filhos têm apresentado algum comportamento diferente, seja por meio de timidez, tristeza, birra, ansiedade, inquietude ou qualquer outra percepção similar. A atenção a comportamentos e manifestações que talvez pudessem passar despercebidos pelos pais menos familiarizados com esse discurso é despertada, como forma de antecipar eventuais problemas. Caso alguma dessas atitudes das crianças sejam constatadas, busca-se indicar a quem recorrer. Ou seja, as revistas e os manuais de ampla divulgação fazem observar uma listagem de sintomas, intensidade e duração que possam servir de alerta. Nota-se, inclusive, que o DSM constitui uma referência importante para os artigos publicados na revista, o que indica a intertextualidade entre os discursos feitos para os especialistas e aqueles feitos para os adultos responsáveis pelo cuidado e a educação das crianças. O mesmo também vale para dizer o que é esperado em cada etapa da vida, ou seja, quando uma birra pode ser natural e o bebê deve ser acolhido em seu choro ou quando isto poderia passar a ser um comportamento desafiador e intransigente que deve sofrer algum tipo de intervenção por parte de um especialista.

As orientações oferecidas aos pais e professores fazem com que estes se sintam cada vez mais atentos às necessidades da criança ou do bebê, o que em um primeiro momento

poderia ser interpretado como algo positivo. No entanto, pode-se ponderar que isto produz certo distanciamento da relação para uma observação diagnóstica e não para uma presença relacional, por exemplo (CATANI; LIMA, 2021).

É evidente que os sintomas apresentados recebem a conformação da época e devem ser analisados na situação em que estes sujeitos estão. Por vezes, tem-se a impressão de que hoje os pacientes carecem da possibilidade de construir narrativas que manifestem suas angústias, insatisfações, descontentamentos. Sustenta-se a necessidade de uma articulação e união entre os profissionais de modo a acolher os eventuais sofrimentos vividos na escola, pois deste modo acredita-se que os professores, os pais e os médicos poderão se ocupar de suas funções de cuidadores, responsáveis e educadores, deixando para segundo plano as nomeações e transtornos. Ao mesmo tempo, reconhece-se que os psicanalistas desenvolvem estudos e práticas que podem ser cruciais e podem ajudar os médicos, a família e a escola (CATANI, 2015; DUNKER, 2020).

### **Considerações finais**

Em síntese, as formas de perceber e lidar com os comportamentos, a disciplina e o psiquismo dos alunos e pacientes podem ser mais bem compreendidas a partir da reconstrução histórica e dos modos pelos quais os saberes se articularam para assim se constituírem. No Brasil, a psicanálise, a psiquiatria e a educação já demonstravam interesse pela interlocução entre as áreas desde o início do século XX. Em vez de uma forma de aprisionamento, o diagnóstico com base nos sistemas classificatórios, seja no campo psiquiátrico, psicanalítico ou educacional, deve servir como forma de auxiliar quem sofre. Trata-se, portanto, de uma encruzilhada ética que pode ser contornada por meio de trocas entre as áreas e diálogo entre os profissionais (CATANI, 2012).

Não se espera que a psicanálise sirva como recurso absoluto para evitar ou frear esse tipo de movimento, mas o aporte psicanalítico pode concorrer para dar voz à construção de narrativas e maior entendimento do que acontece com os que padecem. Aposta-se em que o próprio sujeito é capaz de explicar o que resultou daquela ação e daquele mal-estar, e que os profissionais podem acompanhar essa trajetória, mas sem uma imposição prévia da nomeação dos modos de sofrimento. A psicanálise avalia e possui recursos que permitem entender

o funcionamento mental das crianças de forma a dialogar com o médico, a escola e a família e determinar, em conjunto, se for o caso, o uso de algum medicamento, por exemplo. Nesse sentido, consideramos que seria preciso sempre retomar a questão: é mesmo necessária a grande quantidade de prescrições que têm sido aplicadas às crianças? Ou manifestar interesse, fazer um acompanhamento mais sistemático e favorecer espaços de convivência entre pais e filhos, alunos e professores talvez fossem suficientes, na maioria dos casos?

No ensaio de compreender as formas como a psiquiatria tem se organizado nos últimos 50 anos, cabe recuperar o termo empregado por Hacking (1995), “a invenção de pessoas”, que se articula justamente a uma criação de novas memórias e de uma possível elaboração do mal-estar e da violência vividos pelo sujeito. Do ponto de vista individual, inventam-se pessoas que habitam os transtornos para aplacar as dores psicológicas; constroem-se narrativas paralelas para dar sentido ou amparo ao sofrimento. Do ponto de vista das ciências, inventam-se pessoas pelas tentativas de nomeação e diagnóstico que se fazem com categorias descritivas que podem acrescentar e/ou suprimir características e funcionamentos. Nos dois planos e em suas intersecções “novas memórias” e até mesmo “falsas memórias” podem se configurar com a circulação de narrativas e iniciativas de informação cada vez mais rápidas, eficientes e mesmo rentáveis (HACKING, 1995).

Se as histórias não encontram espaço para serem transmitidas, cabe ao diagnóstico e aos médicos e especialistas exemplificarem e traduzirem as tendências de nosso tempo: desamparo, impossibilidade de unificação dos efeitos da experiência, busca de alternativas rápidas para a superação do sofrimento, por uma parte. Por outra, ao aparecer com o nome de um transtorno ou sofrimento, o ponto de vista científico exemplifica a invenção de classificações que reúnem sob si o que é reconhecível, sintomático e aparentemente controlável. Poderíamos pensar que a dimensão individual e a vertente científica deixam ver as consequências e a atuação da vida social, que se dão sob a égide de um tipo de fragmentação eficiente na qual somos chamados a desdobrar incessantemente possibilidades, respostas, modos de estar e discursos, na tentativa de sobreviver, estudar, trabalhar, não sofrer. Hacking (1995) ressalta que as pessoas mudam acompanhadas de seu tempo, portanto, os sintomas e os modos de demonstrarem suas angústias mudam também. Assim, os sistemas classificatórios

acompanham as formas de funcionamento mental, o que exige por consequência, novas revisões como “efeito feedback” em que um se alimenta do outro: os manuais psiquiátricos e modos de sofrimento psíquico.

À guisa de conclusão, talvez o mais importante que a psicanálise tenha para contribuir não seja tentar frear o ímpeto diagnóstico – pois essa não é sua função e tampouco ela seria capaz de realizar tal feito –, mas dar voz e visibilidade às pessoas, de modo que os profissionais, educadores e pais tenham condições de voltar seu interesse mais para as relações do que para os diagnósticos. A recomendação não deve ser sobre qual é o diagnóstico e como agir e, sim, sobre como se relacionar e, eventualmente, em alguns casos, saber que essa interação necessita do acompanhamento de um especialista. Nesse sentido, a psicanálise há mais de cem anos se ocupa das formas de interação, dando destaque às relações e às experiências para pensar as sensações, sentimentos e fantasias para lidar com o sofrimento. Embora não seja habitual o uso desse linguajar, talvez essa possa ser a prescrição da psicanálise.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARDES, Julio. Prevalência de transtornos mentais é alta, mas não teve aumento importante na pandemia. **Jornal da USP**, São Paulo, 3 mai. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/prevalencia-de-transtornos-mentais-e-alta-mas-nao-teve-aumento-importante-na-pandemia/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BOTO, Carlota. História da escola e da cultura escolar. In: O AMBIENTE ESCOLAR EM TRANSFORMAÇÃO, ago. 2021, [Evento virtual]. **Anais [...]** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2021.

CATANI, Júlia. A expansão dos diagnósticos: acúmulo de conhecimento ou aprisionamento pela ciência? **Diagnóstico o estigma? Encrucijadas éticas**, Buenos Aires: Assoc. Argentina de Profesionales de Salud Mental, 2012. p. 336-338.

CATANI, Júlia. Histeria, transtornos somatoformes e sintomas somáticos: as múltiplas configurações do sofrimento psíquico no interior dos sistemas classificatórios. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 47, n. 86, p. 115-134, 2014.

CATANI, Júlia. **Sofrimentos Psíquicos**: as lutas científicas da Psicanálise e da Psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento. São Paulo: Zagodoni, 2015.

CATANI, Júlia. “O que tratar quer dizer?” Construções da psicanálise diante dos transtornos somatoformes, sintomas somáticos e sofrimentos psíquicos e corporais. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2018.

CATANI, Júlia. Classificações e limites: a reconstrução histórica do trânsito e da multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, VERDADE E TECNOLOGIA, 31, jul. de 2021, [Evento virtual]. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho. A dedicação de um tempo “de qualidade” aos filhos: análise de um enunciado recorrente. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 461-475, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i3p461-475>.

COELHO JR., Nelson Ernesto. A presença de Freud na psicanálise pós-freudiana. *In*: KUPERMANN, Daniel (coord.) **Por que Freud hoje?** São Paulo: Zagodoni, 2017. p. 103-122

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Paixão da ignorância**: a escuta entre a psicanálise e a educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos (Coord.). 5ª ed. Curitiba: Positivo, 2019.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnóstico e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

HACKING, Ian. **Múltipla personalidade e as ciências da memória**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

LIMA, Ana Laura Godinho. O imperativo do desenvolvimento na educação: uma análise dos discursos da psicologia dirigidos a professores. *In*: Relatório anual referente ao período de 01/05/2019 a 30/05/2020 a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2020a.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A vontade de psicologia na formação dos professores**. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2020b.

LIMA, Ana Laura Godinho. Os médicos examinam a escola: análise de discursos sobre os efeitos do ambiente escolar no desenvolvimento da criança. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REVOLUÇÃO, MODERNIDADE E MEMÓRIA CAMINHOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14, jul. 2021, [Evento virtual].

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora Unesp, 2018.

THIENGO, Daianna Lima; CAVALCANTE, Maria Tavares; LOVISI, Giovanni Marcos. Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000046>.

VICENTE, Jéssica Batistela; HIGARASHI, Ieda Harumi; FURTADO, Maria Cândida de Carvalho. Transtorno mental na infância: configurações familiares e suas relações sociais Pesquisa. **Escola Anna Nery**: Revista de Enfermagem, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20150015>.

# Da prosódia do bebê à função maternante do educador: o instrumento IRDI como pesquisa-intervenção

*Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves*

*Maria Cristina Machado Kupfer*

## **Introdução**

A prosódia do bebê compreende o primeiro objeto da pulsão oral, condição fundamental para que o circuito pulsional aconteça e possibilite o enlace do sujeito na cultura. O trabalho do educador funda-se em uma posição ética em que, ao reconhecer-se como sujeito dividido em “sua transmissão docente”, é capaz de suportar que não sabe tudo, havendo sempre um não sabido que corresponde ao saber inconsciente.

O uso da metodologia IRDI (Indicadores de Referência<sup>39</sup> para o Desenvolvimento Infantil) (KUPFER; FONSECA, 2022) é um procedimento de acompanhamento do desenvolvimento, com indicadores clínicos que demonstram valor preditivo de problemas ulteriores e um conjunto de outros indicadores com maior poder de predição capaz de indicar em que momento faz vacilar o desenvolvimento psíquico, cuja consequência é o atrapalho na constituição subjetiva da criança.

## **Metodologia IRDI (Indicadores de Referência para o Desenvolvimento Infantil)**

Gonçalves (2016, p. 139) e Pereira (2012, p. 27) compreendem que o lugar da Psicanálise na Educação (BOLAÑOS *et al.*, 2018) é o espaço de fazer falar o sujeito. Fala conduzida por uma ética, sobretudo por uma implicação e uma responsabilidade de quem fala e com quem fala (BOLAÑOS *et al.*, p. 5). É nessa perspectiva que a pesquisa-intervenção, a partir do acompanhamento com os IRDI, é realizada com o aluno bebê/criança-pequena na relação com o outro por meio do trabalho docente do educador na creche-escola.

---

<sup>39</sup>A partir daqui será utilizado o novo nome dos IRDI, sugerido por Leda Bernardino – Indicadores de Referência para o Desenvolvimento Infantil –, cf. publicação na revista *Estilos da Clínica*, maio de 2022.

## Da prosódia do bebê à função maternante do educador: o instrumento IRDI como pesquisa-intervenção

Os IRDI (KUPFER *et al.*, 2009) consistem em 31 indicadores clínicos para prever problemas de desenvolvimento. Destacam-se 15 indicadores com capacidade para apontar entraves na constituição subjetiva da criança. Os indicadores são marcados por meio da observação direta do psicanalista junto à dupla aluno bebê/criança-pequena e educador. Também é realizada a marcação retrospectiva dos IRDI, nesse caso, constituída da coleta de informações sobre a criança obtida junto aos pais/responsáveis. A faixa etária é de zero a 18 meses de idade.

Quadro 1 – IRDI adaptados para uso em Centros de Educação Infantil.

Idade em meses	Indicadores
0 a 4 meses	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.</li><li>2. A professora fala com a criança em um estilo particularmente dirigido a ela (manhês).</li><li>3. A criança reage ao manhês.</li><li>4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.</li><li>5. Há trocas de olhares entre a criança e a professora.</li></ol>
4 a 8 meses	<ol style="list-style-type: none"><li>6. A criança começa a diferenciar o dia da noite.</li><li>7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.</li><li>8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta.</li><li>9. A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.</li><li>10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela.</li><li>11. A criança procura ativamente o olhar da mãe.</li><li>12. A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.</li><li>13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.</li></ol>
8 a 12 meses	<ol style="list-style-type: none"><li>14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.</li><li>15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.</li><li>16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.</li><li>17. Professora e criança compartilham uma linguagem particular.</li><li>18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.</li><li>19a. A criança possui objetos prediletos em casa.</li><li>19b. A criança possui objetos prediletos na creche.</li><li>20. A criança faz gracinhas.</li><li>21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.</li><li>22. A criança aceita alimentação semissólida, sólida e variada.</li></ol>
12 a 18 meses	<ol style="list-style-type: none"><li>23. A professora alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses.</li><li>24. A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.</li><li>25a. A criança interessa-se pelo corpo da professora.</li><li>25b. A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.</li><li>26. A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo o que a criança pede.</li><li>27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.</li><li>28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela professora e pelos outros.</li><li>29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.</li><li>30. A professora coloca pequenas regras de comportamento para a criança.</li><li>31. A criança diferencia objetos próprios dos de outras pessoas.</li></ol>

Fonte: KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 22-23.

Como instrumento de intervenção, os IRDI (LIMA; SILVA, 2022; KUPFER; BERNARDINO, 2014; KUPFER *et al.*, 2012; KUPFER *et al.*, 2009; LERNER; KUPFER, 2008) servem para orientar o educador, intermediado pelo pesquisador, a operar inflexões sobre a dinâmica das relações quanto ao atendimento e as manifestações da aquisição do *dizer* apresentadas pelo aluno bebê/criança-pequena. A função maternante do educador possibilita mecanismos para a constituição psíquica na mais tenra idade, sendo o profissional da educação a figura de referência no processo de subjetivação do aluno bebê/criança-pequena. Os IRDI passam, então, a ser utilizados como um procedimento de acompanhamento do desenvolvimento psíquico, realizado pelo psicanalista, em instituições de educação infantil.

No que se fundamenta a intervenção? De um modo geral, a criança é afetada por tendências do ambiente: quanto mais adiantada for a identificação de algum tipo de “atrapalho” no percurso do desenvolvimento, maior será a chance de ela produzir respostas que indiquem o contato com a realidade (WINNICOTT, 1975). “Alguém precisa dar-se ao trabalho permanente de trazer o mundo para a criança num formato compreensível [...] adequado às suas necessidades” (WINNICOTT, 2000, p. 229) identificando suas manifestações mais sutis. É no registro específico desse momento do desenvolvimento emocional primitivo (WINNICOTT, 2000) que interessa intervir.

Há evidências de que é possível identificar a modificação de indicadores a partir dos IRDI, inicialmente marcados como ausentes, passando a se tornarem presentes depois das ações de intervenção do psicanalista (KUPFER; BERNARDINO, 2022; LAZNIK, 2022; PESARO; KUPFER; DAVINI, 2020; COUVERT, 2020; BRIDON, 2019; PARLATO-OLIVEIRA, 2019; KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017; LAZNIK; TUOATI; BURSZTEJN, 2016; KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014). Fundamentado na psicanálise, os IRDI estão apoiados no trabalho de Freud, Winnicott e Lacan. O conjunto de indicadores é construído a partir de quatro eixos: Suposição do Sujeito (SS); Estabelecimento da Demanda (ED); Alternância Presença/Ausência (PA) e Função Paterna (FP). A base teórica é fundamentada nos *Três ensaios para uma teoria sexual* (FREUD, 1905), *Além do princípio do prazer* (FREUD, 1920) e *A dissolução do complexo de Édipo* (FREUD, 1924), o *Seminário 4* (LACAN, 1995) e *Seminário 5* (LACAN, 1999).

Conforme Kupfer *et al.* (2009), os quatro eixos são os seguintes.

- Supor um sujeito (SS): trata-se de uma antecipação realizada pelo agente materno,

pois o bebê está em processo de constituição como sujeito. Tal constituição depende justamente de que ele seja inicialmente suposto ou antecipado, primeiro pela mãe, depois pelo educador. É a partir dessa suposição, por exemplo, que o grito do bebê poderá ser tomado como um apelo ao outro, sendo assim interpretado por aquele que trabalha com o bebê. Abre-se a possibilidade para que o apelo se revista de significação para ele e para o outro.

- Estabelecer a demanda da criança (ED): as primeiras reações involuntárias que um bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, precisam ser reconhecidas como um pedido que a criança dirige ao outro, e diante do qual o outro se coloca em posição de responder. Isso, inicialmente, implica uma interpretação por parte de quem trabalha com o bebê. É pelo uso da linguagem que a manifestação do bebê será traduzida em palavras e interpretada como demandas.
- Alternar presença-ausência (PA): aqui é importante que a mãe ou o cuidador não responda ao bebê apenas com presença ou apenas com ausência, mas que produza uma alternância, não apenas física, mas, sobretudo, simbólica. Por exemplo, entre a demanda da criança e a experiência de satisfação, proporcionada inicialmente pela mãe, espera-se que haja um intervalo diante do qual venha a surgir a resposta da criança. Nesse momento, ela pode, então, experimentar-se como sujeito. Se quisermos que um bebê se torne desejante (o que equivale a ser autônomo e singular), é necessário que ele possa ter essa experiência de descontinuidade.
- Função paterna (FP): para que a função paterna se instale, é preciso que a mãe tenha a criança em uma posição de referência a um terceiro (geralmente o pai) em seu laço com ele, não fazendo dessa criança um objeto que se presta unicamente a sua satisfação. Quando essa função se instala, a criança renuncia às satisfações imediatas que antes advinham da relação com o próprio corpo e com o corpo da mãe ou de seu cuidador, identificando a criança na sexualidade, nas gerações e nomeando-a culturalmente. É pela função paterna que uma criança poderá distanciar-se do outro e utilizar a linguagem na sua função simbólica, como substituto da presença do outro. Ao mesmo tempo, isso a empurra na direção de procurar novas formas de satisfação, isto é, a constituir-se como um sujeito do desejo.

*Da prosódia do bebê à função maternante do educador*

Reconhece-se hoje, em dia, a importância da particular entonação da voz com que as mães costumam se dirigir a seu bebê. Nós mesmos temos referido essa musicalização particular como uma segunda forma do *shifter*<sup>40</sup>, situando a primeira no nível do olhar. Podemos hoje propor que, precisamente, se trata de uma primeira transcrição onde a prosódia especial materna transpõe para a ordem da letra o que até ali se encontrava no olhar. Olhar este que fica, então, arcaizado (enquanto marca residual) por obra do recalque originário (*urverdrängung*) operado por essa substituição. Assim a voz se transforma em letra pelo simples fato de que já não é ela mesma, em tanta coisa, mas signo de um objeto (o olhar) que ela passa a representar em outro nível (JERUSALISKY, 2008, p. 80).

Desde o texto *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1990) parte do orgânico para lembrar a importância da noção de desamparo vivida pelo bebê como manifestação presente na elaboração da experiência alucinatória de satisfação. Até o final de sua vida, por volta de 1938, mantém a ideia de que a constituição da vida psíquica do pequeno humano está presente desde muito cedo no organismo e há uma região específica do corpo onde tudo começa; refere: “O primeiro órgão que se manifesta enquanto zona erógena e que emite para o psiquismo uma reivindicação libidinal, é, desde o nascimento, a boca”. Logo, toda e qualquer atividade psíquica partirá desse órgão em favor da satisfação das necessidades que estarão voltadas para algo que acontece além da alimentação e que apresenta um ganho de prazer independente, a pulsão (FREUD, 1989).

No texto *A voz como primeiro objeto da pulsão oral* de Marie Christine Laznik (2000) – cujo título mais adequado deveria ser, segundo a própria autora, “*Os picos prosódicos como primeiro objeto da pulsão oral*” –, há o reconhecimento da ideia de que aquilo que poderia ser registrado no nível alucinatório de satisfação, ou representação de desejo, conforme descreveu Freud, seriam sons ou traços prosódicos. Logo, as manifestações que o bebê apresenta são mais do que traços mnêmicos de satisfação das primeiras necessidades básicas, como

---

<sup>40</sup> “Um *shifter* sustentado apenas na enunciação proferida pelo Outro (aqui em posição Primordial já que precisa estar encarnado, precisa ter voz e não qualquer uma) sob a forma de uma música[...] Uma música (a da prosódia materna) sem “letra” [...] numa sequência de nota – silêncio – nota – silêncio, cujo [...] torna prescindível [...] o olhar de sua mãe. Embora esse olhar [...] se torne especialmente capturante, na medida em que ele alberga algo mais do [...] semelhante (função privilegiada na escópia do recém-nascido), mas também a pulsão invocante operada por esse Outro materno, contida [...] da prosódia” (JERUSALINSKY, 2008, p. 80-81).

fome e sede. Existe, por exemplo, uma excitação que é originada no interior do aparelho psíquico e que produz desprazer, e o bebê humano é incapaz de cumprir sozinho a ação de fazer cessar, pois necessita do outro como assegurador, para interromper tal desconforto e possibilitar a experiência de satisfação (LAZNIK, 2004, p. 141).

Ao estudar mais detalhadamente o texto freudiano *Projeto...*, a psicanalista passa a compreender que no polo alucinatório de satisfação estão inscritos “os traços mnêmicos e os atributos desse próximo assegurador (*Nebenmensch*)” como algo que está atento às necessidades do bebê, mas com uma parte que não parece tão evidente, entretanto, permanece como *coisa (das Ding)*. Freud (1990), ao acrescentar a *coisa* como correspondente no nível visual, faz Laznik (1977) estabelecer uma associação com o olhar fundador da mãe, ou dos pais em relação ao bebê que abre a possibilidade de instalação do gozo na constituição do sujeito.

Para considerar a proposição da pesquisa<sup>41</sup> é necessário fazer uma pequena digressão teórica, a fim de contemplar o estudo voltado para o aluno bebê/criança-pequena no início da constituição psíquica. Em uma perspectiva de intervenção para impedir ou minimizar possíveis efeitos produzidos a partir de entraves estruturais<sup>42</sup> do desenvolvimento, faz-se necessário pensar teoricamente sobre algum nível de impossibilidade na instalação do gozo. Para isso, o trabalho de Jacques Lacan e pesquisas desenvolvidas na contemporaneidade são fundamentais para o direcionamento e recorte da pesquisa.

O interessante trabalho *Godente Ma Non Troppo: O mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito* de Marie Cristine Laznik, publicado em 2010, discorre sobre a importância do gozo na constituição psíquica do bebê para pensar a possibilidade de construção do laço com o outro. São reflexões que tem como base estudos comparativos entre bebês comuns e aqueles que já estão se encaminhando, por exemplo, para um quadro de autismo. É em Lacan que a autora “encontra elementos” para a construção de um direcionamento teórico psicanalítico. No seminário livro 17, *O avesso da Psicanálise*, em publicação de 1992, Lacan apresenta o que é importante que aconteça entre mãe e bebê:

---

<sup>41</sup> Encontra-se na fase da análise dos dados (agosto 2022).

<sup>42</sup> São falhas na simbolização e na relação da constituição psíquica com síndromes e deficiências, autismo e depressão, cf. Bernardino, Lavrador e Bechara (2020) no texto “Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica-EE”. In: *Práticas Inclusivas II*, org. por Pesaro, Kupfer e Davini.

Mãe que diz, mãe a quem se demanda, mãe que ordena e institui ao mesmo tempo a dependência do homenzinho. A mulher permite ao gozo ousar a máscara da repetição. [...] Ela ensina seu pequeno a se exhibir. Ela conduz ao mais-de-gozar, porque ela mergulha suas raízes, ela, a mulher, como a flor, no gozo mesmo (LACAN, 1992, p.73-74).

Dito isso, Lacan demonstra uma perspectiva do gozo que é necessária, mesmo que esse se apresente de maneira muito sutil. É o exato momento para apostar na possibilidade de instalação do circuito pulsional. É quando o bebê passa a constituir um curso em direção à estruturação psíquica.

Laznik (2010) ilustra a perspectiva do gozo a partir de dois tempos: o primeiro, *Go-dente*, e o segundo, *Ma non troppo*. O primeiro pode ser verificado quando a mãe ensina o gozo ao bebê. Exemplo: o bebê olha para a mãe, mas ele está muito ocupado chupando os punhos. A mãe se dirige a ele com uma voz envolvente. Enquanto ela fala, ele retira uma das mãos dele para poder afastar uma manga da pequena blusa, mas no temor pelo desagrado ao bebê, redobra sua sedução e começa a fazer cócegas no peito do pequenino que abre um enorme sorriso. A mãe comenta sobre seu sorriso, enuncia, sempre lhe fazendo cócegas com carinho e ternura na barriga. Depois aproxima o pé do bebê até a boca<sup>43</sup>, que irá beijar muitas vezes, sempre acompanhada de fala carinhosa, mas sempre interrogando todos os movimentos apresentados pelo bebê. O pequenino, além de demonstrar satisfação ao se deixar fazer cócegas, tem a mão colocada sobre a da mãe com prazer e muita ternura, também emite um “aaah” de satisfação pulsional, o que indica verdadeiramente “seu prazer encontrado ali no registro freudiano da voz passiva da pulsão” (LAZNIK, 2010, p. 136).

Lacan (1992) lembra que o gozo começa com as cócegas, mas pode acabar em grelhado, o que se opõe ao princípio do prazer. O interessante é que a mãe, mesmo sem ter lido Lacan, ao ser marcada pela castração simbólica, apresenta um saber inconsciente sobre o fato de que o gozo oferecido pelo outro não está endereçado àquele que ocupa um lugar parental, o que faz com que ela desembarque da cena evitando a chegada ao grelhado. A mãe opera um desembaraço, passando da cena oral-erótica com sua necessária fantasia de devoração. Nesse mesmo seminário, Lacan enuncia: “a mulher dá ao gozo ousar a máscara da repetição:

---

<sup>43</sup> Desde 1905, Freud previra que a sexualidade infantil oral só poderia encontrar as fantasias sexuais canibalísticas nos pais.

ela ensina seu filhote a se mostrar” (LACAN, 1992, p. 74).

No segundo tempo, denominado de *Ma non troppo*, é muito importante que a mãe não seja tomada pelo outro e saiba que o gozo do outro, embora ela possa distinguir, é-lhe proibido, já que a mãe é marcada pela castração e pela proibição ao incesto. Lacan (2009), no seminário *De um discurso que não fosse semblante*, avança na ideia sobre o papel da mãe junto a sua pequena cria, e afirma que “é ela que ensina o gozo a seu filhote” (LAZNIK, 2010). A leitura é de que o gozo é necessário, porém não deve ser excessivo, isto é, “nada de gozo demasiado”. Laznik concorda com Lacan quando refere que “o estofo de todos os gozos confina o sofrimento e que é mesmo disso que reconhecemos a aparência” (LAZNIK, 2010, p. 137).

Seguindo na direção da passagem de bebê a sujeito do desejo, o pequenino, ao perceber que é fonte de orgulho de sua mãe, deixa de ser objeto e passa a se constituir como sujeito. Tal manifestação de orgulho é identificada por Trevarthen (2005) como *chuffed* – termo proposto por esse especialista do desenvolvimento, o qual afirma que a questão do sujeito se coloca mais precocemente nos bebês do que se imagina. Em outro trabalho, escreve sobre a inventividade do bebê, ao dizer que: “O bebê nosso professor, poeta e músico” (TREVARTHEN, 2019, p. 14). Daí a proposta da pesquisa de colocar uma “lupa” sobre as manifestações mais primitivas relacionadas à aquisição do *dizer* do bebê, mais bem denominado, sobre um *protodizer*<sup>44</sup> do aluno-bebê.

Em relação à aquisição do *dizer*, já no primeiro olhar entre mãe e bebê, a voz suave e modulada surge acompanhada de longas incursões. O bebê não lhe fica insensível, se manifesta ao voltar a cabeça para o alto buscando a fonte da voz de sua mãe. É o exato momento em que uma espécie de operação orquestrada pela mãe ocorre entre as incursões emitidas por ela e as primeiras manifestações do bebê. As incursões são ainda mais marcadas em função da presença insistente do olhar do bebê. Eis um exemplo clássico da presença de prosódia do manhês (LAZNIK, 2010, p. 138), momento importante que indica que o *dizer* do bebê está acontecendo.

Ao reconhecer que a aquisição do *dizer* ocorre na mais tenra idade da criança, interessa pensar sobre a experiência do bebê aluno/criança pequena na creche-escola e a relação

---

<sup>44</sup> Ao trabalhar com bebês muito pequenos a fala está em processo de construção, o que vale acrescentar antes do significante “dizer” o prefixo “proto”, como sinônimo de uma fala que está bem no início de sua composição.

com o trabalho docente do educador pela via da função maternante. O educador, no papel de assegurador<sup>45</sup>, executa uma ação que faz cessar a excitação endógena que permitirá “a experiência de satisfação”, como sinaliza Laznik (2004, p. 141). Proteção fundamental que defende o aparelho psíquico contra o desprazer e contra a dor. É importante destacar que a função maternante mesmo vinculada ao pulsional e à construção narcísica, o que opera no trabalho de intervenção do analista, é a continuidade do trabalho narcísico realizado pela mãe, como defendem Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014). A intervenção do psicanalista junto à dupla aluno bebê/criança pequena e educador possibilita “prevenir a tempo a instalação de defesas maciças de proteção do psiquismo em risco” (BERNARDINO; MARIOTTO, 2010, p. 138).

O trabalho docente do educador deve estar marcado por um lugar “bem posicionado” (BASTOS, 2020, p. 61). Ao reconhecer que o aluno bebê/criança pequena é da escola e não de sua “propriedade”, uma posição é assumida: a de não detentor de todo saber que sustenta o lugar de “adulto confiável sem exceder no júbilo de tal posição” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 25). Exercer o papel de educador é assumir uma posição clara:

Cuidar bem do bebê, ou buscar nos bebês o efeito de seu trabalho, insere-se nos conjuntos de seus Ideais de Eu, são então limitados pela Lei da Castração e marcados pela referência ao significante que escolhem para fazer representar no campo social. Este desvio produzido pelo desejo de cuidar de criança impõe um destino sublimado ao desejo de filho, o que impede a captura do bebê da creche em seu fantasma e o situa no plano fálico dos Ideais (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 19).

É no manejo da função maternante do educador que o psicanalista, por meio do acompanhamento dos IRDI, indica índices de referência sobre o momento do desenvolvimento em que o aluno bebê/criança pequena se encontra. Permite que novas ações de intervenções propiciem a inclusão já no início da vida escolar. Dados específicos sobre o acompanhamento de pequeninos através dos IRDI, como o estudo de Kupfer; Bernardino; Mariotto (2014), demonstram que indicadores modificados pela intervenção do psicanalista possibilitam avanço no desenvolvimento.

Estudos especializados, em outro campo do conhecimento, vêm sinalizando para a sutileza que os pesquisadores precisam estar atentos ao trabalhar com bebês. Por exemplo, o

---

<sup>45</sup> Também chamado de próximo socorredor, por Laznik, na Introdução do trabalho Clínica de Bebês, de sua autoria, publicado no final de 2021.

neurobiologista Yves Burnod (2021, p. 47-48), do Hospital Pitié-Salpêtrière em Paris, reforça a notícia sobre a capacidade da plasticidade do cérebro da criança que “se desenrola...em dias, meses” muito próximo ao nascimento. No livro *Clínica de bebês* o pesquisador faz uma análise sobre a intervenção da psicanalista Laznik junto ao bebê Lea<sup>46</sup>. A análise chama atenção para os momentos iniciais da interação do bebê com o adulto. Afirma que a criança ao interagir com outra pessoa, produz uma ativação cerebral em rede, cuja função é *interpretar os movimentos* daquele que está a sua frente. É uma anotação interessante que sustenta a eficácia da intervenção logo no início da vida que favorece outras possibilidades da constituição psíquica – dinâmica que pode ser acompanhada sistematicamente, de forma contínua, através dos IRDI, que, ao registrar o desenvolvimento do bebê dentro de grupos de indicadores em cada uma das faixas etárias, possibilita movimentar o curso da instalação do psiquismo infantil.

### Considerações Finais

Pesquisas com bebês vêm ganhando espaço nas últimas décadas, dentro e fora do Brasil. Pediatras, neonatologistas, psicanalistas, neurocientistas e outras novas especialidades que investem na atenção do bebê, consideram que o pequenino é capaz de convocar o outro já nos primeiros dias de vida. O trabalho como pesquisadora, atravessada pela psicanálise, visa acompanhar a partir dos IRDI o desenvolvimento da criança desde os primeiros dias de vida. A ideia é somar com todos que se propõem a contribuir na orientação de pais e no auxílio de profissionais da educação, que atuam com a criança na fase inicial da escolarização, a fim de minimizar as cascatas de desorganizações que envolvem entraves do desenvolvimento em favor de novos processos de aprendizagem junto ao pequeno aluno.

As pesquisas com alunos bebês/crianças pequenas ganham potência ao considerar que toda condição de aprendizagem é uma situação de inclusão. Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo que laudos e diagnósticos médicos têm sua importância, são documentos que *não definem o percurso do aluno bebê/criança pequena, tampouco determinam o que ele po-*

---

<sup>46</sup> Caso clínico estudado por Marie Christine Laznik e Yves Burnod sob o tema: O ponto de vista dinâmico neuronal sobre as intervenções precoces, publicado pelo Instituto Langage, em 2021.

*derá aprender.* A aposta será sempre no que está por vir, no saber do educador e, principalmente, no que ainda não é conhecido ou não foi feito. Esse tem sido o trabalho nas pesquisas que dialogam na interface da psicanálise com a educação, para desenvolver saberes sobre o saber-não-sabido do sujeito no espaço da escola.

## Referências

BASTOS, M. B. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da aprendizagem terapêutica. *In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. Práticas Inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito.* São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020. p.51-68.

BERNARDINO, L.; MARIOTTO, R. M. M. Psicanálise e educação infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, Curitiba, n. 20, p. 131-46, 2010.

BOLAÑOS, D. *et al.* Recono(c)siéndose en, con y por la palabra: La investigación-intervención de orientación clínica en Psicoanálisis y Educación. *INFEIES-RM: Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*, Buenos Aires, año 7, n. 7, p. 1-31, 2018.

BRIDON, D. **O bebê na creche:** possibilidades educativas a partir do desejo. São Paulo: Escuta, 2019. 176p.

COUVERT, M. **A clínica pulsional do bebê.** São Paulo: Instituto Langage, 2020. 192p.

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* 1. ed. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio Janeiro: Imago, 1996a. v. XIX, p. 213-224.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.* 1. ed. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio Janeiro: Imago, 1996b. v. XVIII, p. 11-85.

FREUD, S. Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* 2. ed. Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. VII, p. 118-228.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Revisão Vera Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. I, p. 385-546.

- GONÇALVES, O. **Respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente**. 2016. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-ARSFVW>. Acesso: 25 fev. 2021.
- JERUSALINSKY, A. **Saber falar**: como se adquire a língua? Petrópolis: Vozes, 2008. 204p.
- KUPFER, M. C., BERNARDINO, L. F. **APEGI**: Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2022. 336 p.
- KUPFER, M. C.; FONSECA, P. F. Escuta de bebês. **Estilo da Clínica**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 1-2, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/197122/181470>. Acesso em: 13 maio 2022.
- KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas Inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2017. 415 p.
- KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (org.). **De bebê a sujeito**: a Metodologia IRDI nas Creches. 1. ed. São Paulo: Escuta, 2014. 301 p.
- KUPFER, M. C. *et al.* Metodologia IRDI: uma ação de prevenção na primeira infância. *In*: KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (org.). **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012. p. 131-145.
- KUPFER, M. C. *et al.* Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-68.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 249 p.
- LACAN, J. **O seminário, livro 5**. as formações do inconsciente. Tradução de Vera Ribeiro e Marcos André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 532 p.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 17**. O avesso da psicanálise. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira de Ary Roitman, consultor Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. 231 p.
- LACAN, J. **O seminário, livro 4**. A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 435 p.
- LAZNIK, M. C. **Clínica de Bebês**: litoral entre psicanálises e neurociências. São Paulo: Instituto Langage, 2022. 272 p.
- LAZNIK, M. C.; TOUBATI, B.; BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. São Paulo: Instituto Langage, 2016. 96 p.

- LAZNIK, M. C. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Agalma, 2004. 212 p.
- LAZNIK, M. C. Godente ma non tropo: o mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito. **Rev. Psicol. Argum**, Curitiba, v. 8, n. 61, p. 135-145, abr./jun. 2010.
- LAZNIK, M. C. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 80-93, 2000.
- LIMA, K. M.; SILVA, E. C. Do IRDI ao APEGI: a leitura dos indicadores como caminho para o encontro. *In*: KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. F. **APEGI**: acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2022. p. 239-254.
- PARLATO-OLIVEIRA, E. Saberes do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2019. 96 p.
- PEREIRA, M. R. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. *In*: PEREIRA, M. R. (org.). **A psicanálise escuta a educação**: 10 Anos depois. Belo Horizonte: Fino Traço /FAPEMIG, 2012. p. 23-34.
- PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. **Práticas Inclusivas II**: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito. 1. ed. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020. 352 p.
- TREVARTHEN, C. O bebê nosso professor, poeta e músico. *In*: TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. J.; GRATIER, M. **O bebê nosso professor**. São Paulo: Instituto Langage, 2009. 95 p.
- TREVARTHEN, C. First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. **Journal of Child Psychotherapy**, London, v. 31, n. 1, p. 91-112, 2005.
- WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. 455 p.
- WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 206 p.
- YVES, B. O ponto de vista dinâmico neuronal sobre as intervenções precoces. *In*: LAZNIK, M. C. **Clínica de Bebês**: litoral entre psicanálise e neurociências. São Paulo: Instituto Langage, 2021. p. 29-55.



# EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS



# Diversidade e políticas da diferença na escola: notas sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020)

*Renata Guedes Mourão Macedo*

*Paula Perin Vicentini*

*Rita de Cassia Gallego*

## Introdução

Questões sobre diversidade e educação têm recebido bastante atenção em período recente no Brasil, gerando controvérsias públicas e inúmeros debates na mídia, nos movimentos sociais, na academia e nas políticas educacionais contemporâneas. Neste texto, o objetivo é olhar para esse debate por meio de um breve panorama histórico, com foco entre 1990 e 2020, acompanhando algumas das principais transformações na área a partir de dois eixos: gênero e sexualidade e diversidade étnico-racial.

A presente pesquisa é parte do projeto de pós-doutorado intitulado “História da Educação, formação de professores e diversidade (1980 aos dias atuais)”<sup>47</sup> que, por sua vez, integra o projeto temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”<sup>48</sup>. Neste texto, apresentamos parte da pesquisa documental e bibliográfica, mais abrangente, sobre as políticas públicas de diversidade no período selecionado (1990-2020). A pesquisa empírica, em conjunto com as professoras Paula Vicentini, Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva, está sendo realizada na Escola de Aplicação da FEUSP e os primeiros resultados podem ser lidos em artigo sobre o projeto de gênero e sexualidade da escola (MACEDO; TOLEDO; SILVA, 2021) ou em artigo sobre experiências iniciais na prática docente (VICENTINI *et al.*, 2021).

---

<sup>47</sup> A pesquisa “História da Educação, formação de professores e diversidade (1980 aos dias atuais)” obteve financiamento por meio do processo Fapesp nº 2019/25903-0, com supervisão da professora Diana Vidal. O grupo de pesquisa que acolheu o projeto é coordenado pelas professoras Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego (FEUSP) e contou com a participação das professoras da Escola de Aplicação Lindiane Viviane Moretti e Brenda Paes Moreira Gonçalves. Também participou o bolsista de iniciação científica Gabriel Toledo.

<sup>48</sup> Sobre as diferentes ações e pesquisas do Projeto Temático “Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)” (Fapesp 18/26699-4), conferir o site: <https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/> (acesso em: 19 jul. 2021).

Ao tratar da relação entre diversidade e educação, devemos lembrar que tais categorias são amplas e podem englobar questões variadas e heterogêneas. Ao expressar ideias de multiplicidade, pluralidade e diferença, a categoria “diversidade” questiona ideias antagônicas como homogeneidade, uniformidade e similaridade. Assim, falar em diversidade e educação significa pensar em muitas formas de diferenças que atravessam o cotidiano dos processos educacionais. Questões de gênero, sexualidade, raça/cor, religião, classe social, deficiência, território e nacionalidade são alguns dos temas que podem ser abarcados nessas reflexões.

É parte do conceito de diversidade seu caráter desafiador e instável, como podemos acompanhar nas reflexões do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1999, p. 33), que assinala que compreender o que é considerado diferente “é uma habilidade que temos de aprender a duras penas, e uma vez aprendida, imperfeitamente como sempre, temos de trabalhar sem cessar para mantê-la viva”. Trabalho contínuo e cotidiano, eis as lições de Geertz para uma compreensão efetiva da ideia de diversidade. Também a antropóloga ugandense-britânica Avtar Brah (2006, p. 374), em importante texto sobre os conceitos de “diferença, diversidade e diferenciação”, destacou o caráter contextual e relacional da ideia de diferença, que ora pode operar como um marcador de “hierarquia e opressão”, ora pode resultar em “igualitarismo” e “formas democráticas de agência política”. Conforme enfatiza Brah (2006, p. 359), entre tantos sentidos socialmente atribuídos a essas noções, cumpre destacar quando a “diferença diferencia lateral ou hierarquicamente”. Nessa perspectiva, trata-se de perceber que a diferença pode – e deve – ser vista como um valor positivo, mas em muitas situações pode gerar desigualdades, estas sim, dinâmicas a serem identificadas e combatidas com políticas que visam à equidade.

As instituições educacionais, a escola em especial, constituem-se historicamente como lócus da diferença. Ao reunir em um mesmo espaço crianças e jovens diversos, a escola lida cotidianamente com o desafio da diversidade (GUSMÃO, 2000; ESCOURA; FONSECA; LINS, 2016). No entanto, as ideias de afirmação positiva da diversidade, por muito tempo foram tensionadas diante da defesa de conteúdos homogêneos, que poderiam (ou deveriam) padronizar estudantes. O que a história recente demonstra, entretanto, é que muitas vezes são necessárias políticas focalizadas para romper com ciclos de apagamento ou desigualdade. O caso das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 – sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

e Indígena – é paradigmático nesse sentido: se antes, ao se discutir “história geral” em sala de aula, pouco se discutia sobre historicidade e cultura africana e indígena, foi preciso uma alteração na lei para evidenciar a diversidade dos processos históricos e culturais que constituem a contemporaneidade (GOMES, 2011; BAKKE, 2011; MUNANGA, 2015)<sup>49</sup>.

Neste texto, por meio de um exercício panorâmico, trata-se de destacar alguns pontos desse debate sobre diversidade e educação a partir de dois eixos: gênero e sexualidade e diversidade étnico-racial. No período analisado, são destacadas duas questões: por um lado, as tensões entre políticas universalistas e políticas focadas na diferença; por outro lado, como a polarização política progressivamente passa a incidir nos debates contemporâneos sobre diversidade e educação.

### **Anos 1980 e 1990: abrindo um campo de debates sobre diversidade e educação no Brasil**

Embora o debate sobre diversidade cultural e social no Brasil seja bem mais antigo, o processo de redemocratização brasileira ocorrido nos anos de 1980 poder ser tomado como um marco a partir do qual essas questões emergiram no debate educacional<sup>50</sup>. Questionamentos sobre diferenças e desigualdades racial, de gênero, de classe social, entre outros marcadores sociais da diferença ganharam centralidade no debate público nacional e têm transformado as políticas educacionais, ainda que o processo seja marcado por avanços e recuos. Após intenso debate entre diferentes setores da sociedade brasileira, a Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, trouxe conquistas ao incentivar a valorização de diferenças culturais e étnicas da população, bem como assegurar “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). A garantia de direitos à terra e à cultura indígena também pode ser considerado um passo

---

<sup>49</sup> Conforme provoca Kabengele Munanga (2015, p. 25) “A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.”

<sup>50</sup> Em relação a temática de educação e raça, o período dos anos 1980 é profícuo, conforme pontua Nilma Gomes (2011, p. 112): “As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional.”

importante na luta por reconhecimento, garantindo o “direito à diferença” na Constituição brasileira (GALLOIS *et al.*, 2016; SANTOS, 2019). Ainda assim, conforme reconstitui Nilma Gomes (2011), a aposta na promoção de políticas públicas de caráter universalista frustrou parcialmente as expectativas de um combate efetivo ao racismo, entre outras desigualdades apontadas por diferentes movimentos sociais.

Nos anos 1990, o debate sobre diversidade na educação ganharia corpo no Brasil, amparado por distintos movimentos sociais – entre outras entidades, como as organizações não governamentais (ONG) – que passavam a questionar práticas discriminatórias presentes nas instituições educacionais e a exigir mudanças. No período, algumas pesquisas já apontavam para as desigualdades raciais e de gênero no desempenho escolar (HASENBALG; SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1991; ROSEMBERG; AMADO, 1992; GOMES, 1996). É possível relacionar essas transformações com um debate internacional mais amplo sobre o caráter político e não essencialista das novas identidades, vistas cada vez mais como descentradas e relacionais (HALL, 2006; BUTLER, 2019)<sup>51</sup>. Nesse sentido, debates sobre racismo, pluralidade cultural, assimetrias de gênero e sexualidade entraram nas discussões educacionais da década. Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe contribuições para garantir uma educação mais diversa, defendendo, inclusive, a proposta de uma educação escolar indígena bilíngue (BRASIL, 1996).

No entanto, diversas críticas foram realizadas ao modo como esses marcos legais dos anos 1980 e 1990 incorporaram a questão da diversidade. Assim, para Ana Lucia Valente (2003, p. 60), na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 “a questão da diversidade cultural é tratada de maneira genérica e abrangente”, avançando apenas pontualmente em relação a reivindicação de pautas específicas, conforme demandas de diferentes movimentos sociais. De maneira similar, em relação às pautas dos movimentos negros, Nilma Gomes (2011, p. 112) afirma que “tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, houve participação marcante da militância negra nos anos 1980. No entanto, nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse

---

<sup>51</sup> Em livro publicado nos anos 1990, que marcará os debates sobre gênero e sexualidade realizados na década, Butler (2017) questiona categorias de identidade naturalizadas e a-históricas, bem como a matriz heterossexual dominante. Na mesma década, Stuart Hall (2006) também questiona concepções unívocas de identidade, propondo compreender o caráter cada vez mais fragmentado e político dos debates identitários contemporâneos.

movimento em prol da educação.” Gomes (2011) se referia, especificamente, à necessidade de políticas específicas, que tematizassem a presença do racismo no debate educacional brasileiro e fornecessem aos professores as bases para uma educação antirracista. Importante lembrar, nesse contexto, a pertinência de debates fomentados por intelectuais negras como Lélia Gonzalez e Luzia Bairros, que questionavam a invisibilidade do debate racial no período<sup>52</sup> (ALVAREZ, 2012; GONZALEZ, 2020).

No que se refere às temáticas de gênero e sexualidade, importante destacar como foi durante os anos 1990 que o debate sobre sexualidade e educação ganharia corpo na esfera pública brasileira. É de 1994 a publicação do documento “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade”, promovida pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994; COMISSO, 2018). Baseado na ideia de uma Educação Preventiva Integral, o documento buscava “capacitar a sociedade, particularmente o segmento infanto-juvenil” em relação a assuntos como “gravidez indesejável na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS)” (Brasil, 1994, p. 7)<sup>53</sup>. O documento defendia a escola como local privilegiado para tal debate:

A escola é o cenário mais apropriado para o desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual porque, além da ação direta que exerce sobre os educandos, além da capilaridade com que atua na sociedade, indiretamente, incentiva a própria família para que venha a desempenhar o papel que, de direito e dever, lhe é destinado na educação integral do jovem. (BRASIL, 1994, p. 28).

Tal discussão se dava em paralelo a importantes debates internacionais sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos, como os realizados na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo, em 1994, e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995, que estabeleceram novas bases para o debate

---

<sup>52</sup> Destacamos aqui texto de Lélia Gonzalez de 1983, intitulado “Racismo por omissão”, em que a autora questionava a não incorporação da discussão racial na apresentação do programa do Partido dos Trabalhadores na televisão, do qual ela então fazia parte (GONZALEZ, 2020).

<sup>53</sup> Segundo o documento, a promoção da Educação Sexual deveria abordar “a sexualidade, seja na dimensão biológica (saúde sexual e reprodutiva), seja na dimensão sociocultural (sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um povo), seja, finalmente, na dimensão psicológica (sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana)” (BRASIL, 1994, p. 18).

sobre direitos sexuais e reprodutivos ao reconhecê-los como direitos humanos, sob a perspectiva de igualdade de gêneros (CORRÊA *et al.*, 2006)<sup>54</sup>.

Entre 1996 e 1998, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação, por meio de “temas transversais”, evidenciou pautas que estavam em discussão no período, em diálogo com diferentes movimentos feministas e pesquisas acadêmicas emergentes na área de estudos de gênero (VIANNA, 2012). Em relação à temática de gênero e sexualidade, os PCN incluíam um tema transversal intitulado “Orientação Sexual”, a ser trabalhado nas escolas a partir de três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids” (Brasil, 1998). Conforme interpretação de Altmann (2001, p. 576), os PCN sinalizavam que cabia à escola – “e não mais apenas à família” – o debate sobre sexualidade e saúde de crianças e adolescentes. No entanto, conforme destacado por Claudia Vianna (2012) e Helena Altmann (2013), apesar dos avanços, os PCN se apresentaram como uma proposta curricular sem atenção e investimento na formação docente, motivo pelo qual foram criticados por instâncias acadêmicas e de militância social. Essas diretrizes também foram posteriormente questionadas, especialmente pelos movimentos LGBTQIA+, pelo enfoque na heterossexualidade, especialmente ligada a um ideal de “reprodução saudável” (BRABO *et al.*, 2020).

Em paralelo, os anos 1990 também verificaram transformações significativas, expressas em obras como o livro de Guacira Lopes Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação*, de 1997. Nele, Guacira reivindicava que os setores ligados à educação tivessem um olhar mais atento para a temática de gênero e sexualidade na escola, demonstrando como essa instituição – mesmo quando não quer tocar nesse assunto – está permeada por questões como gravidez na adolescência, homofobia, gênero dos docentes, entre outros aspectos centrais do cotidiano escolar. Para tanto, a autora já se pautava nos trabalhos de Michel Foucault, Judith Butler, Raewyn Connell e os estudos *queer* – que começavam a ter impacto no Brasil. Nessa direção, importante ressaltar a contribuição dessas e de outras reflexões teóricas que propõem a análise dos fenômenos relativos à gênero e sexualidade enquanto dispositivos históricos, indo

---

<sup>54</sup> Conforme esclarecem Sonia Corrêa *et al.* (2006), um passo importante realizado nesses documentos foi ampliar o debate sobre saúde sexual, incluindo “a melhoria da qualidade de vida e das relações pessoais e não o mero aconselhamento e assistência relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis”.

além de categorias binárias e heteronormativas (FOUCAULT, 1988; CONNELL, 1996; BUTLER, 2017).

De modo geral, ao analisar brevemente o debate sobre diversidade e educação nos anos 1980 e 1990, nota-se como a temática progressivamente passou a permear os debates sobre educação, em diálogo com diferentes movimentos sociais e pesquisas acadêmicas, constituindo-se como pauta para políticas específicas do Ministério da Educação, entre outras instâncias.

### **Anos 2000 e 2010: diversidade em disputa**

Nos anos 2000, distintos movimentos sociais passaram a questionar cada vez mais se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atenderia ao modelo da sociedade desejada. Progressivamente, a partir das noções de marcadores sociais da diferença em articulação e interseccionalidade<sup>55</sup> (CRENSHAW, 2004; BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008; MOUTINHO, 2014), cada vez mais o debate sobre diversidade racial, sexual, de classe e de gênero mostrava suas interconexões. Em paralelo, diferentes setores conservadores passaram a questionar políticas e ações baseadas em categorias da diferença, tensionando esses debates (MIGUEL, 2016; LEITE, 2019).

No que se refere à temática racial, conforme reconstitui Kabengele Munanga (2015), foi apenas após a III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que a temática da discriminação ganhou espaço no debate público brasileiro<sup>56</sup>. Embora a questão tivesse sido mencionada no artigo 26 da LDB de 1996, ao estabelecer que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena,

---

<sup>55</sup> As teorias sobre marcadores sociais da diferença em articulação (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008; MOUTINHO, 2014) e interseccionalidade (CRENSHAW, 2004; COLLINS; BILGE, 2021) apresentam diferenças teóricas e políticas importantes. No entanto, para o propósito deste texto, cumpre destacar como tais teorias passaram a enfatizar a necessidade de cruzamento entre categorias como raça, gênero e classe, impactando fortemente movimentos sociais e debates acadêmicos a partir dos anos 2000.

<sup>56</sup> Segundo Munanga (2015, p. 23), o ideal da democracia racial ainda imperava no Brasil: “Os responsáveis do país pareciam viver com a consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais”.

africana e europeia” (Brasil, 1996), na prática, a história seguia sendo contada majoritariamente pelo ponto de vista dos europeus. Conforme análise de Luiza Bairros, a Conferência de Durban pode ser entendida como um ponto de virada, a partir do qual o movimento negro brasileiro passaria a pressionar o Estado a assumir sua responsabilidade em relação ao racismo (BAIRROS *apud* ALVAREZ, 2012).

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº10.639, em 2003, foi um marco por instituir uma política pública de ação afirmativa, acrescentando à LDB a obrigatoriedade do ensino de história da África e de cultura afro-brasileira<sup>57</sup> e levando adiante reivindicações apresentadas pelo movimento negro desde, pelo menos, os anos 1980 (BAKKE, 2011). Em contexto de ampliação das políticas de diversidade no governo Lula (2003-2010), no mesmo ano também foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (VIANNA, 2012; ALVAREZ, 2012). Em todo o período dos anos 2000, diferentes pesquisas demonstravam os impactos das desigualdades raciais (articuladas ou não a outras categorias da diferença, como classe e gênero) no desempenho educacional de crianças e jovens brasileiros (CARVALHO, 2004; SOARES e ALVES, 2003).

Em 2004, após importantes debates em que foram consultadas pessoas ligadas aos movimentos negros, educadores e familiares de alunos, foram aprovadas as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, trazendo diretamente para a escola, pela primeira vez, a discussão sobre racismo e relações raciais no Brasil (ABREU; MATTOS, 2008; SANTOS, 2019). Vale lembrar que o debate sobre políticas afirmativas também teve impacto importante no ensino superior, instituindo um sistema de cotas raciais na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Nacional de Brasília (UNB) nos anos 2000, anteriores à instituição federal da Lei de Cotas em 2012 (Lei nº 12.711/12).

Em 2008, por meio da Lei nº 11.645/08, a temática indígena foi incorporada à redação da LDB, alterando novamente seu texto para incluir a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Santos, 2019). Trata-se de uma lei voltada para os não

---

<sup>57</sup> Por meio da Lei nº 10.639/03, a LDB passa a incluir a redação de obrigatoriedade do “ensino sobre história e cultura Afro-brasileira”, além de instituir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “o Dia Nacional da Consciência Negra” (BAKKE, 2011, p. 55). Em 2004, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* estabeleceram as bases para a implementação desse ensino (BRASIL, 2004). Especialmente sobre as diretrizes, conferir Abreu e Mattos (2008).

indígenas, que visa educar para a diversidade cultural e para o “direito à diferença”. No entanto, diferentemente dos debates e pesquisas organizados após a aprovação da Lei nº 10.639/03 que resultaram nas diretrizes de 2004, para a Lei nº 11.645 não foram produzidas diretrizes ou encaminhamentos específicos, gerando amplo descontentamento entre lideranças indígenas e educadores (GRAÚNA, 2011; SANTOS, 2019).

No cotidiano das escolas, após a aprovação dessas duas leis, as mudanças foram progressivas, ainda que marcadas por inúmeros desafios e conflitos. Conforme analisa Junia Pereira (2011), ao verificar a recepção das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em diferentes escolas em Belo Horizonte (MG), apesar do enfrentamento mais aberto do preconceito e do racismo no cotidiano escolar, questões como intolerância religiosa (especialmente pela rejeição às religiões afro-brasileiras)<sup>58</sup> se mostraram pontos frequentes de tensão no cotidiano escolar.

Em relação à temática de gênero e sexualidade nas escolas, os anos 2000 também foram palco de diversas transformações, seja em relação a uma pauta progressista ligada à temática, seja no avanço dos debates conservadores que passaram a combater o que chamaram de “ideologia de gênero” (VIANNA, 2012; MIGUEL, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; BRANDÃO; LOPES, 2018)<sup>59</sup>. Assim, o início dos anos 2000 foi marcado pela criação de diversos órgãos e políticas ligadas à temática. Destaca-se, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>60</sup>, conduzida pelo Ministério da Educação, que colocou a questão da diversidade no centro do debate educacional (DANILIAUSKAS, 2011; MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Foi essa secretaria a responsável por implementar as diretrizes do programa “Brasil sem Homofobia” na educação, que geraria tantas polêmicas na década seguinte. Conforme registra Helena Altmann (2013), tal programa pode ser considerado um marco ao tematizar pela primeira vez o problema da homofobia nas escolas, questão persistente na educação brasileira que afeta a saúde e o desempenho escolar de muitas e muitos estudantes não identificados com a heteronormatividade.

---

<sup>58</sup> Conforme Pereira (2011, p. 161): “Em alguns casos, o simples fato de se tratar de aspectos da cultura afro-brasileira ou indígena já instaura, de princípio, um ponto de rejeição à escola na pauta das famílias”.

<sup>59</sup> Conforme reconstituem Miskolci e Campana (2017), as origens do combate à chamada “ideologia de gênero” remontam ao interior da Igreja Católica, no Vaticano, no final dos anos 1990. Ao longo dos anos 2000, organizações evangélicas e partidos conservadores se uniram a causa. No Brasil, a criação em 2004 do projeto Escola sem Partido foi parte dessa tendência mais ampla, que ganharia notoriedade nos anos 2010.

<sup>60</sup> O órgão, que passara a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinto em janeiro 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro.

Em paralelo, diversas pesquisas do período demonstravam como normas rígidas de gênero e a LGBTfobia eram um importante fator de exclusão escolar (DINIS, 2011). Destacamos pesquisa realizada em 2005 na Parada do Orgulho GLBT<sup>61</sup>, que apontava que, de um total de 629 entrevistados/as, 26,8% relataram que foram marginalizados/as por professores/as ou colegas na escola ou faculdade em função de sua sexualidade. Esse percentual se tornava maior conforme diminuía a faixa etária. Segundo o relatório da pesquisa, “nada menos que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas dessa experiência. Entre jovens de 19 e 21 anos, 31,3% referiram-se a discriminações na escola ou na faculdade” (CARRARA *et al.*, 2005; BENTO, 2011).

Em 2011, na época do lançamento do material “Escola sem homofobia”, mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união homoafetiva poderia ter o mesmo status que uniões heterossexuais, o debate sobre diversidade sexual nas escolas se tornou ainda mais polêmico. Batizado de “kit gay” por pastores evangélicos e políticos conservadores, o material que seria entregue para escolas públicas acabou vetado pela presidente Dilma Rousseff (ALTMANN, 2013, MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Tal episódio se deu no mesmo contexto político do debate sobre o Movimento Escola Sem Partido, que, criado em 2004, ganharia notoriedade no debate público dos anos 2010, quando foi abraçado por diversos grupos da direita brasileira (MIGUEL, 2016; BIROLI, 2018). Segundo os defensores do Escola Sem Partido, por meio do slogan “meus filhos, minhas regras”, caberia exclusivamente à família debater certos temas de âmbito moral, inquirindo o modo como as escolas e os professores vinham abordando temas ligados a gênero e sexualidade (LEITE, 2019).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, questões sobre diversidade se fizeram presentes, não sem polêmicas. Gênero e sexualidade foram retirados do plano após a condução do debate por políticos evangélicos e católicos conservadores (MIGUEL, 2016; BIROLI, 2018)<sup>62</sup>. Seguindo a onda conservadora, diversos planos estaduais e municipais retiraram os termos “gênero e sexualidade” de suas redações (BORGES; BORGES,

---

<sup>61</sup> Conforme termo utilizado na época, que se referia ao movimento de pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. Posteriormente a sigla se transformaria diversas vezes; atualmente a sigla mais utilizada, adotada neste texto, é LGBTQIA+, referindo-se a lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, intersexo, assexuadas, além de outras identidades de gênero e/ou de orientação sexual.

<sup>62</sup> Conforme registra Biroli (2018, p. 85) ao analisar os embates políticos no período, “as ameaças à “família brasileira” foram atribuídas recorrentemente, nesse período, à politização da sexualidade e às conquistas dos movimentos feministas e LGBT, que andariam de mãos dadas na subversão da ordem moral”.

2018). Nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizados entre 2015 e 2017, as tensões entre setores diversos como políticos conservadores, fundações empresariais e educadores progressistas marcaram as diferentes versões do documento (MICHETTI, 2020). A temática da “ideologia de gênero” também ganhou força, retirando as discussões sobre gênero e sexualidade do documento final<sup>63</sup>.

Em 2018, na campanha do então candidato Jair Bolsonaro, por meio da difusão de *fake news* compartilhadas em redes sociais, setores conservadores passaram a divulgar que a educação sexual em escolas brasileiras difundiria o chamado “kit gay”, trazendo ainda mais controvérsias para a temática por meio de conteúdos polêmicos e inverídicos. De maneira similar, ações afirmativas ligadas a pautas raciais também foram sistematicamente questionadas, colocando o debate sobre diversidade e educação em novas bases, cada vez mais politizadas e tensionadas.

Ainda assim, a década de 2010 foi marcada pela entrada da temática da diversidade sexual e de gênero em diversas escolas. Nesse sentido, o questionamento da escola enquanto “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555) ganharia corpo no campo progressista, incidindo no cotidiano de muitas instituições, que passaram a debater abertamente essas pautas e cederam espaço para a criação de coletivos feministas e LGBTQIA+, cada vez mais ativos com jovens que atuam simultaneamente nas redes sociais e no espaço escolar. A força dos movimentos secundaristas, que ganharam centralidade a partir de 2015, foi representativa dessas transformações no debate sobre diversidade racial, sexual e de gênero, ao tematizarem em suas demandas a importância dessas discussões no cotidiano escolar (ALEGRIA, 2018; CASTRO *et al.*, 2021; PEÇANHA, 2021).

---

<sup>63</sup> Conforme reconstitui Michetti (2020, p. 8), com a aprovação do documento em 2017, o então Ministro da Educação Mendonça Filho teria dito: “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, [mas não tem] nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário.”

## Considerações finais

Neste texto, por meio da apresentação de um breve panorama sobre diversidade e educação entre os anos 1990 e 2020, foi possível acompanhar transformações importantes nessa pauta. Conforme destacado por Nilma Gomes (2003, p. 73), refletir sobre diversidade e educação “significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo”. Processo desafiador e constante, o debate sobre diversidade, segundo Gomes, “nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas individuais e os nossos valores”.

No período analisado, vimos um processo marcado por avanços e recuos, em que o debate sobre diversidade racial, sexual e cultural passou por uma “explosão discursiva”, para mobilizarmos os termos de Foucault (1988). Por um lado, a temática da diversidade na educação entrou de vez no debate público, o que se refletiu em novas políticas educacionais e iniciativas de agentes como professores e estudantes ligados às instituições escolares. Por outro lado, diante da pressão de setores conservadores, progressivamente o debate perdeu espaço nas políticas educacionais e tornou-se objeto de inúmeras disputas discursivas. Em síntese, trata-se de perceber que, apesar de tantos desafios, a temática da diversidade na educação segue na ordem do dia, cada vez mais necessária para a construção de um cotidiano escolar mais justo e diverso.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista de Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

ALEGRIA, Paula. “Vai ter viado se beijando, sim!”: gênero, sexualidade e juventude entre alunos do movimento estudantil secundarista de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 1, 2018.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, v. 2, p. 575-585, 2001.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ALVAREZ, Sonia. Feminismos e antirracismo: entraves e intersecções: Entrevista com Luiza Bairros, ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 833-850, 2012.

BRASIL. Diretrizes para uma política educacional em sexualidade. 1994. Disponível em <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/725129/186688-me001753.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MECSEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: 2004.

BAKKE, Rachel Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. São Paulo: Cepesc, 2006. Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/paradasp\\_2005.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/paradasp_2005.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

CARVALHO, Marília. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, v. 22, p. 247-290, 2004.

CASTRO, Vanessa Soares de; ROSO, Adriane; GONÇALVES, Camila dos Santos. O feminismo não é entregue de bandeja: saberes e práticas de um coletivo feminista estudantil. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, 2021.

COMISSO, Raphaela. Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COLLINS, Patrícia, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. **Teachers college record**, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de gênero e raça. **Painel Cruzamento: Raça e Gênero**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DINIS, Nilson. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

ESCOURA, Michele; FONSECA, Bernardo; LINS, Beatriz. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

GALLOIS, Dominique; DAL BO, Talita; KLEIN, Tatiana. Povos indígenas, políticas multiculturais e políticas da diferença. **Revista Cultura e Extensão da USP**, n. 15, p. 31-48, 2016.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 5, n. 10, 1999.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Nilma. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise *et al.* (org.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília, DF: Secretaria da Educação, 2003.

GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da Lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, p. 231-260, 2011.

GUSMÃO, Neusa. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos; DO VALLE SILVA, Nelson. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 32, p. 119-142, 2019.

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

MACEDO, Renata G. Mourão; TOLEDO, Gabriel; SILVA, Vivian B. Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990-2020). **Fronteiras: revista catarinense de História**, n. 38, p. 243-258, 2021.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da ‘doutrinação marxista’ à ‘ideologia de gênero’: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, v. 7, n. 15, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo. Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, v. 42, 2014, p. 201-248.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012, p. 6-14.

MUNANGA, Kabengele. 2015. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, dez. 2015, p. 20-31.

PEÇANHA, Valéria Lopes. **Sem temer: demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PEREIRA, Junia. 2011. Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p.147-172.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de pesquisa**, n. 80, p. 62-74, 1992.

SANTOS, Tamires. Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. 2019. Dissertação (Mestrado em antropologia social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita; LUGLI, Rosario; SILVA, Vivian. Vivências iniciais no magistério e formação para a sensibilidade na sala de aula. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 1-29, 2021.

# “A luta é todo dia e toda hora”: mulheres da Esperança e a luta por moradia

*Fabricia Carla Viviani*

*Marcia Aparecida Gobbi*

Eu falarei da escrita feminina: do que ela fará. É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto o foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal. É preciso que a mulher se coloque no texto - como no mundo, e na história -, por seu próprio movimento.

Hélène Cixous, 2021, p. 41.

## Introdução

Neste capítulo apresentamos alguns resultados da pesquisa de pós-doutoramento intitulada *Entre lutas: mulheres na construção do direito à moradia em uma ocupação da cidade de São Paulo*. Escrito a quatro mãos femininas e feministas, ele entrelaça afetos construídos e vividos no trabalho de campo da pesquisa e ao longo dela, em que diálogos estabelecidos entre suas autoras sobre os dados construídos remetiam a longas reflexões presenciais e depois pelas telas do computador, devido à pandemia ocasionada pela covid-19. As autoras são também todas as mulheres que participaram desta pesquisa, ainda que indiretamente, pois não escreveram de fato, palavra a palavra. Elas, não estando presentes com suas escritas pessoais, inscreveram-se em nós, e esperamos que também provoquem leitoras e leitores a refletir sobre elas e suas escritas, que vão para além do texto gráfico.

Hélène Cixous, cujos textos dos anos 1970 estão sendo recentemente recuperados, nos coloca em xeque por meio de seus posicionamentos que nos provocam a pensar sobre a escrita feminina, sobre as mulheres e o que elas nos farão ou já fazem. Este texto é sobre mulheres que se colocam nos textos, junto conosco, que aprendemos *com* elas e não falamos *por* elas, apenas tentamos engrossar o coro das reivindicações e contribuir de algum modo para que sejam deixadas marcas no mundo e na vida, que sejam vistas e provoquem a muitas outras. Zéfinhas, Nanás, Cidas, Anas estão presentes. Seus nomes acompanham suas histórias

por exigência das próprias mulheres. Afinal, como demarca Naná em sua entrevista, não há codinomes para uma trajetória singular, única, vivida e sentida por elas.

A pesquisa, da qual retiramos alguns aspectos que julgamos bons para pensar sobre lutas de mulheres, teve como campo a Ocupação Esperança, fruto da luta por moradia, ensejada majoritariamente por mulheres. Seus relatos encontram-se aqui. A Ocupação Esperança é uma ocupação de terreno, organizada pelo movimento social Luta Popular e localizada na região metropolitana de São Paulo. O movimento que emergiu em agosto de 2013 com cem pessoas reúne hoje aproximadamente quinhentas famílias em um terreno de 48 mil m<sup>2</sup>, cuja topografia remete aos relevos de morros, localizado no bairro Jardim Santa Fé, periferia do município de Osasco, SP.

Desenvolvida entre 2019 e 2021 junto às mulheres da Ocupação Esperança, a pesquisa mencionada se propôs a acompanhar e analisar o cotidiano dessas mulheres, bem como identificar e delinear o entrecruzamento de histórias, trajetórias, experiências na configuração e na organização cotidianas do movimento por moradia em que podemos identificar a presença das crianças, filhas ou não, dessas mulheres e nesses processos. Essa luta, e seu processo de construção, é escrever-se mulher no mundo, contrariando aqueles que afirmam que tais práticas são coisas masculinas, pertencentes a outro universo que não o feminino, qual seja, dos fortes, dos que não temem, dos grandes, grandes homens. Pensamos nas mulheres da Esperança, a ocupação que nos tomou não somente ao longo da pesquisa, mas no aprendizado de quem “olha a Medusa de frente para vê-la: ela não é mortal, ela é bela e ri” (CIXOUS, 2022, p. 62) e, com isso, vão mudando o sentido da história, a seus modos, rindo das condições e situações em que se encontram, ao mesmo tempo em que lutam. Importante capacidade presente nas músicas de Zefinha, como veremos adiante, presentificadas na força do riso que camufla a dor de tantas perdas, de não ter o teto, mas expõe e forja a presença das alegrias também contidas no cotidiano.

Foram essas mulheres que tanto nos estimularam aquelas que fizeram parte conosco da pesquisa, cuja metodologia utilizou procedimentos etnográficos, sociologia do cotidiano, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os resultados derivados do trabalho de campo evidenciam a atuação das mulheres em seus territórios e permitem localizar *mundos possíveis* para as mulheres em luta por moradia. São lutas singulares que expressam como

elas lideram as experiências em suas comunidades, constroem múltiplas formas de auto-organização da vida, participam de processos educativos, criam estratégias para o enfrentamento de dificuldades cotidianas, mesclando sentidos diversos de viver e estar na luta.

### *Cidade, gênero e mulheres em luta*

Entre os movimentos sociais, podemos afirmar que os movimentos feministas têm conquistado espaço ainda maior nos últimos anos. Ao considerarmos as organizações do Sul Global, temos entre as feministas argentinas a expressão de um grande expoente que enseja lutas e reflexões na América Latina e não só. Debates sobre violência doméstica, aborto, direito ao corpo, e, com Silvia Federici especialmente, as discussões sobre o papel das mulheres na reprodução capitalista constroem ânimos para a continuidade e o fortalecimento de novas lutas que assegurem direitos às mulheres e outras formas de vida que não a de subalternidade, que historicamente orienta práticas sociais de muitas mulheres.

A Marcha das Mulheres nos EUA teve grande presença em 2017, ao protestar contra a posse de Trump, político de extrema-direita estadunidense que chegou à presidência. A “Maré Verde” argentina que lutava pela legalização do aborto seguiu a onda de mobilizações, assim como a Marcha das Margaridas, no Brasil, a Jornada das Mulheres, do MST, e outras tantas manifestações que envolvem lutas de mulheres por seus direitos. O neoliberalismo e o ultraneoliberalismo atingiram de frente as mulheres, o que as assolou ainda mais com a pandemia ocasionada pela covid-19. As mulheres foram as principais implicadas nos cuidados da casa e de familiares, na evasão escolar, na perda de empregos ou na permanência em subempregos.

Ainda que brevemente, julgamos necessário atentar para o contexto em que estão inseridas as mulheres da Ocupação Esperança, cujas lutas são recrudescidas diariamente e se impõem forjando a elaboração de formas de reivindicações nem sempre as mais convencionais. Seja na música, no ato de fazer comidas em momentos de reunião de grupos, coordenar as reuniões, antes majoritariamente masculinas, as festas, dão o tom para um feminismo construído e vivido no movimento social.

Estamos cientes que, nos limites deste texto, não será possível alcançar o aprofundamento necessário a essa questão, contudo, apenas apontamos para a ideia, qual seja, a existência de práticas peculiares às mulheres dos movimentos sociais e movimentos sociais urbanos de luta por moradia. Contudo, vale ressaltar que diante da desigualdade acirrada ao longo dos últimos anos, há urgência em retomar tais movimentos, mesmo porque seus integrantes encontram-se diante da possibilidade de perda da moradia onde vivem, sobretudo, pelo movimento amplo de despejos de moradores em terrenos e edifícios ocupados, como temos conhecimento mediante os dados informados pela Campanha Despejo Zero<sup>64</sup>.

Esta pesquisa considerou essas condições em que o feminismo, forjado na luta por moradia, somado às múltiplas faces hediondas do neoliberalismo e à pandemia, que se alimentam mútua e freneticamente, de forma monstruosa, vivendo daquelas de quem extirpa a própria vida, foi obrigatoriamente sendo formulado por elas. Em seu caráter amplo, buscou compreender as diversas dimensões que compõem a questão urbana, em suas tensões, apropriações e disputas; contudo, pensar a cidade remete à presença ou à ausência das mulheres, tornando imprescindível pensá-la como generificada e racializada. Há uma disputa histórica pelo espaço urbano cujo valor, não mais de uso apenas, provoca e impulsiona lutas constantes (LEFEBVRE, 2001; HARVEY, 2014; PATERNINI, 2019, CALDEIRA, 2011; KOWARICK, 1993, ROLNIK, 2015).

Como resultado de produção social e histórica, a cidade é inerentemente conflitante e dialética ao permitir tensionamentos, encontros e confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos dos modos de vida que nela coexistem. Nesse sentido, as diversas demandas que buscam por melhorias no espaço urbano compõem o que compreendemos como luta pelo direito à cidade, termo cunhado pela primeira vez por Henri Lefebvre (2001). Isso implica conceber o espaço urbano como aspecto mais amplo, democrático, de autonomia, de resistência, de configuração do cotidiano em que “novos personagens”, como nos aponta Eder Sader (1988), entendem-se como sujeitos da sua própria história.

---

<sup>64</sup> Sobre a Campanha Nacional Despejo Zero – Em defesa da vida no campo e na cidade, ver o site: <https://www.campanhadespejozero.org/>. Ver também a página Luta Popular – Despejo Zero!, disponível em: <https://www.facebook.com/lutapopular/videos/534619964660982/>

Como palco da “guerra dos lugares” e “pelos lugares” (RONIK, 2015), em que pulsam potencialidades de uma revolução urbana (HARVEY, 2014), emergem movimentos como forças sociais organizadas. São, sobretudo, movimentos sociais que mobilizam lutas contra as diversas expropriações, em que o urbano “funciona como espaço de ação e revolta política” (HARVEY, 2014, p.213). Por isso, simultaneamente, criam-se possibilidades de organização, de enfrentamento e de confrontações em direção à resistência e à luta por direitos.

Nessa disputa, localizam-se os movimentos sociais por moradia, que desafiam a ideia de cidade como mercadoria e compõem uma crítica ao modelo de urbanização e espoliação. Ao evidenciar que o problema habitacional está vinculado às questões mais amplas do modo de produção capitalista, tais como sociais, econômicas, políticas, a luta por moradia extrapola o direito à casa e revela o conflito pelo direito à cidade, ramifica-se pelo espaço urbano e se agrega às pautas urgentes e históricas (ROLNIK, 2015).

Embora compartilhem de um campo de atuação e articulação de pautas em direção ao direito à cidade, os movimentos de luta por moradia são organizados por vários movimentos sociais, que apresentam formas diferentes de estrutura, área de atuação (regiões centrais e/ou periféricas), formação ou matriz ideológica. Na região metropolitana de São Paulo, por exemplo, destacam-se movimentos como a Luta Popular, o Movimento de Moradia do Centro (MMC), o Movimento Sem-Teto do Centro (MSTC), o Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MTST), o Movimento de Trabalhadores Sem Teto da Região Central (MTSTRC) e a Frente de Luta por Moradia (FLM).

A maioria desses movimentos de luta por moradia conta com a participação ativa das mulheres, em uma dinâmica de engajamento e protagonismo, seja organizando, participando e/ou liderando. Não apenas elas são a maioria das lideranças nas ocupações, mas a consolidação do engajamento dessas mulheres na luta se traduz em formas de ação que desafiam as relações entre cidade e gênero. Apresentam demandas, trajetórias, particularidades e motivação para engajamento e permanência na luta (CARVALHO-SILVA, 2018; HELENE, 2019; SILVESTRE, 2020; MONCAU, 2021; VIVIANI; GUIMARÃES, 2021).

As mulheres “criaram e construíram a base de muitos movimentos populares, mobilizando, comunicando e pautando agenda de lutas, organizando e animando as reuniões e mutirões, tecendo bandeiras e nutrindo a massa” (CARDOSO, 2017, p. 18). Como nos indica

Hamilton Carvalho-Silva (2018), mais do que pela moradia (fundamental, mas não exclusivamente), sua permanência na luta coletiva está vinculada a outras questões que envolvem a sobrevivência pelo coletivo. Esses espaços se constituem em formas de resistência, em possibilidades de mudança de vida, em lugares onde vivenciam afetos e tecem laços familiares.

São apontamentos que despertam para os diversos processos de luta das mulheres nos espaços urbanos e provocam-nos a construir novas formas de pesquisar e olhar a cidade e a educação. Como uma das formas de encarar a Medusa, tal como afirmou Cixous (2022, p. 62), destacam-se a disputa e a produção do espaço público, na articulação da resistência e na luta pela autonomia e pelo direito à cidade e, nesse sentido, incitam (re)pensar as relações entre cidade, gênero e raça: afinal, a cidade não é um espaço neutro e sem história.

É urgente desvelar o sistema de opressão sobre mulheres, em especial as mulheres negras e periféricas, e compreender como os silenciamentos e as opressões são vividos de maneira inteiriça em vários aspectos de suas vidas. Articular gênero com raça e classe é atentar para a realidade histórica das mulheres negras pela luta, sobrevivência e libertação (AKOTIRENE, 2019). É considerar que são sistemas de opressão interligados, uma vez que a situação de classe tem raça e sexo, em que “as opressões racial e sexual são determinantes significativos para suas vidas laborais e econômicas” (COMBAHEE RIVER, 2019, p. 201). Por essa “tessitura multifacetada da vida das mulheres negras”, é possível perceber que elas experimentam a opressão como algo sensível a suas experiências cotidianas, ou seja, as experiências de raça, classe e opressão sexual são experimentadas, vivenciadas, sentidas simultaneamente por elas.

Se a cidade é “patriarcal, capitalista e racista”, como nos sugere Vanessa Koetz (2017), é necessário que a análise das mulheres no espaço urbano articule as desigualdades de classe, gênero e raça para captar as múltiplas vulnerabilidades e lutas cotidianas. Nesse ínterim, é preciso problematizar as configurações das mulheres na sociedade capitalista, delinear suas lutas anticapitalistas e as diversas formas de auto-organização e de resistência em territórios periféricos (FEDERICI, 2017; GAGO; MALO, 2020; GONZALEZ, 2019; KILOMBA, 2019; HOOKS, 2019).

Diante da problemática apontada, nosso texto apresenta breves recortes de uma pesquisa maior, e para o desenvolvimento deste capítulo, algumas perguntas nos orientam: Qual o sentido do protagonismo nesses movimentos? O que motiva esse engajamento? Quem

são essas mulheres? Quais suas histórias, trajetórias e vivências? Quais são suas formas de conceber a luta e a resistência a partir da vivência com os movimentos de luta por moradia? Quais mundos possíveis se formulam nessa luta?

### **Encarar de frente: percurso metodológico**

Um bloco de carnaval é um convite irrecusável para muitas pessoas, contudo, ele surgiu logo no início de uma pandemia que nos engessava o corpo todo, impedia-nos de festejar e pesquisar como pretendido inicialmente e exigia ajustes para dar cabo das investigações que demandavam a presença em campo. Compreender o cotidiano e sua rotina dependia da aproximação com a comunidade. Diante da impossibilidade do encontro presencial, foi fundamental a construção de outros caminhos para que a pesquisa se realizasse. Após iniciar os contatos com lideranças e mulheres da Ocupação Esperança, cedendo ao convite para o “ala la ô” carnavalesco, deu-se o primeiro encontro no Carnaval de 2020, momento de acompanhamento do bloco organizado pelo grupo de mulheres. O evento de festividade viabilizou que o primeiro contato com elas ocorresse de forma descontraída, espontânea, evitando, assim, a barreira inicial de trabalho de campo. As andanças pelas ruas do bairro, nos embalos da marchinha de Carnaval composta por elas, edificaram as relações com as futuras interlocutoras do trabalho.

Mais que compartilhar os improvisados passos de samba, o convite se traduzia na aceitação da presença da pesquisadora, na medida em que eram tecidos vínculos que permitiram estar em campo mesmo em momentos de distanciamento social. Nesse sentido, o bloco de carnaval comportou-se como verdadeiro abre-alas para a pesquisa, foi devidamente curtido e entrou em descanso apreensivo pela covid-19. Após alguns encontros entre janeiro e março de 2020, interrompe-se a permanência em campo, exigindo a redefinição metodológica da pesquisa, uma vez que as aproximações coincidiram com a implementação das recomendações sanitárias. Essa adequação exigiu sensibilidade para considerar os desafios de desenvolvimento de pesquisa em contexto social singular. No caso específico desta pesquisa, a solução encontrada foi manter a aproximação mediante o acompanhamento sistemático das atividades da Ocupação por meio das redes sociais, Facebook e Instagram, e o contato direto com as mulheres e lideranças por aplicativo de conversa, em especial o WhatsApp.

Entretanto, a responsabilidade ética de seguir os protocolos sanitários se confrontava com o desejo recorrente de compartilhar um almoço, uma xícara de café, um bolo de fubá, uma cerveja, uma prosa, tantas vezes oferecidos por essas mulheres. Diante disso, reconhecer a necessidade de distanciamento social fez com que a aceitação produzida no momento do carnaval fosse nutrida com a comunicação virtual, seja nas constantes chamadas via WhatsApp ou nas mensagens diariamente trocadas. A aceitação produzida naquela festividade resguardava o desejo da troca, uma troca que estava além da autorização formal de participação e consentimento na pesquisa. Por esses vínculos iniciais desenrolou-se um processo de construção de confiança que se foi difundindo, fazendo-se presente e sustentando a permanência em campo, mesmo diante de uma crise de saúde pública que exigia reinventar novas formas de se fazer pesquisa.

A pandemia impôs inúmeras mudanças comportamentais, fez com que o trabalho, até então presencial, se tornasse virtual, remoto. O trabalho invadiu casas alterando rotinas, exigiu-se que todos de fato usassem redes sociais para se relacionar, que tivessem acesso à internet para consultas remotas, que fizessem uso não só de redes e cabos para conexões, o que nem todos tinham, como que aprendessem um novo vocabulário, até então mais conhecido por jovens que lidavam com questões concernentes à informática. Na ocupação, houve um grande aprendizado: embora tenhamos naturalizado a presença de celulares e computadores em nossas vidas, o fato é que nem todas as moradoras mantêm acesso contínuo a esses recursos, a depender de um conjunto de variáveis, como renda, disponibilidade de conexão, dentre outros aspectos. Por isso, a pesquisa encontrou inúmeros desafios e discontinuidades ao longo de seu desenvolvimento.

Entretanto, a estratégia de comunicar-se pelas redes sociais proporcionou permanecer em diálogo e permitiu a realização de seis entrevistas entre novembro e dezembro de 2020, momento de retomada das visitas presenciais à ocupação, respeitando a exigência do comprometimento ético e sanitário, seja no deslocamento até o campo, seja no contato direto com essas mulheres.

A pesquisa acabou por se concentrar nas entrevistas semiestruturadas, previstas inicialmente como complementares, dado que o agravamento da pandemia inviabilizou o de-

envolvimento de um trabalho etnográfico mais sistemático, de acompanhamento do cotidiano da ocupação. Da mesma forma, considerou-se na produção gráfica, mais especificamente no desenho, uma possibilidade de essas mulheres representarem os sentidos de suas lutas. Ao final de cada entrevista, solicitou-se a elas uma outra forma de registro sobre sua vida e trajetória na luta por moradia. Quatro mulheres participaram, uma delas agregou dois poemas de sua autoria, uma cantou três músicas compostas sobre as mulheres da Ocupação Esperança e duas preferiram não produzir material adicional. Ainda que a temática dos desenhos como recurso metodológico em pesquisas com crianças e adultos exija maiores aprofundamentos teóricos, dentro dos limites deste texto, conforme veremos adiante, os desenhos sinalizam uma expressão da escrita feminina, no sentido sugerido por Hélène Cisoux.

Após transcrever e organizar individualmente cada uma das entrevistas, a análise se deu de forma vertical, abordando em profundidade cada uma das entrevistas para, em seguida, realizar análise horizontal, observando semelhanças e regularidades, bem como as singularidades, entre os relatos das mulheres entrevistadas. No entrecruzamento vertical e horizontal de todo o material, conforme sugerido por Viveiros de Castro (2002), foi possível pensar em alguns conceitos e seus sentidos: dentre outros possíveis, sobressaem “vida”, “luta”, “mulher” e “coletividade”. Somam-se a isso as técnicas de pesquisa fundamentadas na pesquisa bibliográfica, registros etnográficos, entrevistas e desenhos. Apresenta-se aqui apenas um recorte desse material.

### **As mulheres e suas lutas**

As mulheres da Comunidade Esperança  
Na mente têm uma lembrança  
De tudo que começou  
Com muita luta  
Com muita garra  
E muito amor  
Mulher de luta  
Mulher coragem  
Mulher de fé.

A canção “Mulher de luta, mulher coragem, mulher de fé”<sup>65</sup>, de Dona Zefinha, é um convite à reflexão sobre a participação das mulheres em movimentos sociais de moradia. Ao apresentar essas mulheres que, com muita *garra* e *coragem*, seguem trajetórias e constroem experiências coletivas em busca de um “lugar”, Zefinha nos move em direção aos modos singulares de vida de mulheres que articulam e organizam lutas cotidianas, criam e recriam redes, existindo e resistindo em seus territórios. Moradora da Ocupação Esperança, seu canto à vida reverbera a paixão e o amor pela comunidade que é seu lar desde 2014, quando chegou àquele território, aspectos que também se apresentam em outras duas canções feitas para a ocupação: “Engajada em nossa luta pela casa pra morar” e “A Comunidade Esperança precisa de muito amor”.

A mudança profunda de vida como resultado das ocupações produz sentidos em que se ocupa uma vida com outras propostas e relações, define suas realidades e nomeia suas próprias histórias. São esses sentidos que perpassam as canções de Dona Zefinha, uma mulher que chegou a São Paulo em 1999, aos 45 anos, com uma mala de papelão e três mudas de roupas. As letras de suas *musgas*, expressão linguística de suas origens paraibanas, trazem a percepção da luta por moradia como espaço que constrói relações de amor, de fé e de paixão pelo lugar e pelas pessoas que ali estão. É o retrato do seu lar, seu aconchego, seu espaço que permite humanizar e seguir sua história. Um lugar em que a luta nunca acaba, persiste, acompanha e constitui as mulheres da Ocupação Esperança e que, segundo Dona Zefinha, se dá até na produção das músicas. Ao relatar sobre o processo criativo de suas canções, Zefinha evidencia a simbiose entre as angústias cotidianas e o amor pela comunidade.

*Eu só te digo uma coisa, que eu só gravo musga mesmo quando eu tô na pior agonia da minha vida. Se eu tiver passando uma grande aflição. Eu faço, eu canto um trecho e fico tentando... Como é ...um tipo poeta, eu fico tentando encaixar e nunca aparece. Na hora que eu tiver passando uma grande agonia, aí vem tudinho ali na minha... Tá, tá, tá, tá... E eu não escrevo... Já teve pessoas que perguntou, dizendo: "ah, tu num escreve?!" Eu digo: "não". Só é aqui [aponta para a cabeça]. (...) Aí, é isso, minha fia. A única coisa que eu tenho pra te dizer. E olha que eu peguei um amor tão grande e talvez que seja por motivo... Você veja: eu fiquei [Marcos Zerbini], de 2002 até 2009, eu nunca tive uma chance de, na minha mente, vim uma musga. Com essa daqui [Ocupação Esperança] foi três. Porque eu me apaixonei por esse lugar. E por muita gente que mora aqui dentro. Num só foi pelo lugar! (Josefa Gonçalves Leite, a Dona Zefinha, 8 de dezembro de 2020).*

---

<sup>65</sup> É possível ouvi-la cantar em <https://youtu.be/18sBFnx6Y-8>.

A sabedoria de Zefinha não é comprometida pela privação do domínio das letras, ainda que ela lamente a proibição de seu pai de frequentar a escola porque “não era lugar de mulher e precisava ajudar na lida da roça e da casa”. Os anos trabalhando em casas de família, por pouso, comida ou pouco dinheiro, em busca da sobrevivência de si e de seu filho, tampouco permitiram que Zefinha frequentasse a escola.

É possível reconhecer poesia nos versos das músicas de Zefinha. E elas tecem “conceitos” na medida em que não expressam apenas a caminhada das mulheres da Esperança, mas simbolizam uma coletividade e enunciam a “passagem de um mundo a outro” (VIVEIROS DE CASTRO, 2001). Pensar os sentidos de “vida”, “luta”, “mulher”, “amor”, “coletividade” que essas mulheres propõem em suas experimentações do cotidiano significa tomá-las em conceitos construídos por elas e que nos aproximam de uma luta política singular que as constituem e as exprimem.

As músicas de Zefinha desafiam nossa cosmovisão e escancaram nossa cegueira, como nos sugere Oyèrónké Oyěwùm (2021, p. 44) ao indicar que a insistência na visão traz consigo os perigos do que não é visto e daquilo que não se quer e não se é capaz de ver. O olhar é direcionado para o que está à frente, ele não dobra a esquina, refere-se à “percepção e superfície”, de um ponto e ângulo particular. Já o “som nos chega”, é difundido, envolve o espaço, com “timbre e nuances”, liga-nos a outra pessoa, traz uma “percepção capaz de penetrar abaixo da superfície”.

Por outras “nuances de existência”, a voz de Zefinha nos chega, rompe a superficialidade das relações, provoca-nos! Por suas canções, Zefinha se escreve, “como no mundo, e na história -, por seu próprio movimento” (CIXOUS, 2022, p. 41). Ao cantar a sua luta, ecoam-se as vozes de tantas outras mulheres, proclama seu amor, compartilha sua história. Assim como a Medusa “ela não é mortal, ela é bela e ri”, ela canta, faz poesia! Apresenta-nos a “multiplicidade de sentidos” de perceber o mundo e o seu lugar nele.

Hoje, Zefinha mora sozinha na ocupação e, entre a venda de um cosmético e outro, sonha com o dia em que poderá construir seu “cafofo”. O filho e a relação com a escola encontram-se amalgamados a sua luta que é a vida. Na ocupação, Zefinha parece buscar a con-

dição de sua existência, cuja trajetória desnuda o engajamento político de mulheres em movimentos de moradia como parte de um processo educativo de caráter multifacetado das lutas políticas. Uma espécie de conversão que Kimi Tomizaki e Hamilton Carvalho-Silva (2020, p. 470) descrevem como “segundo nascimento na luta” ao constituir “outros sentidos à sua existência individual e coletiva a partir dos processos de formação vivenciados no interior do movimento, bem como pelos laços de solidariedade e redes de apoio que se desdobram da participação política”.

Por isso, os versos e o relato de Zefinha nos evocam a olhar as lutas urbanas em uma dimensão que contesta as formas androcêntricas de pensar e agir na cidade, reposicionam questões relacionadas à gênero, e, portanto, provocam-nos a conceber as lutas em movimentos de moradia *com e a partir* das mulheres, em que ser mulher ora está conjugado ao ser mãe e, em outros momentos, se basta, como na canção de Zefinha, em que predomina a vida de luta da mulher.

A enunciação desse “segundo nascimento” também se apresenta em algumas outras falas – como as da piauiense Marinalva de Souza, que defende seu nome junto a sua história –, que demarcam a ocupação como o *lugar* que permitiu sua *existência* e proporcionou o *renascer* para vida, ter *dignidade*.

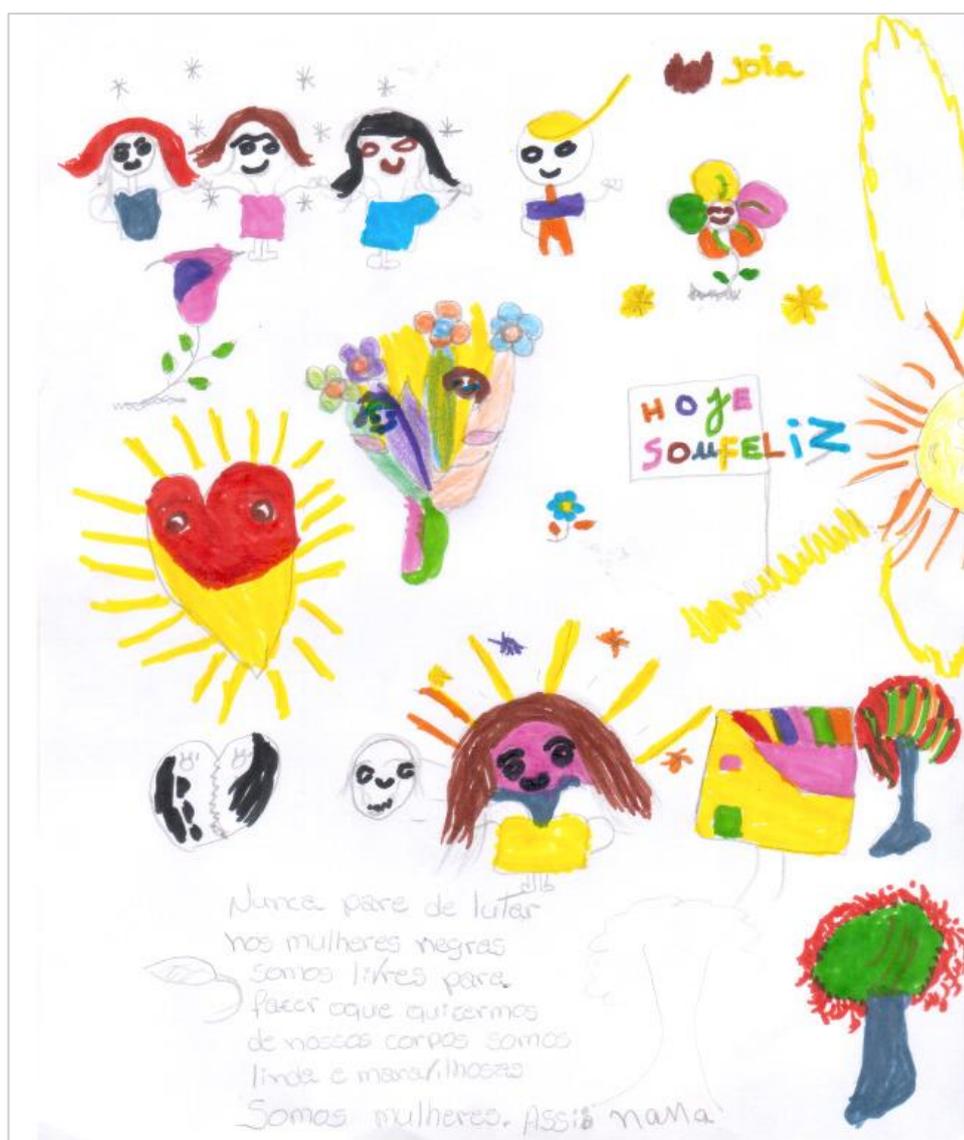
*Eu deixei o medo e deixei mais me envolver. Cada dia que tinha reunião das mulher, eu pegava as cartilhas e chegava em casa. As vezes Irene mandava um texto no celular, eu lia juntando as letrinha, lendo de carrerinha, trazia uma cartilha pra gente lê, cê entendeu? Através do teatro também. Eu fui me envolvendo, daí eu fui... como é que diz... aprendendo. Cada vez mais que eu envolvia na luta, mas eu aprendia a ler [...] Não foi escola que me ensinou, foi da vida de luta na Esperança, através das cartilhas da reunião das mulheres que eu aprendi a ler e escrever, não foi escola, foi a luta mesmo (Marinalva Maria de Sousa, a Naná, 7 de novembro de 2020, grifos nossos).*

Entrar e estar na luta é humanizar-se em um sistema que desumaniza. As trajetórias dessas mulheres vêm da sabedoria que se sustenta pela sobrevivência (COLLINS, 2019). Suas histórias nos desafiam a olhar para outras instâncias de experiências educativas que estão fora das instituições de ensino. A ocupação é também uma escola na medida em que amplia as concepções de processos educativos e configura gramáticas pedagógicas que se dão na auto-

organização da vida. Tais processos estão presentes e atravessados pelas lutas coletivas, manifestam-se nas mobilizações políticas, nas cozinhas das ocupações, nas passeatas, na cartilha do grupo de mulheres que ensina a ler “de carrerinha”. São experiências educativas que se somam e se materializam na luta dessas mulheres.

Naná ilustrou os sentidos dessa luta em um desenho que demarca os elementos de sua fala, com destaque à importância de se ter um *lugar*, o renascimento pela luta, bem como o significado e contribuição do grupo de mulheres da Esperança nesse renascimento de si e sobre si no mundo.

Figura 1 – Desenho produzido por Marinalva Maria de Sousa, a Naná, 7 de novembro de 2020. Lápis grafite, colorido com canetas hidrográficas sobre sulfite medindo 9cm x 10cm.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse renascimento, destaca ela, “vem pela luta”, uma luta que *cura*, em um espaço em que a “luta é todo dia e toda hora” e, por isso, “é não ter medo da vida”. Pela luta aprendeu a escrever suas primeiras palavras e alterou a forma como vê a si e às estruturas sociais que incidem sobre sua vida. Simboliza a ressignificação da sua existência no mundo ao perceber que ali “tem tudo que uma mulher precisa. Eu tenho respeito. Aqui eu... recuperei a minha vida”. A sobrevivência que vem pelo coletivo reflete o *pensar situado*, como apontam Verônica Gago e Marta Malo (2020): ler seus próprios territórios, suas lutas diárias e cotidianas, envolve o “tornar-se sujeito”, na concepção bell hooks (2019).

A compreensão da luta por moradia como um direito, um direito espoliado, negado, legitima a percepção de se estar naquele território como um processo de retomada e, para Naná, essa é a motivação para se *entregar* para luta. “Já é da gente. É o nosso direito, é nosso direito de ter nossa casa. Então só ocupando que a gente tem uma moradia digna” (Marinalva Maria de Sousa, a Naná, 7 de novembro de 2020).

### **“A luta de todo dia e toda hora”**

Pensar a cidade em suas configurações e reconfigurações ao longo do tempo, seus espaços racializados e generificados, a espoliação, a especulação imobiliária, a luta por melhores condições de vida urbana, permite-nos observar sujeitos, trajetórias, experiências e formas singulares de luta que contrapõem hierarquias de poder e provocam mudanças. Assim, a percepção das mulheres no espaço público, em especial nas ocupações de luta por moradia, lança vários olhares à questão da participação, organização e liderança. Os relatos das mulheres da Ocupação Esperança revelam como elas se percebem como *mulher* no mundo e na luta por moradia, ora em relação ao filho, como Zefinha, ora produzida por e para si mesmas, para sobrevivência, por necessidade. Trazem experiências, histórias e narrativas singulares e evidenciam como elas enfrentam as múltiplas e conjugadas opressões e provocam novas relações consigo e com o mundo. Apontam para diferentes perspectivas de luta que confluem para a construção de novas formas coletivas de reprodução da vida em seus territórios. Para além de relatos que demarcam histórias de vida, essas mulheres nos provocam a pensar em modos de fazer feministas ao construírem lutas anticapitalistas em defesa da vida em sua totalidade e não apenas biológica. Nas e pelas lutas cotidianas, tecem sentidos a suas trajetórias,

reassignificam lugares onde articulam resistências e guerreiam pela vida. E são essas formas de união, vivências e práticas que denominamos como luta. Afinal, como já dizia Dona Zefinha, “mulher de luta, mulher coragem, mulher de fé”.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Col. Feminismos Plurais).

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Editora 34; EDUSP, 2011.

CARDOSO, Patrícia de Menezes. Águas de 8 de março de 2017, feministas e femininas. *In: DIREITO à cidade: uma visão de gênero*. São Paulo: IBDU, 2017. p. 12-23.

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **A dimensão educativa da luta de mulheres no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo**. 2018. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CISOUX, Hélène. **O riso da Medusa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMBAHEE RIVER (Coletivo); Manifesto do Coletivo Combahee River. Tradução de Stefania Pereira e Letícia Gomes. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 26, n. 1, p. 197-207, 10 jul. 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FRÚGOLI JR., Heitor. **Centralidade em São Paulo**. São Paulo: Cortez; Edusp, 2000.

GAGO, Verônica.; MALO, Marta. La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo. *In: GAGO, V. La Internacional Feminista. Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2020. p. 9-23.

GONZALEZ, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**. Do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HELENE, Diane. Gênero e direito à cidade a partir da luta dos movimentos por moradia. **Cadernos Metropolitanos**, São Paulo, v. 11, n. 49, p. 951-974, set/dez. 2019.

- HOOKS, bell. **Anseios**. Raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.
- INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**, v. 26, n. 1, p. 222-228, 19 jun. 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOETZ, Vanessa. Nas ruas e nas praças! *In*: DIREITO à cidade: uma visão de gênero. São Paulo: IBDU, 2017. p. 72-77.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana** – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.
- MONCAU, Gabriela. **“Nóis por nóis” como luta constante**: uma etnografia das mulheres da Ocupação Esperança. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**. Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PATERNIANI, Stella Zagatto. São Paulo cidade negra: branquidade e afrofuturismo a partir de lutas por moradia. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia nas eras das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Experiências, falas e luta dos trabalhadores da grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SILVESTRE, Helene. Del punto cero al futuro: luchas por viviendas y apuntes para una gramática feminista de organización. *In*: GABO, Verónica. La Internacional Feminista. **Luchas en los territorios y contra el neoliberalismo**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2020. p. 57-73.
- TOMIZAKI, Kimi; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. Mulheres em luta: a dimensão educativa do engajamento político. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 466-473, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/56242>. Acesso em: 9 maio 2023.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

VIVIANI, Fabrícia Carla; GUIMARÃES, I. M. S. S. Unidas como uma rocha: o paredão das mulheres do Luta Popular. *In*: GOBBI, M. A.; PITO, J. D. (org.). **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos**: na pandemia, do podcast ao livro. 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 390-401.

# Educação como instrumento para o avanço social: bases constitucionais e a revolução intelectual impulsionada pelas novas tecnologias

*Renata Giovanoni Di Mauro*

*Idmea Semeghini-Siqueira*

## **Introdução**

As tecnologias de informação e comunicação podem ser consideradas tecnologias inteligentes, responsáveis por novas linguagens introduzidas na educação. Entretanto, os processos de ensino e de aprendizagem demandam aprimoramentos para proporcionar aos futuros profissionais o desenvolvimento de habilidades que permitam enfrentar as novas experiências da sociedade contemporânea.

Espera-se que o processo educacional incorpore uma política de ensino focado em inovação, de modo que, além do estudo das tecnologias em si, conforme as áreas dos saberes, faz-se necessário preparar o educando para a recepção das novas tecnologias, contribuindo, também, nestes termos, para a evolução da sociedade, visando igualdade de oportunidades. Esse é um desafio atual da educação.

O estágio de pós-doutorado teve o objetivo de estudar a educação como instrumento para o avanço social, utilizando as bases constitucionais e a própria revolução intelectual para embasar pertinentes adequações nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo que foram estudadas obras fundadoras, que direta e indiretamente permeiam o tema, bem como legislação pátria e experiências do mundo do trabalho.

## **Metodologia**

A metodologia para esta discussão é de abordagem predominantemente qualitativa e teve como base uma pesquisa exploratória-descritiva sobre reflexões teóricas no âmbito educacional, da indústria e da sociedade da informação, bem como do estudo dos dados

coletados por meio de pesquisa realizada com professores de ensino médio-técnico e professores de ensino superior que também desenvolvem atividades laborativas fora da docência e, assim, externaram experiências que permitiram mapear as habilidades exigidas no mundo do trabalho, que foram introduzidas ou potencializadas pela quarta revolução industrial, e, portanto, justificam mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, com implantação de políticas educacionais que fomentem uma educação proativa e empreendedora, de modo a contribuir para o avanço social.

### **Educação como instrumento para o avanço social**

O desenvolvimento científico, cultural, social e econômico inerente à sociedade contemporânea oferece tecnologias físicas que auxiliaram a dominar a natureza; tecnologias organizacionais que operam no convívio em sociedade; e tecnologias simbólicas que proporcionam o registro e o acúmulo do conhecimento humano, bem como o envio e a recepção de informações e a comunicação entre as pessoas (DANIEL, 2003).

As tecnologias da informação e da comunicação estendem os sentidos do homem na medida em que são produtoras e veiculadoras de signos e significações, podendo ser consideradas tecnologias inteligentes, responsáveis por novas linguagens introduzidas na educação. Entretanto, os processos de ensino e de aprendizagem demandam aprimoramentos para proporcionar aos futuros profissionais o desenvolvimento de habilidades que permitam enfrentar as modernizações observadas.

Espera-se que o processo educacional incorpore uma política de ensino focado em inovação, de modo que, além do estudo das tecnologias em si, conforme as áreas dos saberes, faz-se necessário preparar o educando para a recepção das novas tecnologias. Esse é um desafio atual da educação para atender à sociedade da informação.

### **Bases constitucionais e a revolução intelectual**

A educação, sob o fundamento dos artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, é direito social público e subjetivo, expresso como “direito de todos e dever do Estado e da família”, o que justifica o estudo sempre contemporâneo de seu papel para a formação cidadã

e evolução da sociedade; com efeito, sob a égide da correlação com a revolução intelectual impulsionada pela tecnologia, faz-se necessário repensar as competências e as habilidades que a sociedade da informação exige dos que a integram, para que tardiamente a área educacional não se aperceba de que falhou na missão de preparar cidadãos proativos, empreendedores e com competências socioemocionais almejadas para o desenvolvimento do país, visando igualdade de oportunidades.

Os profissionais são demandados a ampliarem seus saberes da informação e a atuarem, de modo que esses conhecimentos sejam inseridos na sua rotina, para contribuírem cada vez mais com os objetivos da(s) instituição(ões) a que estão vinculados. A importância que se dá à informação provocou uma mudança de paradigma social com o surgimento do conceito de “sociedade da informação”.

Argumenta Siqueira Junior (2007, p. 743) que a expressão “sociedade da informação” foi articulada por Jacques Delors, presidente da Comissão Europeia, em 1993. A sociedade da informação projeta para a área da educação a responsabilidade pela transmissão dos saberes aplicados, sendo estes basilares das competências do futuro.

As políticas educativas são consideradas não só um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, das competências, do saber-fazer, mas também uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações, de forma que a responsabilidade social também está avocada pela área da educação.

A Constituição Federal de 1988 exerce um papel significativo na interpretação das demais normas que norteiam o sistema e, neste sentido, cabem reflexões. Este diploma trouxe um processo de redemocratização que direciona o ordenamento jurídico vigente. Vive-se em uma nova organização política e visualiza-se, ainda que como o gatinhar de um bebê, um Estado Democrático de Direito.

[...]

O direito constitucional, a partir da promulgação da última Lei Maior, é estudado com o norteador de um caminho para o progresso, para a dignidade dos indivíduos. Acredita-se na estrutura de um Estado acolhedor. (DI MAURO, 2017, p. 23).

A utilização e a propagação da informação por meios de comunicação contribuem para o desenvolvimento e a evolução da sociedade e, sendo essa a realidade da sociedade atual, mostra-se oportuna a reflexão sobre a contribuição da política pública educacional para

o alcance dos anseios observados, ou seja, revela-se justa a reflexão sobre uma política pública educacional que, ciente da reinante sociedade da informação, atue conjuntamente com esta, formando os futuros profissionais, preparando-os para fomentarem o crescimento social do cenário nacional.

Um projeto profícuo de educação terá de atuar para a melhor formação de cidadãos críticos e criativos, preparando os estudantes para uma sociedade que pretende ter colaboradores conectados e usar a informação para gerar conhecimento que, por sua vez, contribuirá para as tomadas de decisões organizacionais.

A quarta revolução industrial, também conhecida como Indústria 4.0, busca a otimização dos processos, com pretensões de majoração de lucro, mediante fusão da realidade empreendedora física, digital e biológica.

Segundo Tessarini e Saltorato (2018, p. 1):

A Indústria 4.0 tem sido caracterizada pela incorporação de emergentes tecnologias de informação ao ambiente de produção, promovendo substanciais ganhos de produtividade e flexibilidade e transformando a natureza do trabalho industrial. Mais do que isso, seus impactos atingem toda a esfera empresarial, política, econômica e social, o que faz com que, não por acaso, venha sendo taxada como a quarta revolução industrial.

Corroborando, expressa Schwab (2016, p. 20):

A quarta revolução industrial, no entanto, não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é muito mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos.

Com uma tecnologia pautada em nuvem, projeta-se, em princípio, redução dos custos, em face da diminuição da mão de obra, com substituição cada vez mais efetiva do número de colaboradores, e alterações dos processos produtivos de forma imediata e conforme a demanda. Nesta realidade vislumbra-se celeridade nas tomadas de decisões, pautadas em dados precisos, com inatividade zero ou nela acostada.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços e da Associação Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), reconhecendo a importância

do tema, lançou a Agenda Brasil para a Indústria 4.0, destinada à promoção do desenvolvimento da Indústria 4.0 no Brasil.

Desafios e perspectivas da indústria brasileira na trajetória para a incorporação da quarta revolução industrial conduzem os profissionais que atuam na área educacional a refletirem sobre o papel da escola e do educador, para que existam profissionais bem-preparados, sob o escopo da formação do cidadão crítico e criativo, e assim contribuam de maneira mais efetiva para o desenvolvimento do país.

Para reflexões desta natureza, perguntam-se: qual será a consequência da quarta revolução industrial para os postos de trabalho? Esses serão ampliados, em face das novas profissões que surgirão, ou serão reduzidos em face do lugar que as tecnologias tomarão? Quais alterações existirão na estrutura organizacional das empresas? Qual será o perfil profissional esperado?

Segundo Klaus Schwab, na obra *The Fourth Industrial Revolution*, “estamos no início de uma revolução que está mudando fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos um com o outro” (2016, p. 1, tradução nossa). O autor se refere à quarta revolução industrial e esta nos conduz a um olhar concentrado para a influência do sistema educacional na definição da estrutura social intencionada a partir de ideais de democracia, cidadania e isonomia.

Segundo Klaus Schwab e Nicholas Davis (2018, p. 326-327), na obra *Aplicando a quarta revolução industrial*:

Encontrar soluções para os desafios de governança da Quarta Revolução Industrial exigirá que governos, empresas e indivíduos tomem as decisões estratégicas corretas sobre como desenvolver e implantar as novas tecnologias. Mas isso também exigirá tomar uma posição sobre os valores sociais e a melhoria da criação de mecanismos de ação colaborativa. Os indivíduos e as organizações precisarão se conectar e levar em conta as perspectivas das várias partes interessadas; as corporações multinacionais e os Estados precisarão se tornar mais eficazes na construção formal e informal de acordos internacionais. Essas são obrigações de fácil cumprimento e, assim, certamente ocorrerão contratempos e dificuldades. Mas nós não podemos dar as costas à responsabilidade.

O tamanho, a complexidade e a urgência dos desafios que o mundo enfrenta hoje pedem lideranças e ações ágeis e responsáveis. Com a experimentação correta dentro do espírito de liderança sistêmica, realizada por indivíduos

orientados por valores em todos os setores, teremos a oportunidade de moldar um futuro no qual as mais poderosas tecnologias contribuirão para a existência de comunidades mais inclusivas, justas e prósperas.

Partindo-se do prisma de que a escola, em sentido lato, pode contribuir para equalizar oportunidades e que a classe social de origem influencia, mas não é determinante, por si, nas trajetórias de vida, apresentam-se oportunas as reflexões quanto aos modelos de ensino e de aprendizagem que poderão contribuir para o avanço social tão almejado, capaz de encontrar na Indústria 4.0 seu impulso.

Não obstante o exposto, Neves (2016, p. 100), nesta seara educacional reflexiva, a partir de pesquisas realizadas, argumenta:

Análise empírica realizada na Suécia, citada por Goldthorpe (2010), leva à reflexão sobre dois dilemas. O primeiro é que o aumento da escolaridade não aponta para um elevado crescimento econômico, pois não se percebe estreita relação entre maior escolarização e melhoria das forças produtivas. Por outro lado, há uma diminuição do desemprego. Mas é prematuro dizer que qualquer mudança tenha forte influência do aumento da escolarização, uma vez que não há pesquisas empíricas suficientemente consistentes que comprovem isso.

A citação acima eleva nossos pensamentos ao papel da educação, o seu real impacto pretendido para a evolução social. É fato que a empregabilidade é motivo de ganho socioeconômico; no entanto, pretende-se que a educação não apenas possibilite a empregabilidade, mas também atue continuamente para a formação do cidadão íntegro e eleve a colocação e/ou a recolocação profissional, visando igualdade de oportunidades, de modo que um olhar atento sobre a real contribuição da educação nessa nova fase da história deve ocorrer.

A reflexão é no sentido de serem planejadas políticas públicas educacionais segundo os resultados pretendidos, ou seja, a educação atuando com objetivos sociais definidos. Propõe-se um projeto de sociedade em que a educação atue como principal vertente para que os objetivos sociais sejam alcançados, mitigando de forma crescente as desigualdades observadas no país.

Esse planejamento de políticas públicas educacionais está além da provisão de alimentação nas escolas, transporte para que os estudantes circulem de casa e/ou trabalho para a escola e vice-versa e programas específicos assistenciais voltados aos menos favorecidos.

Para que se formem cidadãos capazes e profissionais engajados na Indústria 4.0 é preciso estudar o que esta nova realidade empreendedora demanda de seus colaboradores e, então, atuar educacionalmente para que as habilidades necessárias para o desenvolvimento individual ocorram na escola, preparando os estudantes para tal cenário.

Cientes de que as oportunidades de colocação e recolocação profissional, no modelo da Indústria 4.0, exigem mais do que atualmente as escolas parecem estar ofertando, o projeto social, ora apontado como relevante para diminuição de futuros vulneráveis, com alicerce em políticas públicas educacionais, poderá atuar em direção às mudanças tão almejadas pela sociedade para o alcance da igualdade real e proporcional. Para tanto, é oportuno um planejamento educacional articulado com as esferas do mundo profissional, com projeções de oportunidades isonômicas, independentemente do nível social que os estudantes ressoem.

Entre os discursos que são gerados a partir das políticas públicas educacionais, apresenta-se o discurso sobre o rápido desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, em que se podem verificar novas interações e novas práticas de linguagem, por exemplo. Segundo Fabrício (2008), evidencia-se a hibridização do público e do privado, com a subjetividade consumista, o prazer imediato, o culto à aparência, com o conseqüente declínio da interioridade e da reflexividade como valores.

Nesse cenário, no Brasil, em 2018 é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que destaca como responsabilidade da escola tratar dessas novas práticas de linguagem no contexto contemporâneo e das atuais políticas de ensino, para o efetivo exercício da cidadania. Na BNCC (BRASIL, 2018), apresentam-se como práticas de linguagem contemporâneas os novos gêneros e textos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, além dos novos modos de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, por meio das novas tecnologias. Há referências, também, às novas ferramentas para a edição de textos, como áudios, fotos e vídeos que tornam acessíveis a qualquer pessoa a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da web.

A web apresenta-se como democrática; a maioria dos indivíduos pode acessá-la e, também, alimentá-la e, apesar de o espaço ser livre e bastante familiar para os usuários, in-

clusive crianças e adolescentes, a escola não pode se omitir no que tange ao fato de se considerar a importância das dimensões ética, estética e política desse uso, bem como saber lidar criticamente com os conteúdos que circulam na web.

Nesse aspecto, é indiscutível a importância da educação na formação do cidadão crítico. É possível verificar que a escola, de acordo com esse discurso político-educacional, visa preparar o indivíduo para valores éticos. Tal contexto traz, implícito, um discurso de responsabilidade da escola pela formação do educando, que está inserido nesse novo ambiente decorrente do uso das novas tecnologias e de toda sua extensão na sociedade.

Trata-se de um cenário que impacta no processo educacional e, cada vez mais rápido, o que implica grandes desafios para as metodologias, além de mudanças nos currículos e conteúdos. A própria essência da ideia de educação, segundo Bauman (2010), tal como ela se formou, é questionada, assim como a solidez das coisas ou a solidez dos vínculos humanos.

Essas discussões se impõem no contexto contemporâneo em que o consumo exige sempre a busca de soluções novas em sistemas também novos. Assim, caberia à escola, em qualquer nível, mais do que nunca, estar afinada com as novas linguagens audiovisuais e informáticas para atender às constantes exigências do mundo contemporâneo.

A educação é elemento definidor e propulsor da sociedade, sendo sempre atual o estudo sobre seu papel no mundo moderno, considerando seus desafios, fragilidades e perspectivas.

A capacidade de não agir por impulso, de refletir e de tomar decisões a partir de resultados de experiências eleva os indivíduos e assim contribui para uma sociedade mais equânime.

Para que a quarta revolução industrial não seja rotulada como fomentadora da elevação da taxa de desemprego e da concentração de renda, dentre as políticas públicas que devem ser efetivadas, desde logo, observa-se a pertinência de políticas na área educacional, de modo que, como ferramentas, uma vez implantadas, reformem a sociedade, proporcionando jovens preparados para as demandas que a sociedade contemporânea tem apresentado.

## Educação 4.0

É necessário preparar os jovens para o futuro profissional e, nesta seara, sabe-se que as tecnologias estão avançando expressivamente, não obstante os recursos tecnológicos dos ambientes educacionais estão, em regra e infelizmente, aquém.

Buscar a contínua atualização tecnológica das ferramentas educacionais é relevante, mas não é a simples existência e uso de tais ferramentas que capacita os estudantes para a sociedade da Indústria 4.0. Nota-se que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacidade de prever situações futuras, a partir da leitura de cenário atual, com senso crítico e visão de conjunto, são as competências almejadas pela Indústria 4.0.

A transformação social almejada, que conduz a equidade, a distribuição de renda e a elevação intelectual da população será o berço da sociedade. A educação tem um relevante papel para a inclusão social, uma vez que é indiscutível o exercício da cidadania por meio do trabalho.

Ponderam Schwab e Davis (2018, p. 47) nesta seara da reflexão:

Tendo em vista que muitas tecnologias disruptivas ainda estão começando a surgir dos laboratórios, garagens e departamentos de pesquisa e desenvolvimento ao redor do mundo e que os regulamentos relacionados a elas estão em vias de ser escritos e atualizados, há uma janela de oportunidade para que os cidadãos e líderes de todos os setores trabalhem juntos para moldar os sistemas da Quarta Revolução Industrial. Devemos aproveitar essa oportunidade. Se formos bem-sucedidos, os benefícios incluirão uma disseminação mais ampla da prosperidade, a redução da desigualdade e a reversão da perda de confiança que está dividindo as sociedades e polarizando a política. A Quarta Revolução Industrial poderá produzir sistemas que sustentam populações mais saudáveis, mais longevas e com níveis mais elevados de segurança econômica e física, alegremente envolvidas em atividades significativas e gratificantes em um ambiente sustentável.

Frente ao exposto, é fato que a Indústria 4.0 fomenta a necessidade da Educação 4.0, sendo essencial, se almejamos transformação social com elevação do nível de vida, pensar nas necessidades educacionais das novas gerações.

Afinal, o que é a Educação 4.0? É aquela que atua para atender as necessidades do mundo do trabalho, a partir da quarta revolução industrial – a Indústria 4.0. Desta forma, estudos para alcançarmos um modelo educacional que considere os avanços contínuos da tecnologia, que já apontam para uma inteligência artificial, nanotecnologia, sistemas robotizados

e estruturas organizacionais para atender a estas demandas, estariam contemporaneamente, em estreito diálogo com exigências da sociedade e da cultura cyber.

O tempo urge quanto a essas reflexões. Pensar no profissional preparado e crítico para a sociedade contemporânea, caracterizado e identificado pela Indústria 4.0, é primordial para o desenvolvimento individual dos cidadãos e social do país.

Tem-se aqui um expressivo desafio para os educadores; não apenas pelo estudo e estabelecimento de meios para tornar os futuros profissionais preparados, mas pela demonstração de quais políticas públicas educacionais são indispensáveis para o êxito.

A velocidade da inovação prospecta a exigência constante de desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos. Seria o ambiente acadêmico aquele que estaria, a todo momento, ensinando estes novos saberes e assim tornando os futuros profissionais preparados? Como mantê-los atualizados após o término do ciclo estudantil? Eis as perguntas cujas respostas sustentam as políticas públicas que serão necessárias para que a Quarta Revolução Industrial, de fato, traga, conforme defendem Klaus Schwab e Nicholas Davis (2018), o avanço social que tanto almejamos, notadamente em países emergentes, como o Brasil. Surge aqui a oportunidade de impulsionarmos a real revolução almejada, a revolução intelectual para o avanço social, mitigando desigualdades sociais.

A educação 4.0 provavelmente mudará o modo como aprendemos, sendo mais do que nos basearmos no conceito de *learning by doing* (aprender fazendo), atualmente conhecido como a educação do futuro, em que os processos de ensino e de aprendizagem devem passar a ocorrer “colocando a mão na massa”, por meio de experiências, testes e projetos.

Não estamos expressando que o desenvolvimento de projetos nos quais os estudantes colocam em prática os conceitos teóricos aprendidos seja inoportuno; estamos indo além, estamos expressando que a técnica de *learning by doing* é importante, mas apenas essa ferramenta não preparará os estudantes para serem cidadãos críticos e criativos, futuros profissionais reflexivos e, tampouco os manterão nas organizações. A educação efetivamente contribuirá para a evolução social tão almejada se estiver considerando ou até indo além das tecnologias de ponta, visando igualdade de oportunidades.

Corroborando o exposto, destacamos reflexão de Schwab e Davis (2018, p. 104):

Além dos desafios econômicos imediatos, existem desafios em relação ao papel do trabalho, isto é, oferecer significado para os indivíduos, as famílias, e as comunidades. Nos últimos 250 anos, comunidade, identidade, propósito e ação estiveram intimamente ligados aos nossos papéis como trabalhadores e membros produtivos da sociedade. As atuais disrupções estão forçando os líderes políticos a repensar o paradigma que molda as relações entre o indivíduo, a sociedade e a atividade econômica. Isso inclui pensar em reformas para remodelar o contrato social entre o indivíduo e a sociedade.

Adentramos, assim, no papel da educação na sociedade e a argumentação ora pretendida sobre ser propício o momento para avançarmos socialmente, por meio da educação. A escola pode modificar a estrutura social vigente, mas, para tanto, os profissionais que nela atuam, notadamente os professores, têm desafios expressivos e demandam ações que apenas um projeto educacional ciente das realidades observadas pode vencer.

Neste sentido, além da infraestrutura precária das escolas, verifica-se que os mais vulneráveis chegam aos assentos escolares do ensino fundamental com carências, ocasionadas pelo restrito acesso a uma educação infantil de qualidade. A formação dos professores tem-se revelado frágil para que eles possam atuar de modo apropriado a serem supridas as deficiências, que materializam as diferenças observadas entre os estudantes.

A educação de qualidade para crianças e jovens de escolas públicas é uma opção segura, que certamente produzirá impactos na redução das desigualdades sociais, uma vez que escola precária não propicia condições adequadas de trabalho para os professores e, conseqüentemente, não permite melhorias no desempenho dos estudantes. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p. 88).

Mediante esse contexto, faz-se urgente uma política pública educacional que, consciente das realidades consideradas e das demandas contemporâneas, estruture um modelo orgânico da sociedade almejada, para que, com tal foco, desde logo, a preparação do cidadão crítico e criativo, como profissional do futuro, se efetive.

A educação, hoje, a qual apontamos como uma educação proativa, trata da importância do saber em uma sociedade cujos avanços tecnológicos instigam uma reflexão no tocante às mudanças nos paradigmas da produção, novas regras socioeconômicas e necessidade da (res)significação de seu papel na sociedade.

## **Aplicação de instrumento de avaliação e ponderações a partir dos resultados alcançados**

Realizada pesquisa de natureza exploratório-descritiva, desenvolvida a partir de fundamentos teóricos no âmbito da Indústria 4.0, da sociedade da informação e da educação como direito social, procedeu-se ao estudo dos dados coletados por meio de pesquisa realizada com professores de ensino médio-técnico e professores de ensino superior, que também desenvolvem atividades laborativas fora da docência. Para tanto, foi elaborado um questionário referente ao tema, com a utilização da ferramenta tecnológica disponibilizada pela Google conhecida como Google Forms, que buscou, a partir das experiências desses profissionais, mapear as habilidades exigidas no mundo do trabalho, que foram introduzidas ou potencializadas pela quarta revolução industrial e, portanto, justificam mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a contribuir para o avanço social.

Os 27 sujeitos da pesquisa apresentaram faixa etária concentrada dos 39 aos 68 anos, com formação superior (graduação) em áreas diversas; dentre eles, 63% declararam possuir pós-graduação *lato sensu* (especialização); 77,8% declararam possuir pós-graduação *stricto sensu* – mestrado; 48,1% declararam possuir pós-graduação *stricto sensu* – doutorado; 51,9% declararam possuir experiência como professor de ensino médio-técnico, cujo quantitativo de anos nessa frente profissional, variou de um a 20 anos; 96,3% declararam possuir experiência como professor de ensino superior, cujo quantitativo de anos nessa frente profissional variou de três a 32 anos; 88,9% declararam possuir experiência fora da docência; 55,6% declararam atuar, no momento, concomitantemente como professor (do ensino médio-técnico e/ou do ensino superior) e como profissional não docente, e 50% destes respondentes informaram que exercem cargo de liderança no mundo do trabalho fora “dos muros da escola”.

Nos anos 1980, durante a Guerra Fria, o Exército dos Estados Unidos da América introduziu um conceito conhecido como mundo VUCA<sup>66</sup>, acrônimo para “volatile, uncertain, complex, ambíguos”, ou seja, volátil, incerto, complexo e ambíguo, com vistas a identificar as mudanças sociais e as estratégias militares que deveriam ser adotadas à época. Em 2020, o

---

<sup>66</sup> Trata-se de acrônimo formado com as letras iniciais de cada palavra-chave, de modo que em inglês temos VUCA, e em português teríamos VICA, sendo o termo em inglês o mais usado na maioria das publicações em língua portuguesa.

antropólogo norte-americano Jamais Cascio considera que o acrônimo “VUCA” não mais representa o mundo tomado pela pandemia do novo coronavírus e propõe que o cenário atual do mundo do trabalho se mostra frágil, ansioso, não linear e incompreensível, o que ficou conhecido pelo acrônimo “BANI” (“brittle, anxious, non-linear, incomprehensible”).

Contextualizados os acrônimos VUCA e BANI e, por derradeiro, contextualizado o termo “competência”, com a contribuição explicativa de que as competências se subdividem em conhecimentos (os conteúdos), habilidades (cognitivas, socioemocionais e técnicas) e atitudes, foi perquirido de cada educador(a) apresentar considerações sobre os tipos de competências que julga centrais para desenvolvimento no ambiente escolar, com o objetivo de dar condições aos estudantes para que se capacitem e, desta forma, bem atuem no mundo BANI em que estão inseridos.

As contribuições apresentadas, mediante devolutivas às questões oferecidas, permitiram oportunizar, nas considerações finais a seguir expostas, alicerces para a educação como instrumento para o avanço social.

### **Considerações finais**

A sociedade contemporânea tem exigido cidadãos conectados e capazes de usar a informação para gerar conhecimento que, por sua vez, contribui para as tomadas de decisões.

O papel da escola e do educador, sob o prisma da Indústria 4.0 e do mundo BANI, há de ser revisto para que a educação seja valioso instrumento para o avanço social, mitigando a desigualdade social e prospectando o desenvolvimento do país. A influência do sistema educacional na definição da estrutura social intencionada a partir de ideais de democracia, cidadania e isonomia é vital.

A Constituição Federal coloca o princípio da dignidade humana como norteador do ordenamento jurídico. Esta prática exige do Estado uma atenção especial ao ser humano e, com isso, às suas fases vitais, ou seja, ao seu desenvolvimento (o que fundamenta a proteção infraconstitucional dada às crianças e aos adolescentes), o seu estado adulto e a própria maturidade (a proteção do idoso). (DI MAURO, 2017, p. 33).

Considerando que a quarta revolução industrial “está mudando fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos um com o outro” (SCHWAB, 2016, p. 1), os processos de ensino e de aprendizagem demandam aperfeiçoamento. Para que a educação modifique a estrutura social vigente é necessário um projeto educacional ciente das realidades observadas, de modo a preparar os estudantes para a Sociedade 5.0.

Com vistas à mitigação crescente da desigualdade social em um país prospectado para desenvolvimento, em sua conceituação mais ampla, é preciso investir na infraestrutura das escolas, abarcando a disponibilização de recursos tecnológicos aos estudantes, para que estes desenvolvam familiaridade no seu manuseio e, assim, se sintam confortáveis para criar a partir desses meios, posto que o mundo BANI está buscando cidadãos críticos e criativos que, dentre suas competências, sejam proativos, empreendedores e focados na busca de sábias decisões, oportunamente consideradas a partir do conhecimento consciente alcançado por meio do acesso à informação.

Os recursos tecnológicos são também recursos didáticos, ferramentas valiosas para a produção do conhecimento. O ambiente escolar, dentre seus diversos papéis, exerce a importante função de conferir igualdade de condições e oportunidades aos estudantes na preparação para a vida, de modo que se faz necessário possibilitar o acesso aos recursos tecnológicos salutar ao desenvolvimento de *hard skills* para todos os estudantes.

Ressalta-se que oportunizar recursos tecnológicos como ferramentas para os processos de ensino e de aprendizagem é uma política pública empreendedora que fomenta instrumentos para formação de cidadãos com atitudes empreendedoras, e isso corrobora tanto a vida profissional, quanto a vida pessoal dos estudantes, ensejando a educação que contribui para o avanço social.

Ter estudantes desenvolvendo habilidades profissionais decorrentes do uso efetivo dos recursos tecnológicos, que permitem o desenvolvimento de prática e segurança na operacionalização das ferramentas tecnológicas, confere aprendizagem e aperfeiçoamento na identificação de problemas, busca de soluções e tomada de decisões – *skills* fortemente buscadas pela sociedade contemporânea.

Investimentos em recursos tecnológicos para ambientes escolares contribuem para o uso das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem, notadamente a

“Aprendizagem Baseada em Problemas” – ABP (*Problem Based Learning*) – método no qual os estudantes são protagonistas na busca das soluções para os problemas e os professores são facilitadores do processo.

Proporcionar a fluência dos estudantes no uso dos recursos digitais, com ambientes escolares equipados, alicerça a prática da “alfabetização digital” nos ambientes escolares, que prospecta conhecimentos, habilidades e atitudes no uso da tecnologia para a identificação de desafios (problemas) e alcance de soluções nas organizações, tornando os estudantes ainda mais almejados como profissionais nas organizações exponenciais.

O investimento em infraestrutura nas escolas também abarca a necessária disponibilidade de material bibliográfico aos estudantes, por meio de acesso a acervo que, no contexto contemporâneo, se mostra salutar à efetivação mediante oferta de bibliotecas virtuais.

Considerando que o uso da tecnologia tornou a distância física não limitadora de aproximações familiares, sociais, empresariais e estudantis, política pública que fomente a disponibilização de recursos tecnológicos nas residências torna-se indispensável, pois não termos todos com igualdade de condições para a busca da formação eleva a desigualdade social – realidade disruptiva à prospectada mediante o projeto educacional que se sinaliza como necessário.

No âmbito escolar, há diversas *skills* (competências) a serem trabalhadas de forma comum, ou seja, independentemente da área de formação específica em que o educando esteja inserido, para que se capacite a atuar no mundo BANI, compreendendo as *soft* (socioemocionais) e as *hard* (técnicas).

Como competências socioemocionais a serem trabalhadas no ambiente escolar destacam-se: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e de tomada de decisão responsável, proatividade, flexibilidade, resiliência, amabilidade, adaptabilidade, capacidade de resolução de problemas, capacidade de trabalhar em equipe, saber mediar conflitos, estar aberto ao novo e às mudanças de paradigmas nas organizações, ser intraempreendedor, ter visão de futuro, aprender a aprender, ser comprometido, organizado e pontual, ter comunicação assertiva, habilidade na administração do tempo, saber analisar cenários, não se vitimizando diante de todas as situações.

Como competências técnicas a serem trabalhadas no ambiente escolar, independentemente da área de formação, destacam-se: gestão do conhecimento, gestão de processos, gestão de pessoas, empreendedorismo, inovação e criatividade, liderança, trabalho e saúde mental, negociação, análise de dados e informações, planejamento de carreira e *coaching*, bem como habilidade em, pelo menos, um idioma de uso comum em aproximações internacionais.

Somam-se às *hard e soft skills* apresentadas a pertinência pelo desenvolvimento de atividades acadêmicas que promovam a aproximação dos estudantes à realidade social, para percepção do mundo e sensibilidade às necessidades humanas e desigualdades sociais.

O projeto educacional que se observa necessário com vistas à nova roupagem dos processos de ensino e de aprendizagem ora vigentes, frente aos estudos realizados, deverá abarcar ações para a formação do cidadão crítico e criativo, com oportunidades de desenvolvimento individual.

Para a aplicação exitosa destes novos processos de ensino e de aprendizagem que se colocam como necessários para o avanço social, os estudantes deverão estar envolvidos com estudos de casos e resolução de problemas que sejam reais, com exemplos contextualizados, sendo o professor um mediador, mostrando os caminhos possíveis, para que os estudantes façam suas escolhas e experimentem suas consequências; de modo que a preparação dos educadores a fim de que este projeto educacional se efetive é condição *sine qua non* e alicerce.

A sociedade brasileira pode e tem todas as condições de preparar um país melhor para as gerações atuais e futuras. É necessário que aconteça agora.

[...]

A educação de qualidade para todas as crianças e jovens é um caminho necessário para mudar a realidade de um país, pois certamente produzirá impactos na redução das desigualdades sociais. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p. 5).

Os profissionais que atuam na escola têm desafios expressivos. Os educadores deverão conhecer e desenvolver habilidades no uso das tecnologias, considerando os componentes que ministram, a partir das demandas da sociedade contemporânea. Nesse prisma, a atualização técnica na área deve ser contínua e somada à necessidade de domínio das novas tecnologias, utilização de metodologias ativas, compreensão das competências socioemocionais

e técnicas comuns a todas as áreas que a Sociedade 5.0 demanda, dedicando-se para que a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade sejam práticas comuns no âmbito escolar.

Eis a educação como instrumento para o avanço social, sob bases constitucionais e a revolução intelectual impulsionada pelas novas tecnologias no mundo do trabalho.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. **Agenda brasileira para a Indústria 4.0**. Brasília, DF: Ministério da Indústria, Comércio e Serviços. Disponível em: <http://www.industria40.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 ago. 2020.

DANIEL, John. **Educação e Tecnologia num mundo globalizado**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

DI MAURO, Renata Giovanoni. **Procedimentos civis no Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

NEVES, Karina Hernandes. A educação como elemento (re)definidor da sociedade. Pesquisa e Debate em Educação. Equidade, política e financiamento da educação pública. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, v. 6, n. 1, 2016, p. 93-110.

SCHWAB, Klaus. **The fourth industrial revolution**. Genebra: World Economic Forum, 2016.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas. **Aplicando a quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2018.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. **O acesso lúdico de todas as crianças aos livros de Literatura Infantil entre brinquedos e jogos: despertando a imaginação e formando leitores**. São Paulo: Plataforma do Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <http://plataforma.proli-vro.org.br/blog-details.php?id=25648>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p. 78-89.

SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton. Direito informacional: direito da sociedade da informação. **Revista dos Tribunais**, n. 859, p. 743-749, 2007.

TESSARINI JUNIOR, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Impactos da indústria 4.0 na organização do trabalho: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Eletrônica de Engenharia de Produção e Correlatas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 743-769, 2018.

# Participação infantil latino-americana: perspectivas a partir das produções científicas

*Monique Aparecida Voltarelli*

*Maria Letícia B. P. Nascimento*

## **Introdução**

Pensar as crianças como participantes e protagonistas de suas próprias vidas tem sido elemento de estudos e investigações de pesquisadores de diversas áreas que vêm buscando expor a necessidade de efetivar o direito das crianças enquanto cidadãs no presente. Segundo Lansdown (2005), todas as pessoas, independentemente de sua idade, têm o direito de participar de suas próprias vidas, de influenciar o que lhes acontece, “de intervir na criação de seu próprio ambiente, de fazer escolhas e de ter suas opiniões respeitadas e apreciadas” (LANS-DOWN, 2005, p. 45).

A participação infantil, como parte dos direitos humanos, tem reforçado a necessidade de criação de espaços democráticos comprometidos com as crianças. Esses espaços demandam maior comprometimento e disposição dos adultos em reconhecer que todos os sujeitos sociais se encontram em processos de aprendizagem e que, nesses processos, muito se pode aprender com as crianças.

Os direitos de participação, de proteção e de provisão das crianças, conhecidos como os “3Ps”, foram instituídos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989, reconhecida como o instrumento de direitos mais aceito internacionalmente, ratificado por 196 países (ONU, 1989). Completando um pouco mais de 30 anos, a convenção fixou a compreensão das crianças como sujeitos de direitos, estipulando elementos acerca de como elas devem ser tratadas, que obrigações deve-se ter em relação a elas e quais aspectos elas podem requerer da sociedade. Além disso, a CDC evidenciou a necessidade de uma releitura do papel social das crianças.

Entretanto é importante destacar que a declaração de direitos não necessariamente traz mudanças apenas por ser ratificada nos países: há um longo caminho e disputas comple-

xas entre atores diferentemente posicionados, com diferentes relações de poder, e com relações desiguais entre as gerações, para que os direitos sejam de fato garantidos na vida das crianças nas diversas esferas sociais. Faz-se importante discutir a aplicabilidade dos direitos, especialmente para aqueles que ainda dependem de adultos para sua representação formal. Nessa perspectiva, as tensões que perpassam as questões da participação das crianças têm sido explicitadas por diversos estudos sobre a infância, que expressam a complexidade entre a autonomia das crianças e o controle social de suas ações.

A socióloga espanhola Lourdes Gaitán Muñoz (2018) assinala que o reconhecimento internacional dos direitos não ocorreu de modo contínuo, assim como ainda segue provocando discussões acerca dos avanços da autonomia das crianças e da ampla necessidade de contenção das suas capacidades de ação, com base no discurso do melhor interesse das crianças. Madeira (2012), por sua vez, destaca a necessidade de reclamar o direito de participação a todas as crianças, uma vez que participar da sociedade é um direito próprio à experiência pessoal e contribui para a construção de significados, identidade e pertencimento social. Assim, a não exclusão das crianças das esferas de decisão pública é urgente e necessária, para que elas possam ser inseridas em debates de assuntos coletivos que são de comum interesse social e que afetam suas vidas.

Entretanto, não é difícil identificar que as crianças ainda continuam invisíveis na sociedade, dado que muitas vezes não são vistas nem escutadas. Isto ocorre principalmente pelo fato de elas serem compreendidas enquanto receptoras passivas de atenção e cuidado, o que subestima sua capacidade e nega-lhes a possibilidade de condução de suas vidas, não reconhece o valor de suas vozes, tampouco considera suas perspectivas nas tomadas de decisão.

A capacidade e a competência das crianças, historicamente, não tiveram visibilidade nos entendimentos que foram sendo construídos sobre quem elas deveriam ser (MAYALL, 2002). Estudos e definições normativas foram atribuindo padrões e estipulando comportamentos hegemônicos para a infância. Abordagens da psicologia do desenvolvimento e das teorias clássicas da socialização influenciaram a construção da infância na esfera social, entendendo as crianças como sujeitos que se preparam para se tornar adultos no futuro e que só assim, já adultos, poderão exercer sua cidadania. São essas as visões que recaem sobre a

infância, tanto no campo jurídico quanto teórico, e que acabam por compreender essa etapa da vida com base na percepção da imaturidade biológica e na incapacidade social.

Quando a CDC define as crianças como sujeitos de direitos, delineando alguns pressupostos formais sobre a participação infantil, outras reformulações teóricas sobre a infância começam a surgir no campo científico, para reconstruir e rediscutir a posição das crianças na sociedade. Nessa perspectiva, a sociologia da infância vem se esforçando e até formulando um novo paradigma (JAMES; PROUT, 1990) para estudar e compreender a infância, além de se posicionar como uma voz importante no discurso público sobre a infância (HONIG, 2009).

Nessa releitura, a infância não é compreendida apenas como uma fase do desenvolvimento humano, pois a sociologia da infância a concebe, principalmente, como uma categoria geracional – assim como a idade adulta e a velhice – que organiza as diferenças e os processos de reprodução na estrutura social (QVORTRUP, 2010). Como fenômeno sociocultural contextual, a infância é afetada por mudanças históricas, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, para considerar a efetivação desse direito, são necessárias mudanças na maneira de compreender as crianças na sociedade, a fim de reconhecê-las como atores sociais, com capacidade de agência, produtoras de cultura, portadoras de direitos e como sujeitos que modificam o ambiente em que estão inseridos. Assim, consideram-se as crianças no tempo presente, em vez de se fazer projeções para sua participação social no futuro, quando se tornarem adultas.

Percebe-se que diversos discursos e falas de profissionais têm se apropriado dessa leitura ao fazer referência ao papel das crianças na sociedade contemporânea. Entretanto, garantir que, de fato, a participação das crianças seja considerada em nossas sociedades ainda se coloca como um desafio.

Questiona-se, então, o seguinte: a sociedade estaria negando às crianças um direito? As crianças têm possibilidades de exercer sua cidadania? Que reconhecimentos, enquanto sujeitos de direitos, as crianças têm na vida social, desde a aprovação da CDC, para que possam sair da situação de marginalidade e invisibilidade? Como a produção científica tem retratado as possibilidades de participação das crianças? Quais são as compreensões acerca da participação infantil em suas diversas possibilidades? Pontos como esses têm orientado a realização desta pesquisa – um pós-doutorado em andamento –, que está mapeando, por meio de um

estudo exploratório, os artigos científicos publicados no período de 2000 a 2019 nos países da América Latina, a fim de localizar discussões que tratem sobre a efetivação do direito de participação das crianças no continente.

O conceito de participação na América Latina foi considerado objeto de estudo desta pesquisa, tendo em vista a continuidade de uma investigação doutoral<sup>67</sup> (VOLTARELLI, 2017) que abordou o desenvolvimento do campo da sociologia da infância na América do Sul, mapeando as publicações sobre os países hispanofalantes desse continente. No decorrer dessa pesquisa, foram localizadas 1.165 publicações sobre a infância, das quais 501 estavam dentro do recorte da pesquisa, mas apenas 219 apresentavam relação com o campo da sociologia da infância, que era o objeto de pesquisa do doutorado. Dessas produções, um pouco mais de 30% tratavam da participação e do protagonismo infantil.

Essa quantidade de publicações despertou interesse para a continuidade de pesquisas na temática, pois, além de retratarem com frequência questionamentos acerca das relações de poder exercidas pelos adultos sobre as crianças, elas apontaram para a reflexão crítica de discursos colonizadores que produzem a invisibilidade social das crianças, bem como silenciam suas vozes nas diversas instâncias em que elas estão inseridas. Este fato demanda, portanto, ampliar os espaços de participação e exercício de escuta, para que se possam estabelecer relações mais horizontais entre as gerações.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca investigar a participação e o protagonismo infantil nos países hispanofalantes da América Latina a partir da produção científica, a fim de compreender como os conceitos têm sido abordados e se há indicações, nas produções, sobre a garantia dos direitos das crianças. Pretende-se, ainda, compreender em quais espaços as crianças latino-americanas têm participado na sociedade e identificar quais áreas do conhecimento têm se dedicado aos estudos sobre a temática.

---

<sup>67</sup>Realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento.

## Percurso metodológico

Considerar a participação das crianças a partir das pesquisas realizadas é uma maneira de compreender a pluralidade de experiências participativas, em instâncias, contextos geográficos, religiosos, econômicos, políticos e culturais distintos. Esses fatores produzem compreensões sobre como se tem dado a participação das crianças nos países da América do Sul, tema que vem sendo retratado e compartilhado nas publicações acadêmicas.

Uma investigação de pós-doutorado está em andamento, com o objetivo de localizar, em diferentes bases de dados latino-americanas, publicações acerca da participação e do protagonismo infantil de países hispanofalantes da América do Sul. As buscas têm sido realizadas em diversas bases de dados que permitem a localização de publicações de autores latino-americanos que têm contribuído para a exploração da temática que se pretende pesquisar. Além disso, cabe mencionar que outras bases de dados também têm sido localizadas durante a pesquisa, as quais serão mencionadas a seguir.

Os descritores utilizados nas buscas são: *participación infantil*, *participación de los niños*, *participación de la niñez*, *protagonismo infantil*, *protagonismo de los niños* e *protagonismo de la niñez*. A pesquisa feita nas bases de dados mencionadas considera apenas periódicos que contemplem as ciências humanas. As produções que compõem a pesquisa referem-se àquelas que foram publicadas nos últimos dez anos, e os descritores estão sendo localizados a partir do título, do resumo e das palavras-chave nas produções de países hispanofalantes da América do Sul.

Com esse levantamento, pretende-se acessar os artigos científicos e compreender em quais contextos a participação e o protagonismo das crianças têm sido considerados, como esses conceitos têm sido estudados e por quais áreas do conhecimento. Isso contribuirá para o avanço da produção do conhecimento no campo dos estudos sociais da infância, bem como para o aprofundamento da discussão acerca de questões que envolvem os processos de participação das crianças latino-americanas nos diversos cenários sociais.

## **Discussões iniciais: compreendendo a participação infantil latino-americana**

Hart (1992, p. 5) define a participação como “o processo de compartilhamento de decisões que afetam suas vidas e a vida da comunidade” em que se vive, indicando tanto aspectos pessoais quanto coletivos. Nesse sentido, participação infantil significa fazer parte, deliberar, tomar decisões, ou seja, compartilhar a vida social com ênfase nas competências dos cidadãos.

Assim, o conceito de participação infantil pode ser compreendido por meio da colaboração e da contribuição para o bem comum: além de promover o princípio de iniciativa nas crianças e nos adolescentes, também traz a possibilidade de reconhecimento e pertencimento social. Sabe-se que as crianças estão imersas em múltiplas relações com outros membros sociais, de modo que sua participação pode ser conceituada como condição necessária para a vida comunitária. A partir dessa abordagem, a cidadania está vinculada à participação, como atribuição que permite aos sujeitos se expressarem e serem ouvidos nos processos deliberativos e na aplicação das medidas tomadas, o que demanda o envolvimento dos diversos atores envolvidos. Sendo assim, a escuta e a valorização das vozes e perspectivas das crianças precisam ser consideradas em aspectos que afetam suas vidas.

Ainda que a ação social e o grau de autonomia e liberdade das crianças estejam marcados pela racionalidade adulta, que limita as possibilidades e as oportunidades restringindo, portanto, as experiências participativas das crianças (GOUVÊA; CARVALHO; SILVA, 2021), estudos de pesquisadores sul-americanos (VOLTARELLI, 2018) demonstram que as crianças sul-americanas acabam compartilhando tarefas com os adultos, assumindo responsabilidades e desenvolvendo atividades que têm demonstrado e valorizado sua participação social nos diversos contextos em que estão inseridas.

A partir dessa perspectiva, para pensar a infância e a participação das crianças na América Latina é preciso levar em consideração as desigualdades sociais presentes nesse continente, que estão conectadas e entrelaçadas com os elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e regionais. Além disso, é preciso considerar as diversas problemáticas relacionadas a violência, pobreza, movimentos migratórios e dificuldade de acesso aos direitos, aspectos que vão configurando e modificando as experiências da infância.

As crianças latino-americanas apresentam-se, frequentemente, destoantes de um modo que se pretende como convencional de ser criança. Na obra *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2018), destaca-se que dia após dia se nega às crianças o direito de serem crianças — elemento facilmente observado no continente latino-americano, onde a questão da infância se constitui a partir de um núcleo de problemas sociais. Estes podem ou não estar diretamente relacionados à infância, mas atingem crianças e jovens e são cada vez mais visíveis.

A pobreza infantil e as marcas da marginalização e da exclusão social determinam aos que acabam de chegar ao mundo uma posição de inferioridade e subalternidade desde o início. Como nos diz Galeano (2018), milhões de crianças latino-americanas nascem condenadas à miséria e sem acesso a seus direitos.

A pesquisadora inglesa Jo Boyden (1990) pontua que as infâncias nos países da periferia do capitalismo são vistas como desviantes em relação ao modelo globalizado de infância, já que muitas das crianças trabalham e estão nas ruas da cidade para ajudar na economia familiar, em busca de caminhos para sobreviver às ausências do Estado. Nesse sentido, cabe destacar a perspectiva da antropóloga argentina Andrea Szulc que, junto a outros autores, destaca que:

O reconhecimento – não estigmatizado – de outras infâncias tem tensionado a discussão e o diálogo internacional, ainda que a própria noção de diferença não seja problematizada. Assim sendo, corre-se sempre o risco de torná-la uma diferença “colonial”, na acepção de Mignolo (2002), em que pese utilizá-la como critério de inferioridade ou de atraso, ao se identificarem essas outras infâncias e convertê-las em objeto de desprezo ou reforma (SZULC *et al.*, 2021, p. 23).

Compreender a condição das crianças e como elas experienciam suas infâncias no Sul Global têm impactado também na maneira como a participação social das crianças tem sido considerada. Segundo Szulc *et al.* (2021), trazer para o campo científico as tensões e as diversas (e inusitadas) experiências das crianças nos diversos países do Sul, as quais foram silenciadas, ocultadas ou estigmatizadas no âmbito das relações coloniais, se torna uma maneira de “abrir o debate de como essas experiências singulares de crianças no Sul Global podem instigar o esforço de teorizar para dar conta de questões e demandas próprias do subcontinente latino-americano” (SZULC *et al.*, 2021, p. 26).

Autoras sul-americanas como Alvarado e Llobet (2013) destacam que, para compreender as crianças na América Latina, deve-se levar em consideração alguns elementos comuns aos grupos geracionais dessa região, uma vez que elas se encontram diante de uma limitada possibilidade de participação socioeconômica e cultural dos grupos menos favorecidos. Assim, as situações de discriminação e subordinação são facilmente identificadas em contextos sociais e se nota que a desigualdade está relacionada a aspectos do colonialismo e da globalização.

Cabe mencionar que as experiências de crianças e adultos envolvem aspectos semelhantes e diferentes em seus repertórios de ação, mas o que importa discutir são as possibilidades (e desigualdades) que cada grupo tem de ampliar suas capacidades e estabelecer relações com os outros, de acordo com o objetivo e as condições simbólicas em que se encontram, para exercer sua própria cidadania.

Assim, pensar a participação das crianças latino-americanas demanda considerar que essas variedades de situações a que as crianças estão expostas desvinculam-se dessa compreensão do parâmetro ideal de infância e requerem levar em conta as ações realizadas por elas, bem como suas trajetórias diante de problemas sociais que compõem nosso continente. Contudo, o sociólogo alemão Manfred Liebel (2016) enfatiza que entender as crianças apenas sob a ótica da situação de risco e marginalização, seja por pobreza, discriminação, contextos de violência e tantas outras situações que marcam a infância no Sul Global, acaba não considerando a compreensão da infância como um fenômeno social em constante mudança. Além disso, é comum reduzir a infância a objetos de políticas públicas e práticas institucionais que tendem a dizer o que é melhor para as crianças e as medidas que podem ajudá-las, desconsiderando o que elas já têm feito e suas múltiplas inserções no âmbito social.

Outro aspecto a ser considerado sobre a participação infantil na América Latina refere-se ao ponto destacado pela autora argentina Sandra Carli (2021), que aponta que, embora seja possível reconhecer, no continente, algumas características que são comuns aos países, não se pode deixar de considerar que algumas variações temporais de determinados governos acarretam características retrógradas, pelas agendas neoliberais, no âmbito dos direitos sociais, principalmente aquelas que se destinam a crianças e adolescentes. De acordo com a autora, “é urgente, também, explorar as tendências globais nas experiências infantis e juve-

nis e nas ações de instituições e agentes, a fim de reconhecer tanto o cumprimento dos direitos da criança quanto sua negação sob a retórica dos discursos” (CARLI, 2021, p. x, tradução nossa).

Além disso, é importante tornar explícitas as crescentes pesquisas a partir da América Latina, que se anunciam na contramão do modo de produção de conhecimento sobre a infância: o “Sul permanece como o lugar para a realização de estudos empíricos, mas é no Norte onde se produzem as teorias e os conceitos sobre a infância” (CASTRO, 2021, p. 22).

Atentos a essas condições, os pesquisadores da América Latina e de outros países do Sul Global estão dedicando esforços para ampliar os estudos no campo da infância, por meio do diálogo com diversas disciplinas, para que sejam abordados os diferentes aspectos das experiências da infância. Dentre esses esforços, cabe destacar o estudo, considerado pesquisa guarda-chuva, do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil<sup>68</sup> (GEPSI), financiado pela FAPESP. Esse estudo, intitulado “Estudo sobre participação das crianças/protagonismo infantil: o que revelam as pesquisas sobre o tema?”, objetivou construir um banco de dados<sup>69</sup> sobre a temática. Enquanto as pesquisas do GEPSI destinam-se ao olhar da produção brasileira, esta pesquisa visa contribuir para a localização e análise dos dados no intuito de compreender o conceito de participação enquanto direito das crianças sul-americanas dos países hispanofalantes.

Foram consultadas as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Bibliografía Latino-americana em Revistas de Investigación Científica y Social (BI-BLAT), Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Dialnet. Posteriormente incluíram-se outras plataformas que foram sendo localizadas durante a investigação e, assim, consideraram-se as publicações da Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), da Red Iberoamerica de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), da Red de Repositorios Latinoamericanos (sistema integrado da universidade

---

<sup>68</sup>O Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI) da Faculdade de Educação da USP é coordenado pela Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento. Criado em março de 2008, seu primeiro objetivo foi estudar autores e conceitos produzidos pela sociologia da infância, com vistas a compreender melhor esse campo da sociologia.

<sup>69</sup> O banco de dados e maiores informações sobre a pesquisa podem ser consultados na página: <https://sites.usp.br/dadosparticipacao/>.

do Chile), da Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (RLCNJ), da Revista Sociedad e Infancias (UCM), do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e da base de dados da Unesco (UNESDOC), que permitiram encontrar artigos científicos, livros e capítulos de livros.

Por meio dessas plataformas, foram encontradas 753 publicações, mas muitas produções se repetiram, então, após a organização dos dados, restaram 449 publicações, das quais 50 eram teses e dissertações e 399 eram artigos. O recorte para a pesquisa foi o período de 2000 a 2019. Devido à quantidade de publicações, optou-se por trabalhar apenas com os artigos científicos, que já somam 399.

Como a investigação teve início em fevereiro de 2021, os encaminhamentos dados estão concentrados, neste momento, na categorização das temáticas que envolvem a participação infantil em cada país, bem como na verificação das áreas do conhecimento que se dedicam à pesquisa. Espera-se desenvolver um estado da arte sobre a temática, com as produções localizadas nesse período, a fim de ofertar um panorama das discussões sobre a participação infantil latino-americana.

### **Considerações finais**

Ressalta-se que, diante das bases legislativas do continente, das publicações e dos avanços no campo dos estudos da infância, e com a reconfiguração do papel das crianças na sociedade, a reflexão sobre a participação infantil, ainda que seja considerada complexa, tem ganhado destaque nas discussões atuais sobre a infância.

A participação infantil, a partir da perspectiva do direito, tem sido foco de grandes agências e organizações que estão reivindicando mudanças nos direitos civis das crianças e que se situam, por meio de ações coletivas e também pontuais, em diversos países, a fim de oportunizar experiências participativas que considerem as crianças nas tomadas de decisões.

Pensar a participação enquanto direito também demanda modificações nas relações estabelecidas com as outras gerações, o que inclui transformações sociais, que requerem

tempo e esforços, assim como engajamentos de processos, que exigem sanções e modificações nos aspectos formais, institucionais e de posicionamento e legitimidade na sociedade (TRAVERSO; MEZA, 2006).

Novella Cámara (2012) reforça a necessidade do papel do Estado de assumir as crianças como prioridade e promover políticas direcionadas não apenas ao bem-estar e à proteção, mas também a ações que considerem a perspectiva das crianças. A autora ressalta que, embora seja uma entidade muito distante de favorecer a cidadania infantil, a temática exige proximidade e projetos em nível municipal, que articulem as práticas locais com uma agenda específica destinada à infância.

De forma a sintetizar as discussões apontadas no texto, concorda-se com Gallego-Henao (2015) quando faz referência ao conceito de participação infantil, que implica considerar ao menos três aspectos, a saber: democracia, protagonismo infantil e cidadania. Segundo a autora, a democracia alude à compreensão de a criança tomar a decisão por si própria diante do coletivo, o que se relaciona diretamente com a autonomia que os atores sociais possuem para assumir suas decisões. Diante desse primeiro fator, é possível mencionar os frequentes entendimentos que compreendem as crianças como “pequenas demais para decidir”, ou as noções de que “crianças não têm que querer”, pois o adulto sabe o que é melhor para elas. Portanto, falar em atitudes democráticas para a infância demanda reconhecer o autoritarismo por parte dos adultos, assim como as ações protecionistas e paternalistas que impedem o reconhecimento da pluralidade de pensamentos e perspectivas de mundo.

Sobre o segundo elemento, a autora destaca que, seria possível compreender o protagonismo infantil por meio da participação – em que a criança desempenha o papel principal em aspectos relacionados ao meio em que vive e, sobretudo, sobre si mesma, para alcançar seus direitos. Dessa maneira, pensar o protagonismo das crianças requer considerar essas implicações de tomada de decisões e de enfrentamento em ambientes públicos, comunitários e sociais para fazer valer seus direitos e exercer a cidadania, a qual se configura, segundo a autora, como o terceiro aspecto para a participação.

A cidadania infantil estaria relacionada, portanto, à tomada de decisões diante de situações que se manifestam nas vidas das crianças e que implicam a “capacidade de reflexão e análise por parte da criança [...] que de uma forma ou de outra permitem contribuir para a

transformação do seu contexto social” (GALLEGO-HENAO, 2015, p.157). Essa compreensão extrapola o ato de eleger representantes, pois implica o conhecimento de sua realidade, em autoconhecimento, assim como a habilidade de se relacionar socialmente, seja no âmbito familiar, escolar ou comunitário.

Assim, percebe-se que a ampliação da discussão sobre a participação infantil, enquanto direito das crianças, tem elucidado os papéis sociais assumidos pelas crianças nos diversos contextos latino-americanos, o que tem a finalidade de trazer maior visibilidade para a infância, bem como produzir resultados que possam servir de subsídios para políticas públicas.

Conforme apontado pelo sociólogo português Manuel Sarmiento (2007), a maneira como a infância é compreendida e como essas concepções foram sendo construídas depende dos olhares de diversos campos do conhecimento, que, com suas teorias e paradigmas, foram elaborando ideias sobre as crianças e os modos de viver a infância. Esse olhar a partir da perspectiva adulta deixou de considerar os pontos de vista das crianças na construção do conhecimento, entretanto muitos aspectos ainda precisam ser vistos e desvelados no âmbito acadêmico, e considerar a participação das crianças se coloca como um movimento fundamental para conhecer a infância e a atuação das crianças na sociedade.

Espera-se que, a partir da visualização do que já foi publicado sobre a participação infantil, seja possível compreender tanto os contextos em que ela ocorre, diante da diversidade e da desigualdade do continente, quanto questões que ainda se colocam como empecilhos para ela. Ampliar o referencial teórico sobre a temática permitirá compreender os conceitos e utilizá-los na formação docente, assim como na divulgação em espaços científicos, para que se constituam projetos e ações que visem garantir o direito de participação das crianças.

## Referências

ALVARADO, Sara; LLOBET, Valeria. Introducción. *In*: LLOBET, Valeria (org.). **Pensar la infancia desde América Latina**: un estado de la cuestión. Buenos Aires: CLACSO, 2013. p. 27-32.

BOYDEN, Jo. Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. *In*: JAMES, A.; PROUT, A. (ed.) **Constructing and Reconstructing Childhood**: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Philadelphia: Falmer Press, 1990.

BRASÍLIA. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre o Direitos da Criança**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 16 jul. 2020.

CARLI, Sandra. Foreword. *In*: DELSOLAR Ana Vergara; LLOBET, Valeria; NASCIMENTO, Maria Letícia (eds.) **South American Childhoods**: Neoliberalisation and Children's Rights since the 1990s. London: Palgrave Macmillan, 2021.

CASTRO, Lucia de (org.). **Infâncias do Sul Global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". **Sociedad e Infancias**, v. 2, p. 17-37, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://revis-tas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59491> Acessado em 10/01/2022. Acesso em: 6 jan. 2022.

GALEANO, Eduardo. **De pernas para o ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GALLEGO-HENAO, Adriana María. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13 n. 1, p. 151-165, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindecumz/20150512123924/AdrianaMariaGallego.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Isabel de Oliveira. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237436>.

HART, Roger. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Italy: Unicef International Child Development Centre Spedale degli Innocenti, 1992.

HONIG, Michel Sebastian. How is the child constituted in Childhood Studies? *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. (ed.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. London/New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 63-67.

JAMES, Allison, PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1990.

LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano**, v. 36, 2005.

LIEBEL, Manfred. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur Global. **Millcayac**: Revista Digital de Ciencias Sociales, Mendoza, v. 3, n. 5, 2016, p. 245-272. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770> Acesso em: 2 fev. 2022.

MADEIRA, Rosa. A possibilidade de uma Cidadania da Infância descoberta nas entrelinhas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 25, jan. /jun. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307644008\\_A\\_possibilidade\\_de\\_uma\\_Cidadania\\_da\\_Infancia](https://www.researchgate.net/publication/307644008_A_possibilidade_de_uma_Cidadania_da_Infancia). Acesso em: 16 fev. 2022.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: Thinking from children's lives. London: Open University Press, 2002.

NOVELLA CÁMARA, Ana María. La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. **TESI**, v. 13, n. 2, 2012, p. 380-403. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf> Acesso em: 12 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 13 jun. 2022.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M. R de; SARMENTO, Manuel J. (org.). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-24.

SZULC, Andrea; SILVA, Conceição F. Seixas; RAUSKY, Eugenia; PIRES, Flavia Ferreira; LANDEIRA, Florencia Paz; DE LARA, Juliana Siqueira; CASTRO, Lucia Rabello De; LLOBET, Valeria. Apresentação. In: CASTRO, Lucia de (org.). **Infâncias do Sul Global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 21-39.

TRAVERSO, Gina Arnillas; MEZA, Nelly. **Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo**. Peru: Save the Children, 2006. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin4/Publicaciones/Participacion.pdf> Acesso em: 15 jan. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 16, n. 2, p. 741-756, Dec. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v16n2/2027-7679-rlcs-16-02-00741.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

# Ensino de Ciências como Prática Social: o trabalho com os domínios do conhecimento científico em sala de aula

*Fernando César Silva*

*Lúcia Helena Sasseron*

## Introdução

Recentemente, Feinstein e Waddington (2020) desenvolveram uma importante discussão sobre estratégias possíveis ao ensino de ciências para a formação de sujeitos na era da pós-verdade, em que não apenas notícias mentirosas são veiculadas por diversos meios, como também colaboram para e fomentam concepções que negam as ciências, questionando seus conhecimentos de modo irresponsável e sem fundamentos e, com isso, colocando em risco avanços obtidos pela humanidade. Para tanto, os autores expõem a necessidade de que professores de ciências considerem o envolvimento dos estudantes com a ciência<sup>70</sup> em uma perspectiva de participação social. Segundo Feinstein e Waddington (2020, p. 155, tradução nossa), em vez de questionarmos “como o ensino de ciências pode ajudar os estudantes a usar as ferramentas epistemológicas dos cientistas para reconhecer o que é verdade?” deveríamos questionar “como o ensino de ciências pode ajudar os estudantes a trabalhar juntos para fazer uso apropriado da ciência no contexto social?”. Eles entendem que a primeira questão é improdutiva e pode potencializar problemas já conhecidos do ensino de ciências, dentre eles, os fatos de que (i) a ciência não fornece a verdade fundamental, pois os conhecimentos científicos são provisórios, (ii) a ciência não oferece roteiros para a resolução dos problemas, pois o conhecimento científico deve ser reconstruído no contexto, e (iii) a ciência não está isolada da sociedade, pois o conhecimento científico é construído por diferentes pessoas que estão inseridas em um contexto social.

---

<sup>70</sup> Neste texto, usamos as palavras “ciência” e “ciências” de modo consciente: no caso da primeira, referimo-nos ao corpo de conhecimentos construídos por processos de investigação, enquanto o termo no plural será utilizado como sinônimo das áreas que se dedicam ao estudo dos fenômenos naturais. Ao longo do texto abordaremos de modo mais sustentado essas distinções.

Esses argumentos provocam ponderações quanto às imagens de ciência e de conhecimento científico que o ensino das ciências pode construir a partir de como os temas são abordados em sala de aula. Exemplos disso surgem da associação direta entre a aula de ciências e as atividades experimentais em laboratório e da exposição linear e cumulativa dos conceitos científicos. São muito poucas as escolas brasileiras em que há laboratórios de ciências<sup>71</sup>, e grande parte das aulas dessa disciplina tende a acontecer em salas de aula regulares a partir da abordagem propedêutica dos conhecimentos, sustentando a concepção de que os conhecimentos científicos foram propostos em sua forma final, sem a existência de processos dialógicos para discussão e avaliação. De modo semelhante, quando ocorrem, as atividades experimentais tendem a estarem organizadas a partir de roteiros de ações e etapas predeterminadas, descaracterizando o processo investigativo das ciências. Esses aspectos colaboram para consolidar a percepção de ciência como empreendimento privado (STROUPE, 2014; 2015), realizado por pessoas com inteligência superior à da população em geral, manipulando objetos como microscópios e vidrarias, colaborando para a construção de concepções distorcidas sobre os cientistas e sobre o trabalho científico (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001; KOSMINSKY; GIORDAN, 2002).

Ao compararmos a questão proposta por Feinstein e Waddington (2020, p. 155, tradução nossa) – “como o ensino de ciências pode ajudar os estudantes a trabalhar juntos para fazer uso apropriado das ciências no contexto social?” – com os exemplos anteriormente descritos, percebemos uma contradição explícita: a baixa ocorrência (ou mesmo a ausência) de trabalho coletivo entre os estudantes para estudo investigativo de fenômenos das ciências. Nesse sentido, ao buscarmos a ideia de ensino de ciências como prática social, almejamos situações nas quais os estudantes interajam entre si, com objetos e conhecimentos em uma sala de aula, realizando processos e práticas que revelam similaridade com os científicos (SASSERON, 2021). Nessas situações, as ciências surgem por meio e a partir do diálogo, que pressupõe a dialética, ou seja, a controvérsia, o debate de ideias como condição e parâmetro para a investigação. Espera-se que as atividades desencadeadas nesse processo sejam regidas por

---

<sup>71</sup> As notas estatísticas do Censo Escolar 2019, levantamento mais recente sobre a existência dessa infraestrutura nas escolas brasileiras, revelam que no ensino fundamental apenas 12,5% das escolas têm laboratório de ciências e que no ensino médio o percentual é de 48%.

normas e práticas construídas e referendadas em grupo (NASCIMENTO; SASSERON, 2019; SASSERON, 2021; SILVA *et al.*, 2022). Ao terem contato com processos investigativos, é possível que os estudantes sejam apresentados às normas e práticas da investigação científica de modo implícito ou explícito, contribuindo para a construção de uma concepção de ciência como empreendimento público (STROUPE, 2014; 2015), ou seja, como uma atividade que é realizada por grupos de pesquisadores que dialogam entre si, que trocam ideias e compartilham significados, normas e práticas.

Tendo essas ideias expostas, neste capítulo vamos discutir teoricamente as bases que fundamentam a concepção de ensino de ciências como prática social e como essa concepção dialoga com os domínios do conhecimento científico. Importante destacar que o ensino de ciências como prática social não é correlato à proposição de ensino de ciências para formação de cientistas. Sua sustentação ocorre na expectativa de que estudantes possam entender nuances da atividade científica, reconhecendo a existência desses conhecimentos em nossas vidas e os impactos e influências mútuos entre ciência e sociedade, e, por meio disso, reconhecer como são propostos, avaliados e validados os conhecimentos científicos.

### **Ciência como prática social**

Não é tarefa fácil descrever o que é ciência. É muito comum que ela seja inicialmente percebida como o corpo de conhecimentos construídos a partir de investigação com métodos e racionalidade. Mas aqui não assumem espaço os processos e as práticas de investigação que, ao mesmo tempo em que caracterizam a ciência, especializam os distintos campos. A partir disso, expressamos um importante aspecto: a ciência não é apenas conhecimento construído, mas também seus modos de fazer. Assim, entendendo que há diversos conjuntos de conhecimentos, possíveis porque o objeto de conhecimento é diferente e porque, condicionado a isso, os modos de investigação diferem-se dadas as especificidades do campo, a própria ciência pode ramificar-se em distintas áreas. Apesar disso, são exatamente os processos e as práticas da investigação científica que permitem caracterizar um ramo de conhecimento como científico. Importantes estudos que nos ajudam a sustentar essa visão foram realizados por Helen Longino. Professora e filósofa da ciência, Longino dedicou atenção às dimensões sociais do conhecimento científico e às relações entre valores sociais e cognitivos. Para ela, a

ciência é prática humana e, portanto, social; e é essa característica a responsável por tornar a ciência um campo de conhecimento objetivo, pautado em critérios críticos de análise, estabelecidos e legitimados em comunidade.

O conhecimento científico é, afinal, o produto de muitos indivíduos trabalhando em conjunto (reconhecendo isso ou não). [...] Investigação científica é complexa e consiste em diferentes tipos de atividades. Consiste não apenas em produzir teorias, mas também em (produzir) interações concretas, bem como modelos de processos naturais. [...] A integração e a transformação destas atividades em um entendimento coerente sobre um dado fenômeno é assunto de negociações sociais. (LONGINO, 1990, p. 67, tradução nossa).

Neste processo de investigação e de negociações, Longino (1990; 2002) entende haver normas sociais para o conhecimento que tanto são construídas ao longo da investigação quanto regulam a atividade científica. Estas normas sociais são: (i) a existência de **fórum** por meio do qual tem início e se estabelece o debate de ideias; (ii) o estabelecimento de **padrões públicos de análise** que são normas e conhecimentos orientadores das críticas às teorias, hipóteses e práticas; (iii) a **receptividade à crítica** marcando o reconhecimento de que a exposição de ideias prevê o debate de novas proposições, de métodos utilizados para a investigação e de resultados expostos; e (iv) a constituição de **igualdade moderada** buscando garantir que *status* social, político e econômico não devem ser considerados quando da exposição e da avaliação de novas proposições.

A disciplina Ciências da Natureza costumeiramente presentes nos currículos escolares é representante de especificidades da ciência. Nesse caso, engloba as áreas de conhecimento que se especializam em estudar os fenômenos naturais: Astronomia, Biologia, Física, Geociências e Química. Embora processos de investigação em cada uma dessas áreas sejam específicos aos estudos e objetos de conhecimento, por serem parte da ciência, todas elas estariam submetidas às normas sociais propostas por Longino (1990; 2002). Desse modo, a abordagem das ciências em sala de aula precisa considerar mais do que os conhecimentos factuais de cada área e expor também as práticas realizadas para a proposição e avaliação desses conhecimentos, o que traria para a cena aspectos da ciência como prática social, dentre os quais, aqueles aspectos que podem representar as normas sociais já mencionadas.

Em estudo voltado para a análise de situações de ensino de ciências, Kelly e Liconá (2018) propõem que se considerem as práticas epistêmicas como modo de apresentar alguns

elementos da prática social das ciências. Para esses autores, as práticas epistêmicas são interativas, contextualizadas, intertextuais e consequenciais. Essas características permitem identificar sua natureza social, estando circunscritas em práticas sociais e normas culturais, além de expor a intertextualidade dos discursos e a existência de consequências que surgem por meio e a partir dos conhecimentos legitimados.

Uma importante ressalva sobre a transposição de práticas epistêmicas é realizada por Jiménez-Aleixandre e Crujeiras (2017), que consideram a necessidade de que essas práticas não sejam apenas mencionadas em sala de aula, mas realizadas pelos estudantes por meio de movimentos em que ocorram a investigação, a argumentação e a modelagem de fenômenos e explicações. Aproximando essa perspectiva da realidade das salas de aula, Kelly e Licona (2018) ainda propõem que, no ensino de ciências, as práticas epistêmicas concretizam-se pela proposição, avaliação, comunicação e legitimação de conhecimentos.

O trabalho descrito não é simples de ser concretizado e, neste texto, não vamos explorar as ações pedagógicas que poderiam ser implementadas para tal feito, mas é possível e necessário estabelecer aqui algumas questões didáticas que colaboram para sua efetivação. Antes disso, no entanto, precisamos descrever com mais detalhes os domínios do conhecimento científico.

### **Os domínios do conhecimento científico em sala de aula: conceitos e exemplos**

O foco oferecido por materiais curriculares e abordagens pedagógicas sobre o que os estudantes precisam fazer para aprender ciências ainda está fortemente vinculado à manipulação de materiais para que vivenciem procedimentos que comprovem fenômenos estudados teoricamente, suprimindo os processos dialógicos para organização de métodos e práticas de investigação e para a construção de entendimentos sobre os fenômenos em estudo (DUSCHL, 2008).

Tendo esse cenário, Duschl (2008) argumenta pela essencialidade da consideração dos domínios conceitual, epistêmico e social do conhecimento científico no planejamento e

na implementação de propostas didáticas em aulas de ciências. Stroupe (2014)<sup>72</sup> complementa essas discussões e propõe que o domínio material do conhecimento científico consolidaria a abordagem de ensino de ciências como prática.

O **domínio conceitual** do conhecimento científico está voltado aos conceitos, teorias, princípios, leis, ideias abordados e utilizados em sala de aula por professores e estudantes para raciocinar com e sobre os temas e processos das ciências (DUSCHL, 2008; STROUPE, 2014). Furtak e colaboradores (2012) propõem que o domínio conceitual não se refere apenas aos entendimentos mais elaborados que os estudantes desenvolvem no curso das aulas, mas inclui seus conhecimentos prévios. Entendemos que o domínio conceitual, se único produto exposto aos estudantes, pode caracterizar uma abordagem transmissiva (FURTAK *et al.*, 2012) e contribuir para visões restritas da atividade científica (PETERS-BURTON; BAYNARD, 2013). No entanto, esse domínio de conhecimento científico, quando concebido como um processo, seja pela sistematização quando da resolução de um problema ou como ponto de partida para a proposição de um novo problema, pode ser mais produtivo para aprendizagem dos estudantes sobre o conceito em estudo e os modos que constituem o fazer científico.

O **domínio epistêmico** do conhecimento científico refere-se aos processos pelos quais estudantes e professores sabem algo e o porquê estão convencidos do que sabem (STROUPE, 2014). Em outras palavras, esse domínio do conhecimento caracteriza-se pelas práticas desenvolvidas na consolidação de entendimento, pela justificação de ideias e pela avaliação de ideias e contextos acerca dos temas e processos das ciências (DUSCHL, 2008). Por exemplo, quando os estudantes utilizam um dado como evidência para construção de sua explicação (FRANCO; MUNFORD, 2020), não estão apenas expondo-o, mas trazendo um elemento para sustentar sua explicação. No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam envolver os estudantes nos processos investigativos, questionando-os sobre os dados obtidos, as conclusões construídas e as explicações fornecidas (VAN UUM *et al.*, 2016).

O **domínio social** do conhecimento científico, embora possa ser tomado como as relações entre ciência e sociedade, explicita modos próprios de organização e constituição de relações entre os sujeitos que realizam uma investigação. Assim, em sala de aula, esse domínio

---

<sup>72</sup> Stroupe (2014) utiliza a terminologia “dimensão”, mas optamos por “domínio” conforme descrito em Silva e colaboradoras (2022).

do conhecimento científico está relacionado às normas, rotinas e valores utilizados por estudantes e professores para comunicar, representar e discutir os entendimentos sobre os temas e processos das ciências (DUSCHL, 2008; STROUPE, 2014). Assim, é um domínio de conhecimento que expõe a natureza social do empreendimento científico, com normas e regras para uso, desenvolvimento e avaliação de ideias. Portanto, entendemos que esse domínio não pode ser caracterizado exclusivamente pelo fato de os estudantes trabalharem em grupos, concordando ou discordando entre si, mas também pelas normas acordadas e seguidas por eles para a realização das tarefas propostas (SASSERON, 2021). Um exemplo disso pode ocorrer quando estudantes negociam e combinam sobre como um registro será produzido durante uma atividade (FRANCO; MUNFORD, 2020).

O **domínio material** do conhecimento científico relaciona-se à criação, à utilização e à adaptação de ferramentas, tecnologias e modos de organização para sustentar e possibilitar o desenvolvimento do trabalho intelectual (STROUPE, 2014). Nesse domínio incluem-se os materiais de laboratório (por exemplo, instrumentos, vidrarias e reagentes) e de sala de aula (por exemplo, cadernos e livros), mas também aqueles que não são palpáveis, como anotações, gráficos e tabelas construídos para auxiliar o desenvolvimento de uma investigação. A caracterização desse domínio de conhecimento se dá pelo envolvimento intelectual de estudantes e professores com os materiais, tanto os palpáveis quanto os representacionais. A avaliação e a seleção de materiais necessários para a concretização de um experimento e o estabelecimento de formas de obtenção e de registro dos dados são situações em que esse domínio de conhecimento é mobilizado (SASSERON, 2021).

Tanto Duschl (2008) quanto Stroupe (2014) propõem que os quatro domínios do conhecimento científico surjam de maneira concatenada. Para esses autores, é essencial que exista uma relação direta entre todos os domínios, e que os estudantes percebam essa relação organicamente. Em outras palavras, a existência dos domínios do conhecimento científico não deve ocorrer com base em informação expressa aos estudantes, mas deve surgir pela vivência com eles e sua mobilização em investigações.

## **Estabelecendo relações entre o ensino de ciências como prática social e os domínios do conhecimento científico**

Conforme já mencionado, não é objetivo desse capítulo explorar as ações pedagógicas que podem ser realizadas para concretizar o ensino de ciências como prática social em sala de aula. Apesar disso, podemos estabelecer algumas relações entre as normas sociais do conhecimento (LONGINO, 1990; 2002), o envolvimento com as práticas epistêmicas (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE; CRUJEIRAS, 2017; KELLY; LICONA, 2018) e os domínios do conhecimento científico (DUSCHL, 2008; STROUPE, 2014).

É importante estabelecer que o ensino de ciências como prática social expõe explicitamente o intuito de que os estudantes possam realizar práticas científicas em sala de aula, mas que elas não sejam executadas de modo mecânico, pelo seguimento de ações predefinidas, e sim construídas e desenvolvidas com propósito epistêmico.

A investigação, a argumentação e a modelagem para o entendimento de situações são formas por meio das quais os estudantes podem ser impelidos a realizar práticas epistêmicas. Nesse processo, como descrito por Kelly e Licona (2018), é possível que haja a proposição, a avaliação, a comunicação e a legitimação de conhecimentos, que podem ser tanto conhecimentos conceituais como conhecimentos sobre a própria prática científica e os elementos que condicionam e influenciam sua concretização.

Considerando as ideias de Longino (1990; 2002), de que a atividade científica não envolve apenas um trabalho colaborativo, mas crítico, entendemos que na relação com os domínios do conhecimento científico não haverá interação crítica se apenas o domínio conceitual for exposto ou mobilizado. Nesse sentido, Silva e colaboradoras (2022) defendem que o ensino de ciências como prática social se materializa quando todos os domínios do conhecimento científico são considerados de modo conjunto e coordenado, pois eles representam dimensões distintas da atividade científica.

Estudos empíricos publicados na literatura da área de pesquisa em ensino de ciências têm indicado o potencial da abordagem concatenada dos domínios do conhecimento para a concepção de situações de ensino em que se enseja que os estudantes conheçam como a ciência se estrutura e, por isso, reconheçam conhecimentos que podem ser considerados científicos. Por exemplo, em Franco e Munford (2020) foi mostrado que a articulação entre os

domínios epistêmico e social promoveu maior caráter investigativo para a situação de ensino analisada. Com isso, os autores propuseram o par epistêmico+social como elemento promotor do processo de construção do ensino por investigação.

Conforme já exposto, considerar esses domínios do conhecimento na abordagem de temas das ciências não significa organizar atividades em que suas características e particularidades sejam debatidas como tópico específico da aula, pois o intuito é a vivência dos estudantes com esses domínios e, portanto, com sua prática social. Nesse sentido, a consideração das normas sociais propostas por Longino (1990; 2002) pode contribuir para a compreensão de como essa vivência pode ocorrer.

Os domínios do conhecimento científico surgem quando aos estudantes são oferecidos diversos espaços para o debate de ideias, por meio de uma participação que envolva a proposição ou avaliação dessas ideias, constituindo possibilidade para o surgimento do que Longino chama de **fórum**. Nesse espaço, conhecimentos dos domínios conceitual, epistêmico e material são debatidos e a simples ocorrência da discussão pode gerar condições para a mobilização do domínio social.

A proposição e a avaliação das ideias, marcas do domínio epistêmico, exigem comprometimento com as normas e conhecimentos orientadores da disciplina em estudo, representações dos domínios conceitual e social, sobretudo porque esse processo não deve ser pautado por gostos e opiniões pessoais sem fundamentação em critérios e acordos debatidos. Existem critérios que norteiam tanto a proposição quanto a avaliação dessas ideias, o que revela também o estabelecimento de **padrões públicos de análise**, conforme pensados por Longino. Além disso, as discussões que corroboram e sustentam tais padrões podem necessitar do envolvimento com o domínio material do conhecimento, pela e para a escolha e constituição de formas de concretizar a investigação. O aceite e/ou as respostas que são dadas às críticas a essas proposições movimentam o debate com novas ideias e manifestam a **receptividade à crítica**, em que o domínio epistêmico do conhecimento é mobilizado para a análise e constituição de elementos de entendimento do domínio conceitual. E todo esse processo que inicia e movimenta o debate pode ser feito por todos os estudantes, independente do status social, político e econômico dos participantes, marcando a constituição de **igualdade**

**moderada**, em que os domínios epistêmico e social do conhecimento influenciam no desenvolvimento de conhecimentos dos domínios conceitual e material.

### **Implicações para o ensino e a pesquisa em ensino de ciências**

Ao estabelecermos relações entre as normas sociais (LONGINO, 1990; 2002) e os domínios do conhecimento científico (DUSCHL, 2008; STROUPE, 2014) reforçamos a necessidade de criar oportunidades de haver processos dialógicos em sala de aula por meio da interação crítica entre estudantes e professores, e de haver o envolvimento intelectual com os materiais concretos e abstratos utilizados nas aulas de ciências, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de práticas epistêmicas (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE; CRUJEIRAS, 2017; KELLY; LICONA, 2018). Como já exposto, aspectos como esses ajudam a caracterizar o ensino de ciências como prática social.

Dessas relações decorrem algumas implicações para o ensino e a pesquisa em ensino de ciências. As implicações para o ensino referem-se principalmente à proposição de uma questão para reflexão acerca dos currículos de ciências e à inclusão dessas discussões nos cursos de formação de professores. Para a pesquisa, entendemos que as relações estabelecidas permitem investigar as práticas epistêmicas desenvolvidas nas comunidades disciplinares.

Questões centrais que nortearam a construção de currículos de ciências vêm se modificando ao longo do tempo (VALLADARES, 2021, KRASILCHIK, 2000). Portanto, baseando-nos nas relações estabelecidas neste capítulo e no momento que vivenciamos, entendemos que uma importante questão a ser colocada para o planejamento de currículos e de propostas didáticas voltadas ao ensino de ciências, seria “o que os estudantes coletivamente devem fazer para aprender os conhecimentos das ciências em seu contexto social, a partir e por meio da interação crítica e do envolvimento intelectual com materiais concretos e abstratos?”

Sobre a inclusão dessas discussões nos cursos de formação de professores, entendemos que sejam necessárias ações para que os licenciandos vivenciem processos de aprendizagem por meio de investigação, participando de processos como os descritos. Assim, deve ser possível que conheçam não apenas sobre o que são esses processos, mas como são realizados e como podem ser promovidos.

Ao caracterizarmos os domínios do conhecimento científico em sala de aula podemos compreender os entendimentos que foram construídos e os modos que permitiram tal construção. Em outras palavras, ao considerarmos os domínios podemos acessar as maneiras pelas quais os entendimentos em sala de aula podem ser propostos, comunicados, avaliados e legitimados, revelando, portanto, as práticas epistêmicas das comunidades disciplinares. Considerando que, entre as diferentes disciplinas, há práticas epistêmicas que se tocam e divergem, podemos compreender os momentos da escolarização em que as semelhanças ou diferenças deverão ser ressaltadas. Essa compreensão oferece condições para que as ações docentes sejam mais efetivas acerca dos modos de investigação próprios de cada disciplina, o que, conseqüentemente, contribui para o uso apropriado do respectivo campo de conhecimento.

## Referências

DUSCHL, Richard. Science education in three-part harmony: balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, v. 32, n. 1, p. 268-291, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07309371>. Acesso em: 2 mar. 2022.

FEINSTEIN, Noah Weeth; WADDINGTON, David Isaac. Individual truth judgments or purposeful, collective sensemaking? Rethinking science education's response to the post-truth era. **Educational Psychologist**, Abingdon, v. 55, n. 3, p. 155-166, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1780130>. Acesso em: 2 mar. 2022.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. O ensino de ciências por investigação em construção: possibilidades de articulações entre os domínios conceitual, epistêmico e social do conhecimento científico em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, p. 687-719, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u687719>. Acesso em: 2 mar. 2022.

FURTAK, Erin Marie *et al.* Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, Thousand Oaks, v. 82, n. 3, p. 300-329, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>. Acesso em: 2 mar. 2022.

GIL-PÉREZ, Daniel *et al.* Para uma Imagem não Deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000200001>. Acesso em: 4 mar. 2022.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar; CRUJEIRAS, Beatriz. Epistemic practices and scientific practices in science education. *In*: TABER, Keith S.; AKPAN, Ben. (orgs.) **Science Education: An International Course Companion**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. p. 69-80.

KELLY, Gregory J.; LICONA, Peter. Epistemic practices and science education. *In*: MATTHEWS, Michael R. (org.) **History, philosophy and science teaching**. Springer, Cham, 2018. p. 139-165.

KOSMINSKY, Luiz; GIORDAN, Marcelo. Visões de ciências e sobre cientista entre estudantes do ensino médio. **Química nova na escola**, v. 15, n. 1, p. 11-18, 2002. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc15/v15a03.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1 p. 85-93, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2002.

LONGINO, Helen E. **Science as social knowledge**: values and objectivity in scientific inquiry. Princeton: Princeton University Press, 1990.

LONGINO, Helen E. **The fate of knowledge**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

NASCIMENTO, Luciana de Abreu; SASSERON, Lúcia Helena. A constituição de normas e práticas culturais nas aulas de ciências: proposição e aplicação de uma ferramenta de análise. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172019210104>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PETERS-BURTON, Erin; BAYNARD, Liz R. Network analysis of beliefs about the scientific enterprise: A comparison of scientists, middle school science teachers and eighth-grade science students. **International Journal of Science Education**, Abingdon, v. 35, n. 16, p. 2801-2837, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.662609>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SASSERON, Lúcia Helena. Práticas constituintes de investigação planejada por estudantes em aula de ciências: análise de uma situação. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230101>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SILVA, Fernando César; NASCIMENTO, Luciana Abreu; VALOIS, Raquel Sousa; SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências como prática social: relações entre as normas sociais e os domínios do conhecimento. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-15, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p39>. Acesso em: 20 maio 2022.

STROUPE, David. Examining classroom science practice communities: How teachers and students negotiate epistemic agency and learn science-as-practice. **Science Education**, Hoboken, v. 98, n. 3, p. 487-516, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21112>. Acesso em: 2 mar. 2022.

STROUPE, David. Describing “science practice” in learning settings. **Science Education**, Hoboken, v. 99, n. 6, p. 1033-1040, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21191>. Acesso em: 2 mar. 2022.

VALLADARES, Liliana. Scientific literacy and social transformation. **Science & Education**, New York, v. 30, n. 3, p. 557-587, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>.

Acesso em: 7 mar. 2022.

VAN UUM, Martina S. J.; VERHOEFF, Roald P.; PEETERS, Marieke. Inquiry-based science education: towards a pedagogical framework for primary school teachers. **International Journal of Science Education**, Abingdon, v. 38, n. 3, p. 450-469, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1147660>. Acesso em: 2 mar. 2022.

# Quando começam a escola pública e as declarações de direitos: um olhar sobre a origem da escola na França do século XVIII

*Rodison Roberto Santos*

*Carlota Boto*

## **Introdução**

Nosso tema de doutorado versou sobre as considerações do conceito de república conforme o filósofo iluminista Condorcet. Durante a Revolução Francesa, no século XVIII na França, a república foi um tema que envolveu aspectos muito complexos por sua abrangência histórica, política, social, econômica etc. O tema referente à república abarca muitas coisas referentes à organização política de um Estado e interfere em inúmeros fatores relativos ao povo que a adotou como regime político.

Em nossa tese de doutorado está exposto o conceito de república de Condorcet:

A república é o regime político constituído pela autoridade do povo, regido pela lei, visando o bem comum. Esta lei comum é elaborada pelo poder legislativo, outorgado pelo povo; dessa forma a república é representativa. As leis devem observar a Declaração dos direitos do homem e do cidadão. Da autoridade do povo deriva toda outra autoridade dentro da república, seja o poder legislativo, executivo e todos os outros cargos e funções necessários ao bom andamento do governo e da própria república. O sufrágio é a forma pela qual o povo escolhe seus representantes e, para que as decisões sejam sábias, é necessário a instrução do povo. (SANTOS, 2013, p. 14.)

Dentre os assuntos trabalhados na tese, dois se destacaram para considerar o arcabouço da república: as questões referentes aos direitos humanos e as questões referentes à escola pública. Notamos, posteriormente, que esses dois assuntos poderiam estar relacionados, embora não tivessem sido considerados dessa forma pelos atores que trabalharam com eles no período abordado, o qual envolve o Iluminismo e a Revolução Francesa.

Ao final de nossa pesquisa de doutorado assentimos que deveria haver mais discussão sobre a questão da elaboração das primeiras declarações universais dos direitos do homem e do cidadão inter-relacionada à organização da escola pública na França do século XVIII.

Assim, além da instrução pública se tornar uma garantia a favor dos direitos dos homens, de igual forma, os direitos são garantidos pela difusão do conhecimento em todas as suas dimensões. Há que se garantir as liberdades em todos os níveis e para isso é preciso desenvolver as ciências, a filosofia, as pesquisas científicas e também a liberdade das artes e dos artistas, com incentivo à literatura, ao teatro e a todas as artes.

Por esses motivos, Condorcet afirmava que o desenvolvimento do conhecimento de maneira livre, em uma república laica, reflete-se em todas as formas de organização política e civil ao mesmo tempo.

Dessa forma, o filósofo pensava que a liberdade e a independência do ensino na instrução pública e a difusão do conhecimento e das manifestações artísticas devem ser conduzidas pelos cidadãos, embora incentivadas pelo governo e pelo Poder Legislativo. Contudo, o governo não deve fazer dessas atividades instrumentos para doutrinação.

Dessa maneira, a composição do Poder Legislativo, do poder Executivo e dos cargos do governo devem ser o reflexo das luzes na sociedade. Assim afirma Condorcet: “um outro motivo obriga ainda a limitar a educação pública somente à instrução: é que não se poderia estendê-la mais do que isso sem ferir os direitos que devem ser respeitados pelo poder público” (CONDORCET, 2008, p. 44).

Para situar a conexão entre a educação, os direitos humanos e o conhecimento, é importante destacar que a instrução pública é uma das mais relevantes formas de transmissão do conhecimento a respeito dos direitos humanos.

Segundo Condorcet, a pessoa deve aprender a conhecer seus direitos e deveres desde a infância, pois, dessa maneira, instruem-se gerações de cidadãos para exercer suas funções na república, seja na qualidade de simples cidadãos, seja em cargos que requeiram conhecimento mais profundos dos assuntos relacionados à política, independentemente de o cidadão estar no âmbito privado, exercendo cargos públicos ou participando efetivamente dos poderes no Estado, como os poderes Executivo ou Legislativo.

O conhecimento dos artigos da Declaração dos direitos do homem e do cidadão enseja que as pessoas investidas de cargos públicos exerçam suas atribuições com os devidos respeito aos ditames da Declaração.

Nos artigos da Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1793 institui-se que o governo tem a obrigação precípua de garantir os direitos naturais da pessoa humana, definindo esses direitos fundamentais como igualdade, liberdade, segurança e propriedade.

A igualdade é assentida porque as pessoas coparticipam da mesma natureza humana e, por isso, a lei tem o objetivo de garanti-la, uma vez que esta deve ser a expressão autônoma da vontade geral. Nesse sentido, a lei deve ter pesos iguais para todo cidadão, seja para protegê-lo, seja para puni-lo, na medida em que promove aquilo que é benéfico para a sociedade e proíbe o que lhe é maléfico.

A intersecção entre os direitos humanos e a educação ocorre também pela prescrição da referida Declaração. No artigo 5 lê-se que “todos os cidadãos são igualmente admissíveis aos empregos públicos” e que “os povos livres não conhecem outros motivos de preferência, nas suas eleições, que as virtudes e os talentos.” (Declaração dos direitos do homem e do cidadão, Paris, 1793.)

Por fim, o artigo 22 da Declaração de 1793 afirma que todo cidadão necessita de instrução, prescrevendo que a sociedade e o Estado, como sua organização máxima, devem proporcionar a todas as pessoas o acesso e as condições para obter essa instrução. Dessa forma, a instrução faz parte do rol dos direitos pétreos de todos os cidadãos.

Nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, Condorcet afirma que um dos objetivos da instrução pública é

Tornar os cidadãos capazes de cumprir funções públicas, a fim de que essas funções não se tornem uma profissão. Nas profissões particulares, nas quais aqueles que a elas se dedicam têm como interesse principal o lucro ou a glória, e nas quais as relações com os outros homens são sempre de indivíduo a indivíduo, a utilidade comum exige que elas se subdividam cada vez mais, porque uma profissão mais delimitada pode ser mais bem exercida, mesmo com igualdade de capacidade e de trabalho. O mesmo não ocorre com as profissões que, exigindo relações diretas com toda a sociedade e agindo sobre elas, são verdadeiras funções públicas. [...] O país mais livre é aquele no qual um maior número de funções públicas pode ser exercido por aqueles que só receberam uma instrução comum.

É preciso, pois, que as leis procurem tornar mais simples o exercício dessas funções e que, ao mesmo tempo, um sistema de educação sabiamente organizado dê à instrução comum toda a extensão necessária para tornar dignos de exercê-las todos aqueles que dela souberam aproveitar. (CONDORCET, 2008, p. 35-36).

## Metodologia

Procuramos estabelecer entre esses dois assuntos uma relação, por haver uma interconexão entre os dois temas, já que os consideramos em sua própria intersecção. Assim, partimos do pressuposto de que a questão dos direitos do homem e do cidadão aparece de maneira forte no mesmo período em que se impõe a necessidade da organização de uma escola pública, na França oitocentista, e que esses não são dois fatos paralelos e separados.

Uma das principais dificuldades a se vencer no tratamento dos temas é que eles não eram concebidos como intrincados entre si, pelos próprios atores do período. Dessa forma, foi necessário buscar os elementos nos quais os temas guardam raízes entrelaçadas profundas em seus fundamentos. Podemos apontar que alguns atores trataram de ambos os temas e que alguns textos indicam algum elo entre os dois, ainda que não explícitos. Por exemplo, nas *Cinco memórias sobre a instrução pública*, Condorcet afirma:

A sociedade deve ao povo uma instrução pública. [...] I – Como meio de tornar real a igualdade de direitos. [...] A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos. [...] Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão. (CONDORCET, 2008, p. 17).

Procuramos analisar esses temas e suas interconexões levando em conta que, em nossa pesquisa e exposição, temos analisado cada um dos dois assuntos de uma maneira específica em alguns momentos. Tal forma de abordagem teve como objetivo mostrar que mesmo as questões específicas de cada um dos temas influenciaram de igual forma a interdependência dos assuntos.

O método usado é o de análise de textos filosóficos dos autores principais ou de alguns contemporâneos que são especificamente relativos ao tema pesquisado. De igual forma, fazemos a leitura de textos históricos e pedagógicos. Dessa maneira, partindo da leitura de

textos dos autores citados, buscamos entendê-los e a seu contexto, à luz de outros textos que narram a história e traçam um quadro daquilo que ocorria no período.

### **Organização da pesquisa e discussões sobre o tema**

Primeiro, procuramos fazer a elaboração de um levantamento do material bibliográfico correspondente aos assuntos dos direitos humanos, conforme Thomas Paine e Condorcet, e aos fundamentos da escola pública segundo Condorcet. Esse material tem como base os próprios textos dos autores e os textos de caráter histórico ou analítico que demonstram a emergência e a importância dos temas no período abordado.

O objetivo dessa etapa foi buscar fontes que serviriam de base para demonstrar que Thomas Paine e Condorcet se ocuparam da construção de uma teoria dos direitos humanos com o propósito de garantir esses direitos na prática política das organizações públicas dentro da sociedade e das instituições políticas.

Esta etapa foi cumprida também com a finalidade de estudar textos de Thomas Paine e Condorcet e de autores que trataram sobre os direitos humanos e a escola pública no século XVIII. Assim, estudamos textos de alguns autores como Rousseau, que traz discussões relacionadas ao estatuto de homem e cidadão, procurando analisar cada um desses dois aspectos dos indivíduos. Estruturamos a pesquisa dessa forma buscando, de igual maneira, a intersecção entre essas duas perspectivas de tratar as questões políticas, sociais e antropológicas dos homens e a abordagem que se pode dar a cada uma das características mencionadas após a análise de suas intersecções. Contudo, trata-se também de buscar entre teóricos contemporâneos a nós algumas consequências das discussões sobre os direitos humanos que resultaram na construção primeira desses direitos.

A segunda etapa correspondeu à análise dos textos e ao aprofundamento da pesquisa no que diz respeito a tudo o que os textos elucidam, para mostrar as conexões entre o pensamento de Condorcet e Thomas Paine sobre os direitos humanos e de Condorcet na intersecção entre os direitos humanos e a instrução pública. Além disso, foi importante elaborar as questões referentes às visões histórico-filosóficas do surgimento de uma concepção mais abrangente a respeito dos direitos humanos no século XVIII.

O século XVIII na Europa, e principalmente na França, foi um período no qual os filósofos iluministas tiveram um trabalho de sistematização de muitas ideias, pois, além do empreendimento de elaboração, publicação e distribuição da Enciclopédia, os homens de letras aproveitaram as diversas oportunidades para divulgar seus pensamentos e suas reflexões fundamentais para as mudanças do período. Já no seio do próprio Iluminismo, a publicação de obras e as discussões que elas suscitavam eram uma espécie de atuação em meio à sociedade. Essa atuação se intensificou durante a Revolução Francesa, quando era premente tratar de assuntos fundamentais para a construção da organização política que se fazia no país francês.

A terceira etapa da pesquisa teve como objetivo estudar mais profundamente os textos de Condorcet sobre a escola pública e os textos de alguns estudiosos sobre a questão da instrução pública no período revolucionário na França, para relacioná-los com as concepções dos direitos humanos de Condorcet e Thomas Paine. Foi relevante também fazer uma elaboração que colocou os dois temas em perspectiva – direitos humanos e fundação de uma escola pública republicana.

Parece que os assuntos referentes aos próprios direitos humanos – denominados direitos naturais, civis e políticos – antes da proclamação da primeira Declaração dos direitos do homem e do cidadão em 1789 em Paris – e sua inter-relação com a organização de uma educação pública no início da formação da república francesa, no período revolucionário, foram poucas vezes tratados sob uma perspectiva de interrelação entre si. Ademais, a construção de uma Declaração dos direitos do homem e do cidadão e as várias propostas de elaboração de uma educação pública ainda eram assuntos que emergiam recentemente à consciência dos mais ilustrados na época da Revolução Francesa.

Mesmo que esses dois assuntos tenham sido pensados simultaneamente pelos mesmos personagens, ou por pessoas próximas, e tenham emergido no mesmo tempo e lugar, a ligação entre eles, no período, talvez não tenha sido considerada suficientemente. Isso pode ter ocorrido por aparentar que tais questões não tivessem um vínculo tão estreito como o que vemos atualmente. No entanto, ambos assuntos estão ligados ao arcabouço de mudanças políticas e sociais do século XVIII na França e, nesse sentido, nos é possível considerá-los conjuntamente.

Não diríamos que os teóricos e políticos que discutiram os dois assuntos no período não estariam cientes de suas conexões, no entanto, estas não foram mencionadas explicitamente, pelo menos nos textos dos quais tivemos conhecimento. Poderíamos dizer que, mesmo compreendendo a inter-relação, o que mais os movia era, talvez, o cuidado em buscar uma boa conclusão das tarefas referentes a cada um dos temas, visto que cada um, por si só, já demandava uma carga alta de estudos, considerações e responsabilidades. No entanto, é de maior interesse do pesquisador, atualmente, buscar essa ligação que não estava tão claramente explícita pelos agentes do período em estudo, de maneira que essas matérias formam mais um objeto de estudo e um trabalho de costura posterior do que uma ação dos protagonistas do período, com objetivo de fazer uma ligação mais imediata entre os dois assuntos.

Foi a emergência dessa problemática, durante a escrita da tese, que nos moveu a buscar as sendas de entrelaçamento, fazendo com que assuntos tratados de maneiras tão distintas um do outro, do ponto de vista das análises dos estudiosos a partir do período em estudo, fossem situados um ao lado do outro, em uma perspectiva de interdependência e ao mesmo tempo de complementaridade.

Não é incorreto pensar que, em meio às discussões sobre uma reorganização política e social que fundasse a sociedade e todas as instituições sobre novos alicerces, como ocorreu no período da Revolução Francesa, grande parte dos temas discutidos tinham relação entre si, uma vez que se pensava na fundação de uma instituição maior – a república. Dessa forma, muitos assuntos estariam de alguma forma relacionados e, guardando o devido rigor, podem-se escolher quaisquer temas para comparações.

Com a Revolução Francesa, entrou prepotentemente na imaginação dos homens a ideia de um evento político extraordinário que, rompendo a continuidade do curso histórico, assinala o fim último de uma época e o princípio primeiro de outra. Duas datas, muito próximas entre si, podem ser elevadas a símbolos desses dois momentos: 4 de agosto de 1789, quando a renúncia dos nobres aos seus privilégios assinala o fim do regime feudal; 26 de agosto, quando a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem marca o princípio de uma nova era. (BOBBIO 2004, p. 103).

Na França do século XVIII, a organização da escola pública tinha como um dos principais objetivos a formação de cidadãos para a república. Durante muito tempo, principalmente

durante o período da monarquia francesa, a função da instrução escolar era, mais estritamente, o preparo de um corpo técnico e administrativo que teria o encargo de desempenhar funções de administração do governo.

A mudança que ocorreu da monarquia absoluta para a monarquia constitucional e, logo após, para a república, conforme a concepção dos magistrados principais do governo para a instrução, foi uma transformação fundamental, uma vez que a instrução escolar não mais ocorria estritamente com o objetivo de preparo de quadros com vistas a desempenhar funções administrativas do governo, e, no caso do Antigo Regime, somente na condição de súditos de uma monarquia.

No caso da república, cada cidadão era considerado um elemento de composição da organização política e, dessa forma, cada indivíduo passou a ter o direito de receber a melhor educação possível, com o propósito de exercer seu dever de bem servir a seu Estado, em qualquer instância, seja no poder Executivo, Legislativo ou Judiciário, como exercício profissional de uma função dentro do aparelho do Estado ou como cidadão livre quando é chamado a exercer alguma atividade cívica.

É nesse sentido que a escola pública se coloca como instituição que cumpre os desígnios da república. Essa escola prepararia os cidadãos para a organização política e social e já faria um excelente trabalho se se limitasse somente à preparação dos futuros cidadãos – as crianças que compõem o corpo da cidadania ativa –, no entanto, o trabalho da escola iria mais além e instruiria também os adultos para exercerem sua cidadania, seja em uma profissão seja complementando seus estudos. A escola pública tornar-se-ia, desse modo, um dos centros de difusão do conhecimento e local privilegiado de aprendizado e de descobertas as mais avançadas para a sociedade por parte de alunos, professores e de todas as pessoas que fariam parte de sua organização.

Pensamos que refletir sobre a intersecção entre a sistematização dos direitos humanos, sua codificação e a elaboração das primeiras Declarações de direitos de 1789, na França e, por outro lado, a organização da instrução pública, da maneira que considera que o Estado tem a atribuição fundamental de promover a escola como instituição primordial para a formação das pessoas em relação ao exercício das suas funções políticas e civis, seria construir a ponte entre o assentimento inicial dos direitos humanos e a garantia de transmissão desses

direitos para as próximas gerações, por meio de uma educação formal a mais ampla possível, subvencionada pelo próprio Estado.

A escola é, dessa forma, a ponte entre os direitos que se tem no presente e os que devem ser garantidos no futuro. No presente, porque realiza, para a geração que recebe seus benefícios diretos, o objetivo de transmissão de conhecimento indispensável para todos e para cada um e, no futuro, pelo motivo de garantir para toda a nação a continuidade dos direitos. Além de ser a realização de alguns direitos, como o direito ao conhecimento, ela é de igual forma a instituição que desenvolve nos futuros cidadãos a capacidade de defesa e ampliação desses direitos, por meio da reflexão sobre eles e por meio do conhecimento de sua história e construção. Segundo Condorcet

A sociedade deve ao povo uma instrução pública [...] como meio de tornar real a igualdade de direitos. A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos. Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão. (CONDORCET, 2008, p. 17).

É significativo que toda a discussão sobre os direitos humanos tenha surgido mais fortemente no seio das instâncias de poder no mesmo período que surgiu a discussão sobre a educação pública. Como já mencionamos, não foi mera coincidência pois a clareza a respeito dos direitos humanos se tornou o alicerce para todo o edifício da organização política, social e civil, e havia a necessidade de preparar a todos e a todas as gerações subsequentes tanto para saber quais são seus direitos e deveres quanto para ter capacidade de exigir que seus direitos sejam garantidos e, de igual forma, para assentir que há mais direitos que ainda não haviam se tornados claramente reconhecidos e, conseqüentemente, promover todas as ações para que esse reconhecimento ocorra nas instâncias de poder adequadas.

Tudo isso é um exercício da cidadania, onde o habitante da cidade não é mais um mero súdito que vivem em uma circunscrição de domínio, porém, na medida em que ele é um elemento que faz parte da composição política e social da organização política, no mínimo como alguém que goza de seus direitos e cumpre seus deveres, ele pode influenciar, seja direta ou indiretamente, na organização, no governo e na composição das leis da cidade e do país. Dessa maneira, o homem na qualidade de cidadão torna-se, de alguma forma, o centro

e a direção do poder. Ele não é mais estritamente o homem considerado indivíduo, porém está inserido no conjunto dos homens e das mulheres habitantes de um território que, entre outras coisas, por conta disso, se associam e se reconhecem com características específicas em relação a um país.

Dessa forma, para Rousseau, um ajuntamento de pessoas com tais características passa a ser denominado como povo. É importante atentarmos para a definição que Rousseau dá para “povo”:

[...] cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem... Quanto aos associados, recebem eles, coletivamente o nome de *povo* e se chamam, em particular, *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana (ROUSSEAU, 1973, p. 39-40).

### **Considerações finais**

Conforme essa perspectiva, pensamos em elaborar o projeto de pós-doutorado. A partir das ideias e das considerações expostas acima, procuramos elementos que nos proporcionaram estruturar um método para a proposta da pesquisa e meios que nos desvelassem questões que estavam presentes, de maneira cada vez mais forte, ao longo das pesquisas da pós-graduação. Nesse sentido, esses assuntos e seus intrincamentos entre si, foram paulatinamente se fazendo relevantes para essa trilha de descobertas do pós-doutorado.

No livro *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, Condorcet traçou um panorama dos desenvolvimentos dos conhecimentos da espécie humana. Esses conhecimentos, entrelaçados com os fatores históricos, elevou de maneira significativa a massa dos conhecimentos.

Na exposição do *Esboço...*, o filósofo expressou duas convicções. Junto com a certeza de que os progressos do espírito humano avançariam constantemente, o filósofo defendeu a necessidade de assegurar os direitos, expostos na Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789 e 1793.

Dessa forma, o progresso técnico caminhará junto com o progresso moral e o respeito às garantias de liberdade e igualdade. Esse progresso técnico somente poderia avançar ligado ao progresso do respeito às condições de dignidade das pessoas se a educação ou a instrução pública tivesse capilaridade em toda a nação para atingir de maneira equânime a todas as crianças, jovens e adultos em meio a sua população.

A forma mais adequada de resolver a equação entre progresso técnico e o progresso da difusão dos direitos dos homens está assentada em uma educação pública, segundo Condorcet. Isso envolvia uma arquitetura completa de estabelecimento da escola pública no país, de maneira que, pelo menos, as primeiras letras se tornassem universalmente difundidas a ponto de alcançar a todas as pessoas desde sua infância.

Esse equilíbrio, que envolve conhecimento dos progressos técnicos, conhecimento dos progressos morais e difusão ampla da educação, assegura que todas as pessoas instruídas por meio da educação formal desde sua infância e segundo a organização da instrução pública seja capaz de tanto exigir as garantias de seus direitos, expostos na Declaração, quanto fazer com que esses direitos sejam efetivados, se por acaso, assumirem cargos de liderança dentro da organização política.

## Referências

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

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. Déclarations de droits. **Oeuvres Complètes, v. 09**. Paris: Firmin Didot Frères Libraires, 1847.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazotti *et al.* Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Clássicos da Educação).

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. *In*: OEUVRES Complètes de Condorcet 6. Paris: Firmin Didot Frères Libraires, 1847.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. **Réflexions sur l'Esclavage des Nègres**. Paris : Société Typographique, 1781.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis. Sur l'admission des femmes au droit de cité. **Journal de la société de 1789**, n. 5, 3 juillet 1790.

PAINE, Thomas. **Les droits de l'homme**. Paris: Berlin, 1987.

PAINE, Thomas. **Os direitos do homem: uma resposta ao ataque do Sr. Burke à Revolução Francesa**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes. 1989.

PAINE, Thomas. **Os direitos do homem**. Tradução de Maria Tereza Sadek Ribeiro de Souza. Petrópolis: Vozes, 1989.

PAINE, Thomas. **Senso comum e outros escritos políticos**. São Paulo: IBRASA, 1964.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

SANTOS, Rodison Roberto. **O conceito de república em Condorcet**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.



**AUTORAS(ES)**



## Sobre as(os) autoras(es)

### Ana Cláudia Delfini

Tem pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2022), mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). É professora da Universidade do Vale de Itajaí, em Itajaí, Santa Catarina, no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Psicologia. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale de Itajaí, coordenadora do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância, Relações de Gênero e Políticas Públicas. Integra a Red Iberoamericana en Ciencias Sociales con Enfoque de Género/Colômbia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8089034903131175>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7154-9020>

Contato: [anaclaudia.univali@gmail.com](mailto:anaclaudia.univali@gmail.com)

### Ana Laura Godinho Lima

É professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Suas pesquisas e publicações inserem-se nos campos da Psicologia da Educação e da História da Educação e dedicam-se à análise dos discursos especializados da psicologia sobre a criança e sua educação a partir de uma perspectiva histórica. É pesquisadora associada ao Projeto Temático FAPESP que tem como título “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. É pesquisadora do Programa Ano Sabático 2021 do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4941128584192341>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

Contato: [alglima@usp.br](mailto:alglima@usp.br)

### Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa

É graduada em Matemática, mestre e doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Londrina. Realizou estágio de pós-doutorado no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua como professora permanente no curso de Licenciatura em Matemática e no Mestrado Profissional em Ensino, ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procopio. Os temas, linhas de pesquisa e atuação docente concentram-se em: Educação Matemática, Modelagem Matemática e Filosofia da Linguagem na Perspectiva de Wittgenstein.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5567036140487734>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3712-9663>

Contato: [barbara.palharini@uenp.edu.br](mailto:barbara.palharini@uenp.edu.br)

### **Bruna Soares Polachini**

Doutora e Mestre em Letras pelo Programa de Semiótica e Linguística Geral da Universidade São Paulo, na área de Historiografia Linguística, com foco na produção de gramáticas de língua portuguesa no Brasil nos Oitocentos. É Bacharel em Letras (Português e Linguística) pela mesma universidade. Integrante do Centro de Documentação e Historiografia Linguística (CE-DOCH), na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente faz pós-doutorado em História da Educação, com foco na história do ensino de língua portuguesa no século XIX, no projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo FAPESP n. 2020/06753-4), sob supervisão da Profa. Dra. Carlota Boto (FEUSP). Atua nas áreas de Historiografia Linguística, História da Educação e História do Livro e da Leitura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5084036924103715>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3004-3568>

Contato: [brunapolachini@usp.br](mailto:brunapolachini@usp.br)

### **Bruno Bontempi Junior**

É professor associado da Faculdade de Educação e orientador credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Suas pesquisas e publicações estão no campo da História da Educação, tendo como temas a história dos intelectuais, a história das universidades e a historiografia da educação. É bolsista produtividade CNPq e pesquisador associado ao Projeto Temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Membro do Comitê Científico Assessor da Coleção SciELO Educ@ e do Conselho Editorial da revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2774419029949313>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8524-2652>

Contato: [bontempi@usp.br](mailto:bontempi@usp.br)

### **Carlota Boto**

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde leciona Filosofia da Educação. Bolsista produtividade PQ 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Formou-se em Pedagogia e em História pela Universidade de São Paulo. É mestre em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e livre-docente em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2170526237232776>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>

Contato: [reisboto@usp.br](mailto:reisboto@usp.br)

### **Cintya Regina Ribeiro**

Docente pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, junto ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Pesquisadora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidad de Buenos Aires; Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Colíder do grupo “Investigações educacionais com Foucault e Deleuze”, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, produzindo pesquisas a partir de territórios de conversação entre filosofia, experiências estéticas e educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7031264898655073>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7924-4539>

Contato: [cintyaribeiro@usp.br](mailto:cintyaribeiro@usp.br)

### **Claudia Valentina Galian**

Graduada em Biologia, completou o mestrado e o doutorado em Educação no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua na graduação e na pós-graduação respectivamente no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e na área de Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. É editora-chefe da revista *Educação e Pesquisa* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas “Escola Currículo e Conhecimento”. Seus estudos concentram-se nos seguintes temas: Currículo, Conhecimento Escolar e Ensino de Ciências.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7792809476729230>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1924-8802>

Contato: [claudiavalentina@usp.br](mailto:claudiavalentina@usp.br)

### **Cristiane Maria Cornélia Gottschalk**

Graduada em Matemática Aplicada pela Universidade de São Paulo (1978), com mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade de São Paulo (1985), doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (2002) e pós-doutorado no Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa (2016). É professora doutora na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora da área de Cultura, Filosofia e História da Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Pesquisadora dos grupos de pesquisa Estética, Subjetividade, Cultura, Educação e coordenadora do grupo Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática, cadastrados no diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Atua nas áreas de Filosofia da Educação, Filosofia da Linguagem e Educação Matemática, tendo como referencial teórico central as ideias do segundo Wittgenstein. Aborda principalmente os seguintes temas: as relações entre ensino e aprendizagem, a formação de conceitos no contexto escolar, o papel da persuasão no ensino e implicações pedagógicas do uso metafísico de conceitos psicológicos no contexto escolar, dentre os quais, os de competências e habilidades.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8369895007769038>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4376-5268>

Contato: [crisgott@usp.br](mailto:crisgott@usp.br)

### **Fabíola Alice dos Anjos Durães**

Doutoranda e mestra em Educação, bacharela e licenciada em Geografia, todos pela Universidade de São Paulo. Representante discente da Pós-Graduação na Comissão de Pesquisa e Inovação, Comissão de Pós-Graduação, Comissão Coordenadora do Programa de Pós-Graduação e Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desenvolve trabalhos nas áreas de Ensino de Geografia, Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Decolonialidade, Museologia, Educação Patrimonial, Produção de Conteúdos Audiovisuais e Divulgação Científica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4303518384078888>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9949-5079>

Contato: [fabiola.duraes@usp.br](mailto:fabiola.duraes@usp.br)

### **Fabricia Carla Viviani**

Pesquisadora com pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutora e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista. Professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã. Membro do grupo de pesquisa Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desenvolve trabalhos e pesquisas acadêmicas nos campos de Gênero e Movimentos Sociais e Gênero e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5015093424728336>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1626-6236>

Contato: [fabriviviani@gmail.com](mailto:fabriviviani@gmail.com)

### **Fernanda Aparecida Yamamoto**

É bacharel e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. Doutora e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP. Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual: Tecnologias, Técnicas e Metodologias e em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá. É pesquisadora colaboradora no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo e atua no Senac São Paulo desde 2010 no desenho de currículo de cursos técnicos e em projetos institucionais voltados à educação profissional e, atualmente, na coordenação de projetos educacionais e desenvolvimento de ensino médio técnico. Foi professora de ensino médio, técnico, superior e instrutora de xadrez. Tem experiência na área de Educação com ênfase em ensino médio, educação profissional, desenho educacional, formação e desenvolvimento profissional de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5613617092442934>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7064-3915>

Contato: [fernanda.yamamoto@usp.br](mailto:fernanda.yamamoto@usp.br)

### **Fernando César Silva**

Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, leciona disciplinas para os cursos de licenciatura em Química, licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia. É licenciado em Química, mestre em Química e doutor em Ciências. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Integrante do grupo de pesquisa LaPEF – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estuda os processos de construção e desenvolvimento do conhecimento científico na relação com a alfabetização científica em aulas de ciências.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3502722438148263>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8593-3090>

Contato: [fcsquimico@yahoo.com.br](mailto:fcsquimico@yahoo.com.br)

### **Idmea Semeghini-Siqueira**

Professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A partir de suas interações em cursos de Letras, Licenciatura e Pedagogia, tem desenvolvido pesquisas concernentes à Leitura no âmbito da Magia/Arte & Informação/Ciência em textos impressos e hipermediáticos, visando otimizar o uso de múltiplas linguagens desde o letramento emergente na infância. Em artigo para o livro *Retratos da Leitura no Brasil 5*, de 2021, focalizou as causas da desigualdade social. Participou de Grupos de Pesquisa do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua no grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e coordena o grupo de pesquisa Diversidade Cultural, Linguagem, Mídias e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8260663003509992>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7272-5882>

Contato: [isemeghi@usp.br](mailto:isemeghi@usp.br)

### **Júlia Catani**

Psicóloga e Psicanalista. Fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo FAPESP nº 2019/26703-4) vinculada ao projeto temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. Desenvolve trabalhos no campo da Psicanálise, Psiquiatria, Educação, Psicopatologia, Saúde Mental, Hospitalar. Atua como Psicóloga no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi e do Instituto Sedes Sapientiae. Autora de *Sofrimentos Psíquicos: as lutas científicas da Psicanálise e da Psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento* (publicado pela editora Zagodoni).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7445056844721272>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3096-4532>

Contato: [juliacatani@usp.br](mailto:juliacatani@usp.br)

### **Leonardo Rolim Severo**

Pedagogo pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre e doutor em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba, onde atua no programa de pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade. Membro do grupo de trabalho “GT04 – Didática” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Membro da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino e da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1461468952362951>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

Contato: [leonardorolimsevero@gmail.com](mailto:leonardorolimsevero@gmail.com)

### **Lúcia Helena Sasseron**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, leciona disciplinas para os cursos de licenciatura em Física e Pedagogia. Bolsista Produtividade 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É licenciada em Física, mestre em Ensino de Ciências e doutora em Educação. Coordena o grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estuda o desenvolvimento da argumentação e da alfabetização científica em aulas de ciências nos variados segmentos da escolarização.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6233372216363346>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5657-9590>

Contato: [sasseron@usp.br](mailto:sasseron@usp.br)

### **Marcia Aparecida Gobbi**

É cientista social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1992), mestre (1997) e doutora (2004) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora da Faculdade de Educação da USP. Suas pesquisas e publicações inserem-se nos campos dos estudos sociais da infância e gênero, em destaque nos últimos anos, para pesquisas relacionadas à luta urbana por moradia e as relações com a educação, não somente escolar. Coordena o grupo de pesquisas Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741789991636762>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9850-0190>

Contato: [mgobbi@usp.br](mailto:mgobbi@usp.br).

### **Maria Cristina Machado Kupfer**

Tem graduação, mestrado e doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular sênior do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Tratamento e Prevenção Psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise, educação especial, psicose e autismo na infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6538542826518180>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3658-0241>

Contato: [mcmkupfer@gmail.com](mailto:mcmkupfer@gmail.com)

### **Maria Letícia B. P. Nascimento**

Pedagoga (1981), mestre (1997) e doutora (2003) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fez pós-doutorado em sociologia da infância na University of Sussex, Reino Unido (2014). É professora Livre Docente associada (2016). Desde 2007 é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalha e pesquisa os campos da Educação Infantil, com destaque à creche, e da Sociologia da Infância. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1186603380091130>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5598-9472>

Contato: [letician@usp.br](mailto:letician@usp.br)

### **Marili Moreira da Silva Vieira**

Graduada em Pedagogia. Doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora permanente no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e na graduação no Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade. Membro do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Laboratório de Políticas Públicas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atuou como Pró-Reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa dentro dos seguintes temas: formação de professores, escola, currículo e sociedade, identidade profissional do professor, cultura escolar, e processos psicossociais de ensino e aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3317058339527444>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8472-8212>

Contato: [marili.vieira@mackenzie.br](mailto:marili.vieira@mackenzie.br)

### **Marília Pinto de Carvalho**

Tem graduação em História pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998), onde atualmente é professora livre docente (associada sênior). Pesquisa Educação e Relações de Gênero, principalmente na educação escolar, com ênfase no trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental e nas diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas. É coordenadora do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual e bolsista de produtividade em pesquisa nível 1 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1063498116202429>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1029-4084>

Contato: [mariliac@usp.br](mailto:mariliac@usp.br)

### **Monique Aparecida Voltarelli**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com período sanduíche na Universidad Complutense de Madrid (UCM). Foi pesquisadora visitante na Faculty of Social Sciences da University of Stirling, Escócia. Realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGEMP), da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPESI), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (GEPESI) na Universidade de Brasília. Pesquisa temas relacionados ao campo dos estudos sociais da infância, participação infantil e infância na América Latina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1525508411734718>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2605-0930>

Contato: [moniquevoltarelli@yahoo.com.br](mailto:moniquevoltarelli@yahoo.com.br)

### **Neide Luzia de Rezende**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, com ênfase na formação de professores de Língua Portuguesa e no ensino de Literatura. Membro do grupo de trabalho Literatura e Ensino da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7517769705157849>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7078-8727>

Contato: [neirez@usp.br](mailto:neirez@usp.br)

### **Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves**

Tem pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2022). É doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Tem mestrado em Psicologia Clínica e Social pela Universidade Federal do Pará (2007). É especialista em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997). Fez especialização em Psicologia Hospitalar pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Saúde (1992). Tem licenciatura plena e bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1991). É professora adjunta do Departamento de Psicologia do Centro de Educação da Universidade do Estado do Pará e líder do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Educação da Universidade do Estado do Pará. Certificada pelos autores do Indicador de Referência para o Desenvolvimento Infantil.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5192702831108362>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6647-3028>

Contato: [oneligoncalves@gmail.com](mailto:oneligoncalves@gmail.com); [oneligoncalves@uepa.br](mailto:oneligoncalves@uepa.br)

### **Paula Perin Vicentini**

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1993), mestre (1997) e doutora em Educação (2002) pela mesma instituição, tendo realizado estágio no Institut National de Recherche Pédagogique, em Paris. Atualmente, é professora de Didática junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Além disso, integra a linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, pertencente à área de concentração Formação, Currículo e Práticas Escolares do programa de pós-graduação em Educação da FEUSP, e compõe a equipe de pesquisadores do projeto temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. As pesquisas e publicações concentram-se em questões relativas à história da profissão docente, imagens de professores, práticas formativas e docência no ensino superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6357099971657303>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3925-7893>

Contato: [paulavicentini91@gmail.com](mailto:paulavicentini91@gmail.com)

### **Paulo Rogério Borges**

Pesquisador de pós-doutorado em Educação (2022), doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018) com programa sanduíche na Sorbonne Université, Paris Descartes. Tem mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2013), licenciatura em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2005) e licenciatura em Educação Artística pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (1995). Atualmente atua como coordenador pedagógico na Escola SENAI "Conde Alexandre Siciliano", em Jundiaí, São Paulo. Atuou como supervisor de Educação no Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo e como professor de História da Arte na Universidade Paulista, campus Jundiaí.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4882974279902539>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5140-4676>

Contato: [prborges@alumni.usp.br](mailto:prborges@alumni.usp.br)

### **Renata Aparecida dos Santos Alitto**

Bióloga, com licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2008), mestra (2015) e doutora (2019) em Biologia Animal pela Universidade Estadual de Campinas. Durante o doutorado, fez um período sanduíche na Lamar University (Texas, Estados Unidos). A tese foi considerada a melhor de 2019 do Departamento de Biologia Animal da Universidade Estadual de Campinas e, por isso, foi indicada ao Prêmio Capes 2020. Tem experiência como professora de Ciências e Biologia em escolas estaduais e particulares desde 2010. Desde agosto/2020, faz pós-doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e é pesquisadora do projeto temático “O Programa BIOTA-FAPESP na educação básica: possibilidades de integração curricular”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5032799058159962>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9732-4877>

Contato: [renataalitto@usp.br](mailto:renataalitto@usp.br)

### **Renata Giovanoni Di Mauro**

Tem pós-doutorado em Educação (FEUSP), doutorado em Direito (PUC/SP), mestrado em Direito (UNIMES), especialização (MBA) em Liderança, Inovação e Gestão 4.0 (PUC/RS) e bacharelado em Direito (FMU). É advogada, diretora da Faculdade de Tecnologia de Barueri – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, coordenadora de projetos da área de Legislação e Normas Educacionais na Unidade do Ensino Superior de Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, professora das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Consultora da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e docente integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Desenvolve trabalhos e pesquisas acadêmicas na área de Direito, com ênfase em Direito Processual Civil, Direitos da Criança e do Adolescente, Direito Educacional e Direito Empresarial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1608623659798956>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3467-2182>

Contato: [renatagdm77@gmail.com](mailto:renatagdm77@gmail.com)

### **Renata Mourão Macedo**

Doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo. Entre 2020 e 2022 realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. É pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Saúde LGBTQ+ e do Núcleo de Estudos sobre os Marcadores Sociais da Diferença. Tem experiência na área de Antropologia e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: marcadores sociais da diferença, gênero, diversidade, educação, saúde, desigualdades sociais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8314379665121372>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2807-4605>

Contato: [renatagmourao@hotmail.com](mailto:renatagmourao@hotmail.com)

### **Rita de Cassia Gallego**

Professora dos cursos de Pedagogia e licenciaturas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Didática, e do programa de pós-graduação da mesma faculdade. Tem graduação em Pedagogia (1998), mestrado e doutorado (2008) em Educação, todos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. No que concerne às pesquisas e publicações na área de educação, tem privilegiado os temas: tempo escolar, cultura escolar, organização do trabalho docente, (auto)biografia e avaliação da aprendizagem. Pesquisadora associada ao projeto temático “Saberes em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5047364999300982>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4465-8173>

Contato: [ritagallego@usp.br](mailto:ritagallego@usp.br)

### **Rodison Roberto Santos**

Bacharel e Licenciado em Filosofia (2000), Mestre (2007) e Doutor (2013) também em Filosofia, todos pela Universidade de São Paulo. É especialista em Ética e Filosofia Política. Atualmente faz pós-doutorado em Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, desde 2018. Integra o grupo de pesquisa de Filosofia da Educação e História das Ideias Pedagógicas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9130211984580553>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0050-5397>

Contato: [rodisonster@gmail.com](mailto:rodisonster@gmail.com)

### **Rogério de Almeida**

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordena o Lab\_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura. É editor colaborador da Revista Machado de Assis em Linha. Bacharel em Letras (1997), doutor em Educação (2005) e livre-docente em Cultura e Educação, todos pela Universidade de São Paulo. Fez pós-doutorado na Universidade do Minho (2016).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9177825353868183>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6720-1099>

Contato: [rogerioa@usp.br](mailto:rogerioa@usp.br)

### **Selma Garrido Pimenta**

Pedagoga. Mestre e doutora em Educação (Filosofia da Educação). Professora titular sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador. Membro da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino e da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia. Membro do grupo de trabalho “GT04 – Didática” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Pesquisadora sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0785-890X>

Contato: [sgpiment@usp.br](mailto:sgpiment@usp.br)

### **Taluana Laiz Martins Torres**

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente. Professora da educação básica da rede municipal de Ilhabela/SP, com pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em parceria com a Universidade de Barcelona (Espanha). Tem experiência como docente do ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores/as, inovação educativa, direitos humanos e gestão escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1014541906103605>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8427-1216>

Contato: [ttaluana@hotmail.com](mailto:ttaluana@hotmail.com)

### **Tiago Alexandre Fernandes**

Psicólogo, doutor em Psicologia da Educação pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Faz pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da universidade de São Paulo. É professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e investigador integrado do Centro de Investigação em Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada e colaborador do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa. Na Escola Superior de Educação de Lisboa, é membro da comissão de coordenação das pós-graduações em Educação em Creche e em Pedagogia Inclusiva. No Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais do Instituto Politécnico de Lisboa, coordena a linha de investigação em Educação e Desenvolvimento. Como interesses de pesquisa, estuda o lugar ocupado pelos discursos e práticas educativas dirigidas à educação de infância em diferentes períodos sócio-históricos, estabelecendo um diálogo entre filosofia, história, educação e psicologia para entender os dispositivos que delimitam “modos de ser criança”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3787552958045013>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

Contato: [tiagoa@eselx.ipl.pt](mailto:tiagoa@eselx.ipl.pt)

### **Vera Lúcia Cardoso Medeiros**

Doutora, mestre e licenciada em Letras. Professora associada na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Atua como docente em disciplinas de Literatura Brasileira, Estágio e Práticas de Ensino em Literatura no Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Como docente do corpo permanente do mestrado profissional em Ensino de Línguas, ministra disciplinas da área de Literatura. No programa de pós-doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realiza pesquisa sobre didática da literatura no Brasil.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7569679075333299>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8320-3169>

Contato: [veramedeiros@unipampa.edu.br](mailto:veramedeiros@unipampa.edu.br)

