

# **Desafios e perspectivas para a educação latino-americana**

**Rita de Cássia Marques Lima de Castro**

**Júlio César Suzuki**

**Benedito Dielcio Moreira**

**Denise Rosana Silva Moraes**

**(organizadores)**



**fflch**

FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**PROLAM**  
P. U. C.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA

**Série: Fronteiras Interdisciplinares**

ISBN: 978-85-7506-524-2

DOI: 10.11606/9788575065242

**RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO**

**JÚLIO CÉSAR SUZUKI**

**BENEDITO DIELCIO MOREIRA**

**DENISE ROSANA SILVA MORAES**

**(ORGANIZADORES)**

**Desafios e perspectivas para a  
educação latino-americana**

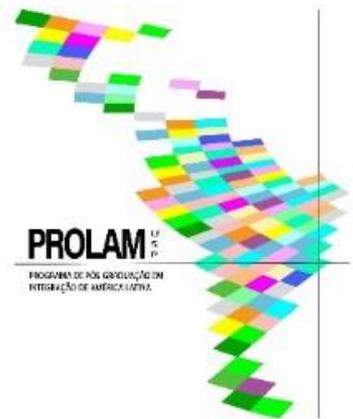
*Série: Fronteiras interdisciplinares*



**fflch**

FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**FFLCH-USP  
PROLAM-USP  
2025**



**PROLAM**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
INTEGRAÇÃO DE AMÉRICA LATINA

## **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP**

**Reitor:** Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

**Vice-reitor:** Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

## **FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS - FFLCH**

**Diretor:** Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul

**Vice-diretora:** Profa. Dra. Silvana de Souza Nascimento

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA**

Presidente da CPG: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Vice-presidente da CPG: Prof. Dr. Júlio César Suzuki

## **COMITÊ EDITORIAL**

Prof. Dr. Adebaro Alves dos Reis (IFPA)

Profa. Dra. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Profa. Dra. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Profa. Dra. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Profa. Dra. Telma Mara Bittencourt Bassetti (UNIRIO)

Profa. Dra. Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)

- D442    Desafios e perspectivas para a educação latino-americana [recurso eletrônico] /  
Organizadores Rita de Cássia Marques Lima de Castro ... [et.al.]. -- São  
Paulo : FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2025.  
1.780 Kb ; PDF. (Série *Fronteiras interdisciplinares*)

Vários autores.

ISBN: 978-85-7506-524-2  
DOI 10.11606/9788575065242

1. América Latina. 2. Educação - Desafios e perspectivas. 3.  
Desenvolvimento latino-americano. 4. Interseccionalidade – Estudo e  
Pesquisa. I. Castro, Rita de Cássia Marques Lima de, *coord.* II. Suzuki, Júlio  
César, *coord.* III. Moreira, Benedito Dielcio, *coord.* IV. Moraes, Denise  
Rosana Silva, *coord.* V. Série.

CDD 370.98

---



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

Capa e editoração: Rita Lima de Castro

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

---

## SUMÁRIO

### **Educação e a práxis libertária em distintas perspectivas latino-americanas ..... 8**

*Rita de Cássia Marques Lima de Castro*

*Júlio César Suzuki*

*Denise Rosana Silva Moraes*

### **Capítulo 1**

### **La educación en las prisiones: entre la intersectorialidad y la formación profesional y tecnológica .....13**

*Gilvan Charles Cerqueira Araújo*

*Rita de Cássia Marques Lima de Castro*

*Júlio César Suzuki*

### **Capítulo 2**

### **Desenhando saberes: diálogos entre a cartografia e a pedagogia de Paulo Freire na pesquisa com mulheres privadas de liberdade.....52**

*Carla Giselle Duenha de Souza*

*Denise Rosana da Silva Moraes*

### Capítulo 3

**Educação e solidariedade: o cuidado através da saúde única e  
integração ecológica .....77**

*Vânia Auxiliadora Siqueira Ojeda*

*Ivoneides Maria Batista do Amaral*

*Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes*

*Benedito Dielcio Moreira*

### Capítulo 4

**Contribuições epistemológicas latino-americanas: um recorte  
histórico-contextual da educação no Brasil e Chile .....105**

*Ivandro Gomes da Silva*

*Amauricia Lopes Rocha Brandão*

### Capítulo 5

**Uso de ferramentas de interação online no ensino presencial.  
Criando territórios e borrando fronteiras no novo normal.....130**

*Adriana Coutinho Lopes*

*André Ferreira*

*Tula Kirst Romani*

## Capítulo 6

**Desafios e perspectivas da formação continuada de professores por meio de plataformização: uma análise reflexiva.....**158

*Evitani Rodrigues Wilc*

*Daniela de Vargas*

*Denise Rosana da Silva Moraes*

*Larissa Vitória Gabriel Gomes*

**Sobre os Organizadores.....**184

**Sobre os Autores.....**187

---

## **Educação e a práxis libertária em distintas perspectivas latino-americanas**

Este *e-book* resulta de uma parceria entre pesquisadoras e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), e compõe uma série intitulada Fronteiras Interdisciplinares. A temática deste livro abrange a educação como temática-chave, comportando diversas perspectivas acerca desse constructo como prática de liberdade, propiciando-nos momentos de leitura e reflexão sobre os desafios inerentes à sociedade do conhecimento. Neste *e-book*, tratamos de discussões sobre a educação nas prisões, o protagonismo de mulheres encarceradas, políticas públicas em prol da educação, ferramentas digitais e plataformização da educação; trabalhamos com autonomia, conscientização individual e social, dialogicidade, solidariedade, transformações sociais, como destacamos a seguir, realizando um breve panorama do conjunto de obras que compõem esta obra:

O capítulo 1, intitulado *La educación en las prisiones: entre la intersectorialidad y la formación profesional y tecnológica*, de autoria de Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Rita de Cássia Marques Lima de Castro e Júlio César Suzuki, apresenta uma reflexão acerca do impacto do ambiente carcerário no processo de ensino e aprendizagem, com um foco nas possibilidades de ressocialização de pessoas que estiveram encarceradas. O texto nos remete a questões que envolvem o ente público e o

estabelecimento de políticas públicas educacionais que sejam direcionadas à educação nas prisões, debatendo a relação existente entre a formação técnica, profissional e tecnológica no âmbito dessa educação realizada nas prisões e provocando a reflexão sobre novas perspectivas da prática educativa no sistema penitenciário.

No capítulo 2, *Desenhando saberes: diálogos entre a cartografia e a pedagogia de Paulo Freire na pesquisa com mulheres privadas de liberdade*, das autoras Carla Giselle Duenha de Souza e Denise Rosana da Silva Moraes, encontramos uma pesquisa que explora a aplicação da cartografia na pesquisa qualitativa, com foco na experiência de mulheres na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu, Paraná. Utilizando a cartografia como método de pesquisa e combinando os princípios de Paulo Freire, o trabalho evidencia o protagonismo das mulheres encarceradas, no sentido de sua intervenção e colaboração na pesquisa realizada, o que, destacam as autoras, possibilita encontrar descobertas inesperadas e realizar uma investigação dinâmica, que se remolda e se transforma.

O capítulo 3, intitulado *Educação e solidariedade: o cuidado através da saúde única e integração ecológica*, de autoria de Vânia Auxiliadora Siqueira Ojeda, Ivoneides Maria Batista do Amaral, Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes e Benedito Dielcio Moreira, apresenta como objetivo trazer reflexões acerca de educação, cultura e comunicação por meio de conceitos, sendo a escola o *lócus* que relaciona diferentes contextos e diálogos e um espaço de comunicação, que gera um contexto comum de significados e

---

vivencia a forte influência da modernidade. O trabalho também mostra a importância da educação ambiental como alternativa para a crise civilizacional contemporânea e, como tal, merece ser um elemento prioritário na definição de políticas públicas, nas tomadas de decisão para superarmos as crises ambientais e para a construção de novos paradigmas.

No capítulo 4, denominado *Contribuições epistemológicas latino-americanas*: um recorte histórico-contextual da educação no Brasil e Chile, os autores Ivandro Gomes da Silva e Amauricia Lopes Rocha Brandão fazem um ensaio acerca da educação como potencial meio de enfrentamento à subalternidade latino-americana e caribenha e de busca por uma sociedade mais justa e igualitária. A leitura nos leva a refletir sobre políticas públicas e povos marginalizados, sobre o alcance tecnológico como forma de acesso ao conhecimento de forma mais ampla, com maior alcance, assim como nos leva a analisar possibilidades de implementação de políticas públicas contínuas, de médio e longo prazo, como ocorreu na ampliação da jornada escolar chilena, que garantiu ao país a liderança nos indicadores internacionais, dentre os países latino-americanos. A proposta dos autores é que possamos nos desconectar do eurocentrismo oriundo dos países centrais, que invadem os periféricos, para o alcance da equidade e igualdade continental, busca de sua própria identidade e desenvolvimento econômico-social.

No capítulo 5, *Uso de ferramentas de interação online no ensino presencial*. Criando territórios e borrando fronteiras no novo normal, de autoria de Adriana Coutinho Lopes, André

Ferreira e Tula Kirst Romani, o tema se volta à exploração da turbidez nas linhas de fronteira entre o ensino à distância (EAD) e o ensino presencial, estabelecendo um paralelo entre os recursos e técnicas empregados no ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19, que não eram utilizados nas aulas presenciais antes do período de isolamento social, e a sua aplicação nas aulas presenciais pós pandemia em um curso de pós-graduação, trazendo-nos um panorama que possibilita identificar desafios, intercorrências, experiências bem-sucedidas, ampliando a compreensão sobre o uso de tecnologias no ensino, uma realidade pós-pandemia no setor educacional.

O capítulo 6, denominado *Desafios e perspectivas da formação continuada de professores por meio de plataformização*: uma análise reflexiva, de autoria de Evitani Rodrigues Wilc, Daniela de Vargas, Denise Rosana da Silva Moraes e Larissa Vitória Gabriel Gomes, nos apresenta uma abordagem sobre a influência significativa das mídias no processo de formação continuada de professores, demonstrando a relevância e as implicações dessas mídias no contexto educacional, adotando uma abordagem crítica em relação à temática. Conforme destacado na pesquisa, o foco está em discutir sobre como as mídias têm redefinido as práticas docentes, trazendo, pelo lado positivo, facilidade de acesso a conteúdo e informações; e, pelo lado negativo, um desconforto em razão da fragilidade formativa dos professores para o uso de mídias digitais, nos levando a refletir sobre a função e contribuição das mídias na formação docente, assim como a discutir o impacto da 'plataformização da educação'.

Boa leitura!

Rita de Cássia Marques Lima de Castro <sup>1</sup>

Júlio César Suzuki <sup>2</sup>

Benedito Dielcio Moreira <sup>3</sup>

Denise Rosana Silva Moraes <sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Mestre em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Jornalista, formada pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero. Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Senac SP. Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Senac SP. Pós-doutorados: 1) FEA-USP, Departamento de Administração (2015-2017). 2) FEA-USP, Departamento de Economia (2019-2022). Na USP: Professora e orientadora de Mestrado e Doutorado - Prolam-USP, desde jan.2021. Pesquisadora no CORS - Center for Organization Studies e no NESPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas, ambos da FEA-USP. Pesquisadora no GP--CNPq Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do Instituto de Psicologia-USP e no CRIACOMC (ECA-USP); Pesquisadora na Cátedra José Bonifácio - IR-USP. Presidente adjunta para o Brasil e Chefe de Relações Internacionais do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. Professora de Ensino Superior desde 2004. Avaliadora ad hoc de cursos - Basis - INEP-MEC. Avaliadora de premiações na área pública. Na Área Acadêmica, desde 1998 desenvolve projetos de Credenciamento Internacional, Auto Avaliação Institucional, Implantação de Sistemas Educacionais, Assessoria Acadêmica - Apoio à Pesquisa. [ritalimadecastro@usp.br](mailto:ritalimadecastro@usp.br); [ritalimadecastro@gmail.com](mailto:ritalimadecastro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

<sup>2</sup> Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. [jcsuzuki@usp.br](mailto:jcsuzuki@usp.br) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

<sup>3</sup> Pesquisador Associado, professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências da Comunicação (USP) e Doutor em Educação pela Universität Siegen, Alemanha. É líder do Grupo de pesquisa Multimundos (Multimundos.org). Temas de interesse: ensaios audiovisuais, cultura científica e educomunicação. E-mail: [dielcio.moreira@gmail.com](mailto:dielcio.moreira@gmail.com) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9947-5353>

<sup>4</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2013). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE- campus de Foz do Iguaçu/PR. (2014-2018). Atualmente é professora Sênior do Programa. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR) cadastrado no CNPq. Pesquisa Mídia e Formação de Professores e Professoras. Universidade e Escola. E-mail [denisepedagoga@gmail.com](mailto:denisepedagoga@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>.

---

## Capítulo 1

# La educación en las prisiones: entre la intersectorialidad y la formación profesional y tecnológica <sup>5</sup>

Gilvan Charles Cerqueira Araújo <sup>6</sup>

Rita de Cássia Marques Lima de Castro <sup>7</sup>

Júlio César Suzuki <sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Uma versão em língua portuguesa deste trabalho está em análise para futura publicação em revista indexada.

<sup>6</sup> Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Foi membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP (2020-2024). Membro dos grupos de pesquisa Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação, atuação e coordenação em formação de professores. Autoria, parecerista, atuação em organização, avaliação e curadoria de livros/capítulos acadêmicos e didáticos para graduação e pós-graduação e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Atuação em consultoria para órgãos como Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério da Educação. Experiência nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa e Ontologia. gcca99@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

<sup>7</sup> Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Mestre em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Jornalista, formada pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero. Bacharel em Administração pelo Centro Universitário Senac SP. Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Senac SP. Pós-doutorados: 1) FEA-USP, Departamento de Administração (2015-2017). 2) FEA-USP, Departamento de Economia (2019-2022). Na USP: Professora e orientadora de

---

## Introducción

Prisión. La propia palabra conlleva una connotación de recorte de la libertad. Educación. Una palabra que representa la libertad además de muchas ideas positivas. Educación en la cárcel. ¿Cuál sería el resultado de esta combinación de palabras que tienen ideas tan antagónicas en su núcleo? ¿Podría ser la educación, vista como algo libertario, una forma de superponer la libertad de ideas a la limitación de la libertad física en las cárceles y propiciar la resocialización del individuo tras salir de prisión? ¿O el entorno de privación de libertad, control y disciplina de los cuerpos que prevalece en la cárcel tiene un impacto en el desarrollo de la educación? Podría haber muchas respuestas a estas preguntas, ya que no se trata de una simple cuestión de causa y efecto.

---

Mestrado e Doutorado - Prolam-USP, desde jan.2021. Pesquisadora no CORS - Center for Organization Studies e no NESPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas, ambos da FEA-USP. Pesquisadora no GP-CNPq Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do Instituto de Psicologia-USP e no CRIACOMC (ECA-USP); Pesquisadora na Cátedra José Bonifácio - IR-USP. Presidente adjunta para o Brasil e Chefe de Relações Internacionais do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. Professora de Ensino Superior desde 2004. Avaliadora ad hoc de cursos - Basis - INEP-MEC. Avaliadora de premiações na área pública. Na Área Acadêmica, desde 1998 desenvolve projetos de Credenciamento Internacional, Auto Avaliação Institucional, Implantação de Sistemas Educacionais, Assessoria Acadêmica - Apoio à Pesquisa. [ritalimadecastro@usp.br](mailto:ritalimadecastro@usp.br); [ritalimadecastro@gmail.com](mailto:ritalimadecastro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

<sup>8</sup> Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. [jcsuzuki@usp.br](mailto:jcsuzuki@usp.br) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

Por lo tanto, este trabajo propone una respuesta más integral a la relación educación-prisión. Aunque existan varios estudios sobre la educación en la cárcel, la contribución de esta investigación reside en el abordaje interdisciplinario, que involucra la geografía espacial, la educación, las políticas públicas y la sociología, para responder a la siguiente pregunta: ¿cómo lograr, a través de la educación, resultados efectivamente eficaces en términos de resocialización de los individuos que estuvieron en prisión? La hipótesis es que aplicando políticas intersectoriales sería posible optimizar los resultados en términos de eficacia de la educación en las prisiones para la resocialización del individuo preso y reducir el impacto negativo que el ambiente carcelario, en el que hay privación física de libertad, impone al individuo que está confinado en él.

Se entiende que es necesario un conjunto de acciones intersectoriales que van más allá de la educación para que realmente se produzca la resocialización esperada. En otras palabras, no se trata de una cuestión lineal o simple de "ofrecer educación" y, en consecuencia, resocialización. Por lo tanto, para comprobar la hipótesis planteada y alcanzar el objetivo general de este trabajo, que puede expresarse como la presentación de propuestas interdisciplinarias de acción para obtener, a través de la educación, resultados efectivamente eficaces en términos de resocialización de

---

individuos que han estado en prisión, se trata de una investigación básica, en su naturaleza, mixta en términos de enfoque, de carácter exploratorio y con la aplicación de la investigación bibliográfica como técnica de investigación.

Este trabajo se desarrolla de la siguiente manera: después de la introducción, se encuentra la sección sobre el papel de la educación en las prisiones; la siguiente sección amplía la discusión con el tema de la intersectorialidad y la educación en las prisiones, luego se presentan las proposiciones desarrolladas para este trabajo de investigación, con el enfoque de la integración curricular y la educación en las prisiones: la formación preparatoria y la educación profesional y tecnológica.

### **Educación en prisiones y aulas**

Antes de pensar en re-significar el panóptico de las prisiones a la idea de aulas y escolarización en entornos de libertad restringida, necesitamos establecer algunos puntos básicos sobre este puente entre escuela y prisión. En primer lugar, conviene recordar que la palabra panóptico procede de dos vocablos griegos, pan (pantós) que significa totalidad o todo y óptico (optiké) relativo a la visión. La combinación de estos dos términos forma el panóptico, que es el entorno en el que la visión es completa, íntegra y total (Benthan, 1843; Gallagher, 2010). La inserción de estos conceptos en el

---

contexto de los edificios penitenciarios conduce a la idea de un edificio en el que la vigilancia es total.

El principal objetivo del panóptico es su utilidad y funcionalidad para el fin para el que fue construido: la vigilancia social, la contención y la coerción: "En este sentido, el Panóptico es el modelo del mundo utilitario: todo en él es sólo artefacto, nada natural, nada contingente, nada que tenga la existencia como única razón de ser, nada indiferente". (Silva, 2002, p. 93). La restricción de tiempo, espacio y recursos de socialización rige la existencia y el mantenimiento del panóptico: "Todo allí está exactamente medido, sin sobra ni falta. Las articulaciones, los aparatos, las manipulaciones. Por todas partes, máquinas". (SILVA, 2002, p. 93). Por todas partes, el control y la disciplina como puntos fundamentales de la función del panóptico, que es el ejercicio del poder (Foucault, 2002).

El panóptico es, en estos términos, un microcosmos de relaciones sociales y de poder que, a pesar de estar separado de la sociedad en su esencia, reproduce en su interior muchos de sus aspectos definitorios:

Allí, ningún objeto es simplemente lo que es, ninguna actividad tiene un fin en sí misma. La vigilancia comienza mucho antes de que el inspector ocupe su lugar en la tienda que se le ha asignado en el centro de la configuración; comienza en cuanto se redacta el proyecto, en cuanto se concibe y planifica, en cuanto se prevé (Silva, 2002, p. 93).

---

La artificialidad de los espacios, los tiempos y las socialidades marca este entorno, apartándolo del resto de la sociedad: "Nada está 'permitido estar' allí, porque todo tiene vocación de funcionar. El Panóptico es, pues, una vasta máquina en la que cada elemento es a su vez una máquina, objeto de un cálculo". (Silva, 2002, p. 93).

La estructura panóptica fue concebida para ser el entorno de contención social por excelencia y, en consecuencia, de máxima vigilancia. La ubicación de las celdas en la periferia del punto de observación central denota esta característica estructural y arquitectónica del panóptico. A pesar de estas características conceptuales de cómo debía construirse, existen pocos ejemplos de estructuras de edificios que siguieran fielmente este diseño. Estos planos radiales fueron transpuestos para otros fines, como industrias y escuelas, pero hubo un cambio estructural considerable, de formas circulares a rectangulares y organización sectorial por pabellones (Goffman, 1990; Lourenço e Onofre, 2011).

Es importante, por tanto, hacer hincapié en esta característica de la constitución panóptica, un mecanismo disciplinario. Esta observación constante garantiza un estado de tensión a los vigilados, una permanencia de saberse rodeados y cercados por dispositivos de encarcelamiento: "Para ser eficaz, el panóptico debe ser 'visible' e 'inverificable'; el individuo no necesita saber que está siendo vigilado, pero

---

necesita estar seguro de que podría estarlo en cualquier momento" (Foucault, 2002, p. 166-167).

La influencia de las proyecciones arquitectónicas del panóptico es clara y objetiva en diversas propuestas de construcción de sistemas carcelarios a escala internacional y en Brasil. Como señala Agostini (2002), existen elementos estructurales que nos ayudan a identificar los aspectos que fundamentan la construcción de un establecimiento penitenciario, como se puede ver a continuación:

Todos estos elementos que componen la estructura carcelaria no deben ser vistos como obstáculos para proponer acciones dirigidas a la educación en las prisiones, sino como desafíos a ser superados por los profesionales encargados o encargados de promover tales iniciativas. De Bentham (1843) a Bigo (2009) y Gallagher (2010), de la Edad Moderna a la tecnología contemporánea, se encuentran variaciones de estas características panópticas, especialmente cuando el escenario contemporáneo se presenta como posibilitador de nuevas versiones de edificios de vigilancia y encarcelamiento a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación, por ejemplo. Sería como la materialización del Gran Hermano de George Orwell (1984), el Estado vigilante y absoluto que lo sabe todo del individuo y está en todas partes.

El panóptico se reifica y reinventa, encontrando nuevas formas de manifestación, representación y ejecución en la

sociedad del siglo XXI. Garbelini (2005), Bigo (2009), Laval (2012), Pereira y Paula (2016) consideran que la capacidad de variación de uso del panóptico puede encontrarse en otros edificios y entornos:

"Todo el Panóptico verifica esta definición, ya que puede servir al mismo tiempo de prisión, central eléctrica, escuela y manicomio. Pero es igualmente cierto para la propia celda, donde el prisionero trabaja, come y duerme". (Tadeu, 2008, p. 95).

Encontrar formas de adaptar, mejorar y aprovechar al máximo la estructura ya establecida de los edificios penitenciarios para la educación en estos entornos debería ser siempre el centro de los esfuerzos de la educación penitenciaria. Cuestiones como la sectorización jerárquica, la artificialidad del tiempo y la regulación del espacio -siendo este último uno de los puntos más sensibles en la implementación de la educación en las prisiones- y la despersonificación del poder a través de los diversos instrumentos de disciplina allí presentes, serán particularmente complejas para cualquier propuesta didáctico-pedagógica para los presos en los establecimientos penitenciarios.

La espacialidad, funcionalidad y organización de los sistemas penitenciarios, sean radiales, cúbicos, verticales o en pabellones, no prevén, o acaban por no priorizar, la existencia de un sector para la formación y escolarización de los presos:

"La planificación espacial que permite el desarrollo de actividades laborales y de ocio es quizás la forma en que la ejecución de la pena se aproxima más a su finalidad de castigo y corrección." (Garbelini, 2005, p. 161).

Además de estos puntos, al pensar en la educación en las prisiones, es importante destacar la característica fundamental de este escenario, que es el público al que se dirigirá la iniciativa. Los puntos de contacto entre las propuestas arquitectónicas carcelarias y escolares son reales y perennes, como presentan Rangel (2009), Gallagher (2010), Azevedo (2012), Melgaço (2012) y Nemorin (2017), pensando en pedagogías pospanópticas y nuevas posibilidades para la arquitectura escolar. Pensar la educación en las prisiones tiene dos caras que se complementan en paralelismos y contradicciones, en su formato físico y significados.

En este sentido, aunque la prisión presenta similitudes con la escuela moderna, también se caracteriza por profundas diferencias en cuanto a la forma y el contenido de la arquitectura escolar, ya que utiliza su propio diseño para los fines para los que fue construida, que no son escolares:

En el escenario de la arquitectura escolar, es necesario insertar los parámetros en la formulación del programa arquitectónico -y en todo el proceso- a partir de los estilos de aprendizaje, inteligencias, capacidades, comportamientos, modalidades de aprendizaje y parámetros de diseño (Souza, 2018, p. 73).

El aula como concepto e implementación de la educación en las prisiones se configura así como un punto de confluencia y diálogo entre el medio carcelario y la oferta educativa en los lugares de privación de libertad. En definitiva, se entiende por aula el aprovechamiento de un espacio existente en el sistema penitenciario, modificando el uso de este lugar para implementar una propuesta de estudio y escolarización de los internos.

Por estar ubicada dentro del edificio penitenciario, el aula se camufla, muchas veces más cerca de una mimesis de su diseño escolar original, para que pueda atender a las exigencias necesarias para la enseñanza y el aprendizaje en la educación carcelaria (Duarte, 2013; Queluz, 2006). Es también por estas razones - limitaciones de espacio, presencia de rejas y sectores de aislamiento - que la educación en las prisiones exige una mirada aún más específica en su organización como propuesta didáctica y pedagógica, así como en la formación de los profesores que trabajarán en el sistema penitenciario y de los gestores responsables del cotidiano escolar adaptado a las prisiones.

La línea que divide la escuela y la prisión, estructuralmente, puede ser a menudo borrosa visual y organizativamente, pero las similitudes no tienen por qué detenerse ahí. El principal punto a tener en cuenta, especialmente por los profesores que trabajan en el sistema penitenciario, es comprender la sensibilidad y la complejidad

de la educación en las prisiones. Es posible encontrar formas de proporcionar herramientas pedagógicas para la enseñanza, teniendo siempre en cuenta las limitaciones y singularidades del sistema penitenciario, una vez más, como posibilitador de nuevos caminos para la educación en las prisiones.

Profesores, gestores, representantes de la coordinación intersectorial de los órganos responsables de la administración de los sistemas penitenciarios necesitan establecer este diálogo necesario e indispensable entre actores y vectores de la oferta de educación en las prisiones. Sólo a partir de este diálogo intersectorial es posible el desarrollo de iniciativas dirigidas a la educación en las prisiones.

### **Intersectorialidad y educación en las prisiones**

Proponer una iniciativa de educación y escolarización de las personas en el sistema penitenciario debe basarse en un conjunto de acciones y relaciones intersectoriales. Este diálogo entre diferentes actores y sectores del poder público no sólo es esencial, sino fundamental para que la oferta de educación en las prisiones se haga realidad.

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es particularmente importante en la oferta de educación en las prisiones porque dispone de recursos didácticos, pedagógicos, formativos, profesionales y de concepción para

el público presente en las prisiones. La diversidad de este público, que puede abarcar desde jóvenes hasta personas mayores, permite a los profesionales de la educación de jóvenes y adultos centrar sus esfuerzos en las particularidades y desafíos de la educación en las prisiones.

Un número considerable de autores, referencias y producción más reciente sobre la educación y escolarización de adultos, jóvenes, ancianos y trabajadores se ha centrado en ampliar la diversidad y complejidad de los sujetos de la EJA (Arroyo, 2006; Paiva, 2005; Haddad, Di Pierro, 2000; Machado; Silva, 2011). La intersectorialidad interna, en el caso de las secciones estatales de una red de educación municipal, estatal o federal, por ejemplo, dialoga con la intersectorialidad externa, con actores y sectores y otras acciones y direcciones del órgano estatal.

En consonancia con estas singularidades de la EJA, están también los desafíos de la oferta de escolarización en las prisiones, que requiere siempre el diálogo entre los actores y agentes públicos implicados: "En el caso de la educación en las prisiones, no hay forma de avanzar sin articulación y diálogo fuerte entre los Ministerios de Educación y Justicia. En los estados, requiere diálogo permanente entre los Departamentos de Educación y Justicia o Administración Penitenciaria." (Irlanda, 2011, p. 31).

Menezes (2010), Pinel y Reses (2010) y Duarte (2013) argumentan sobre la inclusión de actividades de

escolarización en ambientes de privación de libertad, buscando un diálogo de sectores, acciones y sujetos para encontrar caminos para que la educación en las prisiones sea una realidad. La articulación y la intersectorialidad son, por lo tanto, la principal forma de proporcionar servicios educativos que tengan en cuenta la diversidad del público objetivo de la EJA, sus historias de vida tanto en el inicio como en la continuidad de sus trayectorias escolares a nivel local, regional y federal, como señala Ireland (2011, p. 11):

En la EJA, las interconexiones entre educación y trabajo, sanidad, agricultura, vivienda, medio ambiente, cultura, etc. requieren políticas y planificación coordinadas. A veces, estas interconexiones deben producirse inicialmente dentro del propio ministerio, antes de abarcar a otros ministerios y organismos de la maquinaria federal.

Friedrich (2010), en concordancia con Ireland (2011), también destaca cómo es necesario ir más allá con relación a la educación en las prisiones, especialmente en lo que se refiere a la elaboración de políticas públicas educativas para esta modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, con toda la diversidad y complejidad de estos individuos en privación de libertad al iniciar o continuar su proceso de escolarización.

El tiempo y el espacio específicos del sistema penitenciario hacen que existan puentes de comunicación entre los sectores involucrados en la escolarización de los internos. Las reglas, reglamentos y otras singularidades de

esa espacialidad y temporalidad de excepción no dejarán de existir (Silva, 2002). Por eso, Ireland (2011, p.20) argumenta sobre la importancia de correlacionar la educación en las prisiones con la EJA:

"Cuando se piensa en el proceso educativo en prisión, hay que tener claros los límites que impone el contexto único, pero también no reducir el proceso educativo a la escolarización."

Esta intersectorialidad se extiende desde el Plan Estratégico de Educación en las Prisiones del Ministerio de Educación hasta la planificación pedagógica de la unidad escolar que realiza la actividad educativa en las prisiones (Brasil, 2009; 2010a; 2010b; 2013; 2015; 2020). Existe tanto el aparato normativo, como el marco teórico-metodológico y las experiencias práctico-metodológicas que corroboran una historia de valorización, ampliación y liderazgo de la educación en las prisiones y su premisa intersectorial en forma de políticas públicas educativas, con vistas a las más recientes teorizaciones sobre una perspectiva dialógica, interdisciplinaria y diversificada en relación con la elaboración de políticas públicas educativas y, especialmente, para la EJA (Almeida, 2013; Marcondes, Mazzini, Sandim, 2017; Borges, 2018).

Existe un número considerable de sectores de gobierno que componen la intersectorialidad inherente a la oferta de educación en las prisiones. De esta forma, cabe destacar que

en cada situación específica, unidad federal, municipio u otros tipos de ambientes de reclusión y privación de libertad, habrá una composición diferente para lograr la prestación de la educación en las prisiones, lo que hace aún más singular este servicio público por parte del Estado (Inojosa, 1998; Inojosa, 2001; Borges, 2018).

Después de estas consideraciones, tenemos un panorama específico de la EPJA en las prisiones, trayendo consigo la doble característica de la intersectorialidad, presente e inherente en las propuestas para la educación de adultos, ancianos, trabajadores y, en el caso de los lugares de privación total o parcial de la libertad, otros sectores y actores del cuerpo estatal y de la sociedad civil se unen para garantizar la educación en el medio carcelario. El desafío es considerable, pero las posibilidades están a la altura de los obstáculos para lograr el diálogo intersectorial, sin el cual la educación en las cárceles enfrentará innumerables obstáculos para garantizar el derecho universal a la educación.

La escolarización en el sistema penitenciario implica implícita e inherentemente la resocialización de los reclusos, lo que añade a la ya compleja miríada de historias de vida los desafíos de la educación en las prisiones en su conjunto: "Como en cualquier proceso educativo, debemos tratar de comprender los intereses y las necesidades de aprendizaje de

la población reclusa y los límites que la situación impone a este proceso." (Irlanda, 2011, p. 20).

En este sentido, a pesar de que existe todo un conjunto de normas relativas a la vida y la vida cotidiana en el sistema penitenciario, la llegada de la educación en las prisiones trae consigo una herramienta metodológica de enseñanza y aprendizaje específica para la realidad de la educación en las prisiones. Del mismo modo, es necesario un conjunto de propuestas didácticas que requieren un retorno a la socialización de los internos en relación con los profesionales de la educación que trabajan directamente en el aula y entre los propios internos, viendo en cada uno la reinserción en la sociedad con la escolarización, la formación profesional y nuevas posibilidades para sus vidas (Rangel, 2009; Lourenço, 2011; Oliveira, 2013; Penna; Carvalho; Novaes, 2016).

La resocialización es inherente a la escolarización, y ésta es una máxima que impregna la educación en las prisiones. Ofrecer a los reclusos la posibilidad de continuar sus estudios implica, entre otras cosas, abrir su relación y contacto con la sociedad. En un ambiente de enseñanza y aprendizaje, incluso en un escenario donde la interacción social es extremadamente restringida, es inherente que se produzcan nuevas percepciones, intercambios de información, la implicación del conocimiento y la implementación de diferentes estrategias y actividades didáctico-pedagógicas.

---

Entendiendo la educación como uno de los únicos procesos capaces de transformar el potencial de las personas en competencias, capacidades y habilidades, y educar como el acto de crear espacios para que el educando, situado orgánicamente en el mundo, emprenda la construcción de su ser en términos individuales y sociales, el espacio carcelario debe ser entendido como un espacio educativo, un ambiente socioeducativo. Como tal, todos los que trabajan en estas unidades - gestores, técnicos y agentes - son educadores y deben orientarse hacia esta condición. Todos los recursos y esfuerzos deben converger, objetiva y rápidamente, en la labor educativa. *En otras palabras, todas las unidades deben contar con un "Proyecto Político Institucional" que oriente las acciones, defina los recursos y posibilite la actuación consciente y coherente con el plan de trabajo individual del interno*<sup>22</sup>. Este proyecto político-institucional debe tener en cuenta el carácter intersectorial de la educación, integrándola de forma articulada con otras políticas y programas de promoción que puedan estar dirigidos a las personas privadas de libertad. Por otro lado, debido a la naturaleza socioeconómica y cultural del ambiente, la propia organización de las actividades educativas en las prisiones debe seguir este principio (Brasil, 2013, p. 319 - la cursiva es nuestra).

La educación en las prisiones tiene en su centro el aspecto más transformador de la enseñanza y del aprendizaje, más allá de la escolarización, desde la perspectiva de la valorización de las historias de vida de los internos. La modalidad educativa responsable de ese proceso complejo, intersectorial, interdisciplinario y dialógico, con sus amplios desafíos prácticos y teóricos, es la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en todos sus segmentos y especificidades.

---

Ya sea a escala local, regional o federal, la educación en las prisiones debe ser pensada e implementada más allá de la remisión de la pena de los presos, abarcando un conjunto más profundo de posibilidades para los sujetos de la EJA en situación de privación de libertad. Es en este sentido que la EJA integrada a la educación profesional y tecnológica es vista como la principal forma de alcanzar estos objetivos de formación, resocialización y derecho a la educación en ambientes carcelarios (Julião, 2009; Rangel, 2009; Oliveira, 2017; Pinel; Reses, 2018).

### **Educación en las prisiones y formación profesional y tecnológica**

Para que la educación formal sea eficaz, es decir, para que alcance los objetivos de transformar a las personas, debe proporcionarles elementos que les permitan desarrollar actitudes reflexivas sobre sí mismos y el mundo que les rodea, que les ofrezcan un aprendizaje técnico de competencias y que les proporcionen conocimientos para estructurar mejor sus actividades en la sociedad.

Lo que se puede observar en el caso de la educación para reclusos en Brasil es que las leyes brasileñas sobre educación en prisión se centran en elementos más técnicos y relacionados con el conocimiento; por lo tanto, carecen de otras dimensiones que son igualmente importantes para la formación de un ciudadano.

---

La Ley n° 7210 (BRASIL, 1984), que establece la ley de ejecución penal, afirma que la educación es un derecho del preso (art. 41, inciso VII) y, con el fin de incentivar a los presos a educarse, el art. 126 establece que la educación, al igual que el trabajo, puede utilizarse para reducir el tiempo de permanencia en prisión. Con base en la redacción dada por la Ley 12.433 (BRASIL, 2011), se puede reducir un día de la pena por cada 12 horas de asistencia a la escuela. El apartado 5 del artículo 126 establece que:

§ Párrafo 5° El tiempo a ser redimido en razón de horas de estudio será aumentado en  $\frac{1}{3}$  (un tercio) en el caso de conclusión de la enseñanza primaria, secundaria o superior durante el cumplimiento de la pena, siempre que sea certificado por el órgano competente del sistema de enseñanza. (Incluido por la Ley n° 12.433 de 2011) (Brasil, 1984, s/p.)

Siguiendo con la ley n° 7210 (BRASIL, 1984), dedica la sección V a la asistencia educativa. La atención se centra en la formación profesional, basada en lo que se conoce como educación escolar. Si el preso no está escolarizado, la educación penitenciaria tiene por objeto "alfabetizarlo"; si lo está, pasa a la formación profesional. La biblioteca, que es obligatoria, se centra en el conocimiento (libros instructivos, así como libros educativos y recreativos)

Como el sistema educativo brasileño se basa en la premisa de la integración, las actividades realizadas en prisión deben seguir las directrices básicas de la llamada

educación regular. La Base Curricular Nacional Común (BNCC) recomienda los contenidos que deben ser abordados a nivel nacional, con el fin de garantizar contenidos comunes en todo Brasil. En lo que se refiere al conocimiento, entonces, se utiliza la BNCC como directriz general y la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE) n° 2, de 2010, que destaca la necesidad de observar las especificidades del contexto penitenciario para que ocurra la inclusión, la accesibilidad y la atención a las peculiaridades que involucran etnia, género, credo, condición social, edad (art. 3º, inciso IV), con la recomendación de que haya políticas articuladas e intersectoriales (Brasil, 2010).

Faltan, sin embargo, propuestas que abarquen el desarrollo de habilidades y actitudes que complementen la formación integral del ser humano. Específicamente en el caso de las prisiones, para los tres elementos -conocimientos, habilidades y actitudes- es recomendable orientar las acciones de educación en las prisiones. Esto pone de relieve la necesidad de pensar la educación en las prisiones en términos de su singularidad y especificidades, especialmente en lo que respecta a la relación entre la resocialización y el papel de la escolarización en las prisiones.

La Ley n° 7.210 (Brasil, 1984) también prevé la posibilidad de acuerdos tanto con entidades públicas como privadas, lo que puede aumentar la eficacia de la educación en las

prisiones, precisamente porque se puede buscar experiencia organizativa para complementar la educación del recluso.

El espacio para la educación está previsto en el artículo 83 de la Ley 7.210 (Brasil, 1984), así como la atención especializada a las madres reclusas y a sus hijos (modificada por la Ley 11.942 de 2009). Los aspectos técnicos sí están contemplados en el marco legal de la educación penitenciaria. Sin embargo, aunque sean necesarios, no son suficientes para garantizar que la educación cumpla su finalidad más esencial de proporcionar una educación integral y, además, integradora y resocializadora.

Cabe recordar que la educación penitenciaria está rodeada de un entorno complejo en el que se interrelacionan diversos actores y sistemas - además del Ministerio de Educación y del Ministerio de Justicia, están los organismos que componen los ministerios, los guardias penitenciarios, los profesores, los psicólogos y los trabajadores sociales. Penna, Carvalho y Novaes (2016), además de destacar estos aspectos de articulación como importantes, enfatizan la necesidad de una formación diferenciada para los profesionales que trabajarán en las prisiones. La tarea del educador es intentar desarrollar una práctica reflexiva y valorar a los reclusos en un ambiente donde, como concluyen los autores, no solo hay encarcelamiento físico, sino también encarcelamiento orientado a las relaciones de poder y dominación.

Oliveira (2013) recuerda que la educación con una visión eminentemente pragmática es reductora. En sus entrevistas con presos, la autora destaca que no hay una comprensión de la educación como un derecho, en parte porque el sistema no facilita, en la práctica, ir a la "escuela" en la cárcel; existen prejuicios, acciones que dificultan el acceso a la educación, con restricciones en los horarios de clase que incluso van en contra de lo que establece la ley (el acceso a la educación en la prisión debe incluir todos los turnos - ver Resolución n° 02, de 2010, del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria - la educación de jóvenes y adultos debe ser ofrecida en todos los turnos - art. 3 - ítem VII - Brasil, 2010), pero, por otro lado, los presos ven la educación como algo que aporta autoestima y amplía las posibilidades de aceptación social. Cabe señalar que esta comprensión del potencial educativo de los presos está en consonancia con la investigación realizada por Penna, Carvalho y Novaes (2016) sobre la formación que deben tener los profesores cuando trabajan en las cárceles.

Este artículo sigue esta línea de reforzar la educación liberadora como esencial para que los individuos privados de libertad puedan tener más oportunidades de cambiar y volver a la vida social de forma más completa; cabe destacar que no es posible formar a individuos "marcados" por un delito como si fueran individuos que nunca hubieran estado privados de libertad. Por lo tanto, se entiende que un cambio

en la formación de los actores de este proceso de reinserción penitenciaria, como los funcionarios de prisiones y los profesores, sería un punto de partida importante para mejorar el sistema educativo en su conjunto.

La investigación realizada muestra que las acciones de los agentes involucrados con los reclusos siguen teniendo un enfoque punitivo/restrictivo o tratan la educación no como un derecho, sino como una concesión que se da a algunos reclusos que siguen la disciplina, respetan las normas y se comportan "adecuadamente".

El derecho a la educación (que debería estar garantizado) se considera y se trata como un beneficio e incluso un privilegio. Muchos trabajadores penitenciarios creen incluso que cualquier acción positiva en favor de los presos significa recompensar un comportamiento delictivo. En este contexto, se observan dos lógicas opuestas: la educación, que pretende emancipar y promover al individuo, y la seguridad, que pretende mantener el orden y la disciplina mediante un control totalitario y violento, subyugando a los presos. Estos procedimientos no son en absoluto educativos.

La naturaleza del establecimiento penal, tal como funciona hoy, es hegemónicamente más castigo que recuperación del preso. En un ambiente así, con poco espacio para el ejercicio de la individualidad y la reflexión, la educación queda minimizada en su potencial para la recuperación de las personas encarceladas. También dificulta

---

la práctica educativa. Es necesario cambiar la cultura, el discurso y la práctica para conciliar la lógica de la seguridad (del encierro) con la lógica de la educación (de carácter emancipador), ya que ambas son convergentes en cuanto a los objetivos de la prisión: la recuperación y la resocialización de los presos. (Brasil, 2013, p. 311).

Este mismo comportamiento de los guardias penitenciarios se encuentra en el trabajo de Oliveira (2013). Los discursos de los internos muestran que el acceso a la educación depende de la buena voluntad de los guardias de la prisión (y algunos, en general, obstaculizan este acceso, son groseros, refuerzan los prejuicios hacia los internos, condicionan la asistencia a clase al buen comportamiento, hacen listas de los "elegidos" para ir a clase, en fin, se observan actitudes llenas de prejuicios, que incluso violan los derechos legales). Julião (2009, p. 152) comenta el debate que debe darse sobre cuáles son las funciones de la educación e incluso de la oferta de trabajo a los reclusos:

[...] es importante señalar que existe un amplio grupo de operadores de ejecución penal que las ven en las prisiones como una actividad ocupacional como tantas otras, importante sólo para ayudar a reducir la ociosidad en las prisiones. Esto significa que, aunque la idea de resocialización esté en el centro del discurso que justifica y exige la presencia de la educación formal y de las actividades laborales en las prisiones, la perspectiva de que las actividades escolares y laborales ayudan a combatir la ociosidad en las prisiones también forma parte de esta discusión. (Julião, 2009, p. 152).

---

Esta discusión es oportuna, dado que Brasil, en particular, es uno de los países con varias lagunas cuando se trata de la resocialización exitosa de los presos. Según datos del *World Prison Brief* (HIGHEST, 2016), hay casi 720.000 reclusos en las cárceles brasileñas y casi todos ellos sufren al salir de prisión porque no tienen cualificación profesional ni formación adecuada para encontrar trabajo, además de sufrir el prejuicio que supone haber pasado tiempo en prisión. Los que sí encuentran trabajo pueden tener que enfrentarse a la precariedad que se deriva de un sistema de control e inspección defectuoso en lo que respecta al respeto de las normas laborales (VIEIRA, 2018).

Otro punto que debe ser analizado es el currículo de formación de los internos. Es cierto que los conocimientos propedéuticos deben incluirse en la experiencia específica del público de la EPJA en las prisiones. Por propedéutico se entiende aquí la educación básica, fundante e iniciadora. La Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), en su art. 35, enfatiza el sentido de la EJA:

I - la consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos en la enseñanza primaria, que permiten proseguir los estudios;

II - la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del estudiante, para seguir aprendiendo, con el fin de poder adaptarse con flexibilidad a las nuevas condiciones de ocupación o de formación continua; I

---

II - el desarrollo del alumno como ser humano, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico;

*IV - la comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando la teoría con la práctica en la enseñanza de cada materia (Brasil, 1996, p. s/n - la cursiva es nuestra).*

Se entiende que el binomio teoría-práctica es importante, pero la preocupación que surge en este análisis es el escaso énfasis en la formación técnica orientada exclusivamente al mundo del trabajo, que es parte esencial de la educación profesional y tecnológica, especialmente cuando se integra con la EJA, por ejemplo, en el medio carcelario. Es necesario un amplio debate sobre los objetivos de la educación en el medio carcelario. En algunos de los estudios relatados en este artículo (Penna, Carvalho, Novaes, 2016; Oliveira, 2013), es clara la necesidad de entender la educación como formadora integral, así como la necesidad de acción para modificar políticas públicas que, en la práctica, son muy diferentes de lo que el discurso apunta. Siguiendo esta línea de razonamiento sobre la construcción de un currículo más transformador, pasamos a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA).

Gomes (2016) señala que a la EJA se le atribuyen estas tres funciones: función reparadora, cuando se ofrece una escuela de calidad; función igualadora, cuando posibilita el acceso de las personas al sistema educativo; y función

cualificadora, cuando permite la adquisición de nuevos conocimientos. El siguiente cuadro resume estos ejes:

**Cuadro 1: Tres ejes de reinserción y resocialización de los presos mediante el estudio y el trabajo**

En primer lugar	La primera se define como la promoción de acciones de cualificación técnica profesional; la promoción de acciones de rehabilitación psicosocial centradas en el desarrollo de habilidades sociales y educación básica en valores humanos, que contribuyan a promover la reinserción social de los reclusos, favoreciendo su reintegración en la sociedad, partiendo del supuesto constitucional de que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia, y que será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, teniendo como objetivo el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.
Segundo	Incluye la educación básica en valores humanos como parte de la resocialización, para dar a los participantes la oportunidad de trabajar con principios éticos y morales en sí mismos, experimentándolos y reflexionando sobre ellos. Estimular la percepción de la estrecha relación entre el individuo, la sociedad y la naturaleza, entendiendo que el cambio en cualquiera de las partes sólo es posible a partir de la transformación interna del ser humano.
Tercera	Se considera como la implementación de alternativas que permitan a los presos desarrollar habilidades sociales. El objetivo primordial es que el trabajo del recluso proporcione formación en comportamientos sociales adecuados a través de una metodología teórica experiencial que promueva mejoras de conducta en diversos contextos interpersonales, con conciencia de sus actos y de las consecuencias para la sociedad.

Fuente: Adaptado de Oliveira y Carneiro (2017, p. 34-35).

Se puede ver que el primer eje tiene una expresión de valor: "rehabilitación psicosocial". Es difícil lograr una

rehabilitación de esta naturaleza sin un cambio de actitud por parte de quienes tratan con el recluso. El segundo eje complementa esta propuesta de rehabilitación con la expresión 'valores humanos' - la transformación del individuo, la recuperación de la autoestima o incluso su construcción, todo depende de cómo se desarrolle el proceso educativo y éste no se limita al espacio 'escolar'. Como los propios internos verbalizan en el trabajo de Oliveira (2013), la búsqueda de respeto e inclusión necesita ocurrir en todos los momentos de la relación con los actores de este proceso.

El tercer eje se centra en el papel del trabajo en la formación de comportamientos sociales adecuados, y es éste el que causa preocupación cuando sólo se hace hincapié en dicha formación. Conviene recordar que esta visión pragmática de la formación para el mundo del trabajo, que se entendería mejor como "mundo del empleo", no es prerrogativa del medio penitenciario. En Brasil, desde hace más de 70 años, a partir del acuerdo MEC-USAID (Acordo, s/d.), la educación ha sido enfatizada e incluso dividida en 'educación para el trabajo' y 'educación para estudios superiores' - en esta división, el foco en las competencias técnicas y la visión de una formación de corto plazo han reducido las posibilidades de formación integral de los alumnos, sea en el sistema carcelario o en el sistema regular.

Dicho esto, abogamos por una reforma curricular del propio sistema educativo brasileño, incorporando elementos

importantes como una educación de carácter más etnorrelativista, que aporte un verdadero respeto por las diferentes culturas que componen la nación brasileña, una formación más humanitaria y reflexiva, una educación que vaya más allá de la "formación" para el mundo del trabajo. Las competencias socioemocionales, por ejemplo, no sólo son necesarias en el "mundo del trabajo", son necesarias para que el ser humano pueda reequilibrarse en un mundo en constante cambio, lleno de complejidades y dinamismo.

Una educación liberadora, en el sentido de romper prejuicios, el espacio para escuchar a los demás y respetar una opinión diferente, en saber argumentar y saber escuchar, es más que una quimera, es una condición para que el interno tenga más posibilidades de lograr una verdadera reinserción social, teniendo la remisión de su pena no sólo reconocida legalmente, sino entre la sociedad de la que forma parte.

### **Consideraciones finales**

La educación en la cárcel, a pesar de los límites de la libertad física, puede ser liberadora si cumple la función de formar seres humanos de manera más integral. Para ello, la política pública debe tener una perspectiva intersectorial, que apunte a proporcionar recursos materiales y humanos en favor de una formación que vaya mucho más allá de la preparación técnica para encontrar un empleo. Es necesario

ofrecer a los internos una formación que implique más que conocimientos, debe abarcar aptitudes y actitudes.

Los esfuerzos estatales, educativos, sociales y, sobre todo, intersectoriales para hacer de la EJA una verdadera educación en las cárceles son muchos y desafiantes. La educación profesional y tecnológica en su forma de oferta integrada a la EJA es la principal y más fructífera experiencia formativa y de resocialización para los internos, ya sea que estén iniciando o retomando sus estudios. Pensar la educación en las prisiones es ir más allá de calcular cómo redimir penas estudiando, es ofrecer una nueva perspectiva, nuevos caminos para estos individuos y sus historias de vida que han pasado o pasan por el ambiente carcelario.

Los puntos discutidos en este artículo muestran que la educación para la ciudadanía ha sido más eficaz en los lugares donde los funcionarios públicos y otros actores involucrados en el proceso educativo han sido conscientes de ello y han puesto en práctica acciones para educar para la libertad y para el pleno ejercicio de la ciudadanía, además de haber actuado en la formación de los actores que forman parte de este conjunto de la educación en el medio penitenciario.

Para futuros estudios, una de las discusiones que este artículo estimula es la de realizar entrevistas con ex presos que tuvieron acceso a la educación formal durante su tiempo de restricción de libertad de movimiento, para comparar los

---

resultados con lo que la literatura recomienda y con las reflexiones hechas durante esta revisión de trabajos realizados sobre el tema.

## Referencias

ACUERDO MEC-USAID. FGV-CPDOC (sin fecha). <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>

ALMEIDA, M.J.M. O desafio da interdisciplinaridade, interculturalidade, intersetorialidade: exemplo de aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, 3 (6), p. 119-136, jul-dez.2013. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16342/9364>

ARROYO, M. Formación de educadores de jóvenes y adultos. *En: Soares, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, p. 17-32, 2006.

AZEVEDO, G. A. N. Sobre el papel de la arquitectura escolar en la educación cotidiana: Analizando las interacciones persona-ambiente para la transformación cualitativa del lugar pedagógico. *En: ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído*, v. 1, p. 3494-3504, 2012.

BENTHAM, J. *The works of Jeremy Bentham published under the superintendence of his Executor*, John Bowring.

---

Edimburgo: William Tait, 1838-1843. v. 4. total volúmenes: 11, 1843, s/d. <https://oll.libertyfund.org/titles/bentham-works-of-jeremy-bentham-11-vols>.

BIGO, D. Surveiller et prévenir. La nouvelle société panoptique. En: CHARDEL, P-A.; ROCKHILL, G. (dirs.). *Technologies de contrôle dans la mondialisation: enjeux politiques, éthiques et esthétiques*, París, Editions Kimé, p. 59-80, 2009. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363248/mod\\_resource/content/0/TextoApoio%202-Bigo-PanoptismeAuBanoptism.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363248/mod_resource/content/0/TextoApoio%202-Bigo-PanoptismeAuBanoptism.pdf)

BORGES, I. A. C. L. Educación de Jóvenes y Adultos e Intersectorialidad. *Revista Com Censo*, 2 ed. esp., (5), p. 69-73, mayo de 2016.

BRASIL *Ley n° 7.210, de 11 de julio de 1984*. Texto compilado. Establece la Ley de Ejecución Penal. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10029-lei-7210-11-julho-1984&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10029-lei-7210-11-julho-1984&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. *Constitución [de 1988] de la República Federativa de Brasil*. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. *Ley n° 9.394 de 20 de diciembre de 1996*. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

---

BRASIL. Departamento Penitenciario Nacional. *Resolución no. 02, de 11 de marzo de 2009*. Dispone sobre el Premio Nacional de Buenas Prácticas del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria. <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpscp/resolucoes/2009/resolucao2de11de-marcode2009.pdf/view>

BRASIL. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Cámara de Educación Básica. *Resolución no. 2, de 19 de mayo de 2010 (2010a)*. Las Directrices Nacionales para la oferta de educación para jóvenes y adultos en situación de privación de libertad en establecimientos penitenciarios. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_pri\\_sao/resolucao2cne2010.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_pri_sao/resolucao2cne2010.pdf)

BRASIL. Ministerio de Educación. CNE. *Dictamen CNE/CEB n° 4, de 9 de marzo de 2010 (2010b)*. Directrices Nacionales para la Provisión de Educación para Jóvenes y Adultos en Situación de Privación de Libertad en Establecimientos Penitenciarios. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. *Ley n° 12.433/2011, de 29 de junio de 2011*: remisión de pena por estudio. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm).

BRASIL. *Orientaciones Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica*. Ministério da Educação. Secretaría de Educación Básica. Dirección de Currículo y Educación

---

Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. *Plan Nacional de Educación PNE 2014-2024: Línea de base.* - Brasília, DF: Inep, 2015. <https://pne.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministerio de Justicia. *Sistema Integrado de Información Penitenciaria del Ministerio de Justicia (INFOPEN/MJ)*, 2020. <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/htm>

DUARTE, A. J. O. "Celas de aula": el ejercicio de la cátedra en las prisiones. *VII Encontro de Pesquisa em Educação*, 1, p. 25-36, 2013. <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/696/993>.

ESCANE, F. G. *La responsabilidad del Estado en la resocialización de los condenados.* 2013. 336 f. Tesis (Doctorado en Derecho) - Pontificia Universidad Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2013. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/6298>

FOUCAULT, M. *Vigilancia y castigo.* Traducido por Raquel Ramalhete. Raquel Ramalhete. 28<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trayectorias de la escolarización de jóvenes y adultos en Brasil: de las plataformas gubernamentales a las propuestas vacías. *Ensaio: aval. pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, 18 (67), p.

---

389-410, abr-jun, 2010.  
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>

GALLAGHER, M. ¿Son las escuelas panópticas? *Surveillance and Society*, v.7, n.3-4, p. 262-272, 2010.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/9649050.pdf>

GARBELINI, S. M. Arquitetura prisional: a construção de penitenciárias e a devida execução penal. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciaria*, v.1, n. 18, p.145-159, jan-jun, 2005.

GOFFMAN, E. Manicômios, *Prisões e Conventos*. São Paulo, Editorial Perspectiva, 1990.

GOMES, A. C. Los significados que los estudiantes de EJA tienen en relación con la institución escolar. *Interagir: Pensando a Extensão*, 20, p. 1-21, 2016.

GOMES, A. V. A. Educação a distância, tecnologias educacionais e o plano nacional de educação: elementos para uma avaliação de metas. Avaliação do PNE 2004-2006. *En: Avaliação do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)*. 1 ed. Brasília: Edições Câmara, v. 1, p. 110-124, 2011.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C.. Escolarización de jóvenes y adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), p, 110-115, 2000.

De mayor a menor. Prison Population Total, *World Prison Brief Online*, Jun, 30, 2016.  
[http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field\\_region\\_taxonomy\\_tid=All](http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All)

---

INOJOSA, R. M. La intersectorialidad y la configuración de un nuevo paradigma organizativo. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 35-48, Mar-Abr, 1998.

INOJOSA, R.M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. *Cadernos Fundap*, São Paulo, 22, p. 102-110, 2001.

JULIÃO, E.F. *La resocialización a través del estudio y el trabajo en el sistema penitenciario brasileño*. 2009. 450 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - Universidad del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2009. <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/8383>

IRLANDA, T. D. La educación en las cárceles de Brasil: derechos, contradicciones y desafíos. *Em Aberto*, v. 24, p. 23-43, 2011. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2313/2276>

LAVAL, C. Surveiller et prévenir. La nouvelle société panoptique, *Revue du Mauss*, v.40, p. 47-72, 2012. <https://core.ac.uk/download/pdf/9649050.pdf>

LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E.M. (Orgs.). *El espacio carcelario y sus prácticas educativas: enfoques y perspectivas contemporáneas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M.E. DE C. La EJA en la próxima década y la práctica pedagógica del profesorado. *Retratos da Escola*, 8, p. 383-395, 2015.

---

MARCONDES, M. M.; SANDIM, T. L.; DINIZ, A. P. R. Transversalidad e Intersectorialidad: mapeando el debate conceptual en el escenario brasileño. *Administración Pública y Gestión Social*, v. 10, p. 22-33, 2017.

MELGAÇO, L. Alunos bajo control: la racionalización del espacio escolar a través del uso de cámaras de vigilancia. *O social em questão*, Rio de Janeiro, v.15, n.27, p. 179-192, 2012. <https://core.ac.uk/download/pdf/9649050.pdf>

MENEZES, J. S. da S.; SOUZA, D.B. de. Seguimiento y evaluación en los Planes Estatales de Educación en consonancia con el nuevo PNE. *PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. en línea)*, 29, p. 614-639, 2018.

NEMORIN, S. *Pedagogías pospanópticas: la naturaleza cambiante de la vigilancia escolar en la era digital*, 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/9649050.pdf>.

OLIVEIRA, C.B.F. de. La educación escolar en las prisiones: un análisis basado en las representaciones de los presos de la penitenciaría de Uberlândia (MG). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.4, p. 955-967, Oct-Dic, 2013. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>

OLIVEIRA, G. A. de; CARNEIRO, C.R.B. La resocialización de los presos a través del estudio y el trabajo profesional. *O Trabalho do Preso*, p. 31-40, 2017. [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/110418/2017\\_oliveira\\_glaucio\\_ressocializacao\\_preso.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/110418/2017_oliveira_glaucio_ressocializacao_preso.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>

---

ORWELL, G. 1984. 29ª ed. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 2005.

PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 2005. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Postgrado en Educación, Universidad Federal Fluminense, Niterói/RJ.

PENNA, M.G.O.; CARVALHO, A.F. de; NOVAES, L.C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, abr.2016.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100109&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100109&lng=pt&nrm=iso)

PINEL, W.R.; RESES, E.S. Práctica pedagógica en la educación de mujeres adultas en situación de privación de libertad en el Distrito Federal. *Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal*, v. 5, n. 3, aug. 2018.  
[http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/32466/3/ARTIGO\\_PraticaPedagogicaEducacao.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/32466/3/ARTIGO_PraticaPedagogicaEducacao.pdf)

RANGEL, H. Desafíos y perspectivas para la educación carcelaria en América Latina. *En: IRLANDA, T. D. (org.) Educación penitenciaria en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía*. Brasilia: UNESCO, OEI, AECID, p. 165-177, 2009.

SANTIAGO, J. B. S.; BRITTO, T. A educação nas prisões. *Revista de Informação Legislativa*, v. 43, p. 299-304, 2006.  
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/95318/>

---

Santiago%20Jayme%20e%20Britto%20Tatiana.pdf?sequenc  
e=3.

SILVA, R. da; MOREIRA, F.A. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov.2011.

SILVA, T.T. (Org.) *Jeremy Bentham - El Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, L.N. *Arquitetura escolar, parâmetros de diseño y modalidades de aprendizaje*. 2018. 190 f. Tesis de Maestría en Arquitectura y Urbanismo - Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Campinas: UNICAMP, 2018. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/993650>

QUELUZ, E.L. "*Célula de aula*": un espacio de enseñanza-aprendizaje. 2018. 127 f. Disertación. Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná. Paraná: UFPR, 2018. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/6908/Disseta%c3%a7%c3%a3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VIEIRA, A. La falta de condiciones carcelarias impide que más presos trabajen, según los debatientes. Noticia publicada el 08 de mayo de 2018 en *Senado Notícias*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/08/falta-de-condicoes-das-unidades-prisionais-impede-que-mais-presos-trabalhem>

---

## Capítulo 2

### **Desenhando saberes: diálogos entre a cartografia e a pedagogia de Paulo Freire na pesquisa com mulheres privadas de liberdade**

Carla Giselle Duenha de Souza<sup>9</sup>

Denise Rosana da Silva Moraes<sup>10</sup>

#### **INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta o método da cartografia no contexto da pesquisa qualitativa, explorando a sua aplicação em conjunto com os conceitos e princípios fundamentais do pensamento de Paulo Freire. Portanto, tem-se como objetivo discutir o método da cartografia em pesquisa qualitativa por meio da apresentação conceitual sobre a cartografia, o cartógrafo e os diálogos entre a cartografia e princípios

---

<sup>9</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela UNIOESTE de Foz do Iguaçu. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas e em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Universitária, Advogada, Coordenadora do CEJUSC PRÉ e CID do Centro Universitário Descomplica + UniAmérica. Mediadora, Conciliadora Judicial e Facilitadora de Círculos de Construção de Paz no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Conselheira no Conselho da Comunidade na Execução da Pena de Foz do Iguaçu. [cduenha@gmail.com](mailto:cduenha@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/9575546258340892>. <https://orcid.org/0000-0001-5377-8498>.

<sup>10</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2013). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE- campus de Foz do Iguaçu/PR. (2014-2018). Atualmente é professora Sênior do Programa. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR) cadastrado no CNPq. Pesquisa Mídia e Formação de Professores e Professoras. Universidade e Escola. E-mail [denisepedagoga@gmail.com](mailto:denisepedagoga@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>

fundamentais do pensamento de Paulo Freire em pesquisa com mulheres em privação de liberdade na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná.

Trata-se de recorte metodológico que se desenha na construção de tese de doutoramento, cuja pesquisa envolve mulheres encarceradas. Esta pesquisa se manifesta como um estudo bibliográfico, cujo embasamento surge de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses.

O interesse pelo método cartográfico despontou durante a realização de disciplina do doutorado que demandava a elaboração de uma cartografia sobre a trajetória acadêmica dos alunos cursantes, instigando reflexões profundas sobre o método como uma ferramenta para desenhar não só o território da pesquisa, mas também as relações estabelecidas entre pesquisador, pesquisados e o próprio processo de pesquisa.

A territorialização do campo, como destacada por Lima, Santos e Sampaio (2022), surge como uma grande contribuição da cartografia para a pesquisa, rompendo fronteiras e delimitações, abrindo caminhos para encontros simbólicos e profundos. Particularmente, no estudo de mulheres privadas de liberdade, essa abordagem se apresenta como uma discussão recente e fundamental. Assim, este artigo visa não apenas explorar a cartografia como método, mas também estabelecer reflexões teóricas e

metodológicas sobre a pesquisa com mulheres encarceradas.

A cartografia, como método, tem emergido como uma ferramenta crucial em diversas áreas das ciências sociais e humanas, proporcionando um olhar multifacetado sobre processos, subjetividades e dinâmicas sociais complexas. A definição de cartografia proposta por diferentes autores ressalta sua natureza dinâmica e interativa, não apenas como um mapeamento estático, mas como um processo que se desenrola concomitantemente aos movimentos de transformação da realidade.

Ao se debruçar neste método, é possível vislumbrar uma abordagem que rompe com dicotomias tradicionais, unindo teoria e prática, pesquisa e intervenção, conhecimento e produção da realidade e conseqüentemente dando espaço à interdisciplinaridade. Autores como Alvarez e Passos (2015), Souza e Francisco (2016) enfatizam que a cartografia não se trata apenas de uma pesquisa sobre algo, mas sim de uma pesquisa com alguém ou algo, onde o engajamento e a implicação no território investigado são elementos cruciais.

No contexto de uma pesquisa envolvendo mulheres privadas de liberdade, a cartografia se apresenta não apenas como um método, mas como uma arte e uma ciência em constante diálogo. A possibilidade de transformar instrumentos de pesquisa em dispositivos acessíveis a essas mulheres oferece uma oportunidade única de criação

conjunta do conhecimento, onde pesquisadoras e participantes atuam conjuntamente, intervêm na realidade e produzem saberes em um processo participativo e inclusivo.

Ao longo desta pesquisa, delinea-se o conceito de cartografia, explorando seu papel como método e sua capacidade de envolver os sujeitos da pesquisa na produção de conhecimento. Examina-se o papel do cartógrafo, destacando sua atuação como agente ativo e implicado no processo de pesquisa, dialogando com o campo de estudo e sendo afetado por suas dinâmicas.

Além disso, estabelece-se um diálogo entre a cartografia e a abordagem de Paulo Freire, evidenciando pontos de convergência entre o método cartográfico e os princípios fundamentais defendidos por Freire, tais como dialogicidade, autonomia, conscientização e ação-reflexão-ação.

Ao final, as considerações irão reunir os elementos-chave, ressaltando o potencial da cartografia como uma ferramenta eficaz para fortalecer a voz das mulheres encarceradas, conectar teoria e prática na pesquisa, promover transformações sociais e possibilitar o diálogo, a autonomia e a conscientização nas dinâmicas de pesquisa.

Neste artigo, explora-se a cartografia como método, sua capacidade como ferramenta inclusiva e emancipatória na produção do conhecimento, especialmente no contexto sensível das mulheres em privação de liberdade.

---

Destacando-se a figura do cartógrafo como um protagonista ativo, o processo de cartografar e suas implicações na produção de conhecimento, além de identificar as convergências entre a cartografia e a pedagogia de Paulo Freire.

Dessa forma, busca-se elucidar como esse método pode não apenas revelar novas perspectivas e conhecimentos, mas também amplificar as vozes e experiências das mulheres em situação de encarceramento, contribuindo para uma compreensão mais profunda e inclusiva de suas realidades.

### **Conceituando a cartografia**

O método da cartografia vem sendo utilizado em pesquisas voltadas para as áreas das ciências da saúde coletiva, sociais e humanas, em especial quando os objetos de estudo apontam para análise e acompanhamento de processos e de produção de subjetividade (Souza; Francisco, 2016).

Rolnik (1989, p.15) apresenta como definição de cartografia segundo os geógrafos como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.”

Para Liberman e Lima (2015, p. 183) “a cartografia só pode ser pensada como método se entendermos método como aquilo que nos faz compreender a nossa potência de conhecer.”

Tem-se que o método da cartografia se difere por não antagonizar “teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção da realidade” (Alvarez; Passos, 2015, p. 131).

Segundo os autores o processo cognitivo não pode ser considerado, nesta perspectiva, como exercício de abstração sobre dada realidade, mas exige um implicar-se com o mundo e comprometer-se com a sua produção (Alvarez; Passos, 2015).

Assim, acredita-se que esse método se revela viável em uma pesquisa com mulheres privadas de liberdade em que os instrumentos da pesquisa possam se resignificar em suas mãos na forma de dispositivos da pesquisa, na qual elas atuarão como investigadoras com a pesquisadora e conseqüentemente, intervirão e produzirão conhecimento no processo.

Portanto, com a cartografia não se trata de uma “pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele” (Alvarez; Passos, 2015, p. 135).

Para Souza e Francisco (2016, p. 812) “cartografar é, antes de tudo, uma arte. [...] Mas é, também, uma ciência”. Como ciência, “refere-se à habilidade de elaborar mapas, cartas ou outras formas de representar, descrever detalhadamente ou expressar objetos, fenômenos”.

---

Neste sentido, Mairesse (2003, p. 259) afirma que a cartografia remete o pesquisador a uma intensa reflexão sobre o fazer da pesquisa:

Isto é, o que é a pesquisa, o que significa fazer pesquisa e quais as implicações do pesquisador neste ato. [...] A cartografia participa e desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo.

Dessa forma, o método da cartografia permite com que novas linhas sejam pensadas, novos mapas, novas territorialidades e novos conhecimentos sejam produzidos no curso do processo. Neste sentido, o interesse em desenvolver o método cartográfico na produção da tese do doutorado se dá devido a possibilidade de interação que o método permite na produção do conhecimento com o outro e não sobre o outro.

### **O cartógrafo**

Com o método da cartografia é possível observar o protagonismo do pesquisador, sendo que esta característica é fundamental na cartografia, uma vez que o conhecimento é produzido a partir das percepções do pesquisador, de suas sensações e dos afetos compartilhados em campo pelo pesquisador (Romagnoli, 2009).

---

Segundo Alvarez e Passos (2015, p. 137):

O aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento.

Neste sentido, por meio do uso deste método há um respeito para o campo de pesquisa, em que se reconhece a pré-existência antes da chegada do pesquisador, mas que também se modifica com a sua chegada. “Sujeito e objeto, pesquisador e campo da pesquisa, teoria e prática se conectam para a composição de um campo problemático” (Alvarez; Passos, 2015, p. 137).

Assim, o cartógrafo considerando sua autonomia vai explorando territórios e espaços sem saber o que vai encontrar. Mas, no contexto da pesquisa que envolve sujeitos, as alterações e mudanças muitas vezes são diárias, visto que, as relações entre os sujeitos sofrem constantes transformações. Portanto, a pesquisa também pode mudar durante seu curso.

Alvarez e Passos (2015, p. 137) afirmam que:

Aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo. Se se tratasse de passividade, estaríamos reféns das mudanças exteriores.

---

Dizemos que o aprendiz-cartógrafo tem no início uma tendência receptiva alta, justamente para marcar esse caráter aventureiro e muitas vezes confuso do início de nossas habitações territoriais.

Os autores apresentam a pesquisa como uma experiência singular e implicada, no qual se acompanham os efeitos sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento durante o percurso investigativo (Alvarez; Passos, 2015).

De acordo com Mairesse (2003, p. 260):

Um pesquisador/cartógrafo busca conhecer o seu pretense objeto, este já está sendo inserido em novos processos que o transformam e o descaracterizam de sua forma original e isto se dando na duplicidade e no desdobramento da experiência que se vive do e no tempo e das formas que são esculpidas por este. [...] Neste encontro, não só o objeto, mas o próprio pesquisador já não é mais o mesmo e assim a única compreensão que pode ser realizada é sobre os fenômenos efeito do encontro destes, no instante mesmo em que este ocorre, o que só pode acontecer ao ser apreendidos no espaço do entre, entre uma dobra e outra. Deste modo, a pesquisa, em seu sentido social, se realiza como uma viagem por outros universos de significação que convoca um novo olhar sobre as paisagens, estabelecendo uma nova interface com o mundo e com os sujeitos.

Martín-Barbero (2004, p. 32) refletindo sobre a quem sua pesquisa iria servir, e para quem o autor estaria trabalhando apresenta o seguinte apontamento:

E então, se todo o requintado trabalho desalienante e conscientizador não ia servir à gente comum, para quem eu estaria trabalhando? O calafrio se

---

transformou em ruptura epistemológica: a necessidade de mudar o lugar desde donde se formulam as perguntas. E o deslocamento metodológico indispensável [...] que pudesse permitir ao pesquisador “ver” junto com as pessoas, e “contar” às pessoas o já visto.

Assim, o cartógrafo em seu ofício poderá pesquisar com as pessoas envolvidas e não sobre elas, bem como em decorrência da autonomia que o método possibilita envolver os sujeitos e produzir conhecimento com eles.

Para Souza e Francisco (2016, p. 815):

Pesquisar é estar sempre em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se.

Dessa forma, cabe ao cartógrafo inserir-se no campo de pesquisa e lidar com suas intensidades, se conectar com o processo em curso, afetar e ser afetado por ele, bem como atuar como um protagonista ativo e implicado no processo de pesquisa.

### **Cartografando**

Na pesquisa são inúmeras as possibilidades de temas para serem investigados. Da mesma forma que, os métodos também são diversos. A escolha sobre qual metodologia adotar é tarefa que exige grande esforço do pesquisador. O método cartográfico, por sua vez, apresenta-se como uma

---

metodologia contemporânea e que permite a interdisciplinaridade.

A Interdisciplinaridade consiste em uma combinação de conhecimentos que levam a uma ideia convergente, que é buscada toda vez que o pesquisador se depara com os limites de seu território de conhecimento (Pombo, 2008).

Segundo Lück (2013, p. 43):

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentada de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de sínteses que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade.

Para a autora a interdisciplinaridade impõe desafios a serem superados, como por exemplo, romper com os hábitos e modo disciplinar de ensino recebido, na maioria das formações, bem como desafia ainda os docentes a buscarem o desconhecido para saírem da zona de conforto (Lück, 2013).

O fazer científico, por vezes, tende a se concentrar excessivamente nos métodos, teorias e diretrizes de especialistas que, em muitos casos, carecem da vivência integral que uma pesquisa pode oferecer. Portanto, com essa pesquisa objetiva-se produzir conhecimento a partir da interdisciplinaridade com a precisão necessária para o

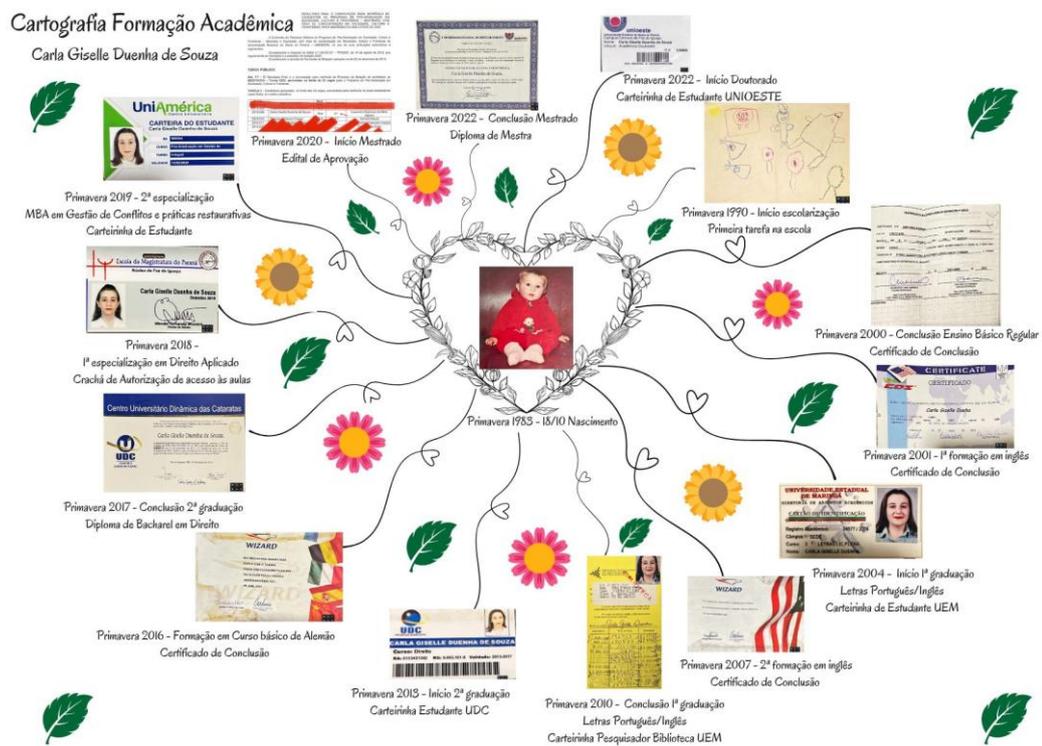
assunto em questão, porém, sem ficar preso a estruturas rígidas.

Neste sentido, abordagens consideradas inflexíveis e disciplinares podem não oferecer as respostas mais adequadas para os questionamentos da vida e do mundo acadêmico, especialmente nos campos das ciências sociais aplicadas.

A cartografia está intrinsecamente ligada à participação ativa do pesquisador no campo de estudo, buscando compreender não apenas o que já é conhecido pela literatura, mas também as nuances que diferenciam e singularizam o objeto de estudo. Isso envolve ponderar as expectativas do pesquisador em relação ao que o objeto pode oferecer e capturar as particularidades do fenômeno ao longo do processo de pesquisa (Passos; Kastrup, 2013).

Portanto, este método não segue uma abordagem fixa ou busca estabelecer diretrizes rígidas para alcançar um objetivo específico. O pesquisador que adota esse método precisará criar seu próprio caminho à medida que estabelece conexões e se integra ao território de estudo.

A título exemplificativo apresenta-se a cartografia produzida pela pesquisadora durante a realização de disciplina do doutorado que demandava a elaboração de uma cartografia sobre a trajetória acadêmica dos alunos cursantes.

**Figura 1: Cartografia sobre a formação acadêmica.**

Fonte: autoria própria (2024)

Observa-se que a prática cartográfica é uma abordagem multidimensional que vai além de simplesmente mapear territórios geográficos. Ela envolve a representação visual e não se restringe apenas à criação de mapas, mas abrange um conjunto de técnicas e métodos para representar e analisar diversos contextos. Seja o contexto histórico, ambiental, social ou político, atuando como uma ferramenta que possibilita decifrar e comunicar informações sobre esses espaços.

Além disso, essa prática tem evoluído consideravelmente com o advento das tecnologias digitais. Conforme observa-se do exemplo apresentado que foi

---

construído com o auxílio da ferramenta digital denominada Canva<sup>11</sup>.

Assim, com este método o pesquisador é mais do que um mero observador. Ele é um participante ativo do processo. Ao criar mapas, gráficos ou representações visuais, ele não apenas documenta informações, mas também interpreta e interage com o contexto pesquisado. Essa interação constante promove uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam o ambiente estudado.

A cartografia não é estática. Por meio dos levantamentos, observa-se que ela se adapta e evolui ao longo do processo de pesquisa, incorporando novas descobertas, perspectivas e interações. Isso permite uma análise contínua e aprofundada das mudanças que ocorrem no espaço e na sociedade ao longo do tempo.

Dessa forma, acredita-se que ao adotar a cartografia na pesquisa envolvendo mulheres privadas de liberdade, o método oferecerá uma representação mais inclusiva e participativa do conhecimento, bem como permitirá com que diferentes vozes sejam ouvidas e integradas na produção de informações e conhecimentos, especialmente em

---

<sup>11</sup> Canva: Trata-se de ferramenta digital online de design e comunicação visual. Disponível em: [https://www.canva.com/pt\\_br/about/](https://www.canva.com/pt_br/about/). Acesso em: 12 mar. 2024

---

contextos sociais e culturais complexos como o sistema prisional.

Assim, a prática da cartografia é uma ferramenta dinâmica e interativa na pesquisa, permitindo que os pesquisadores representem, interpretem e interajam com o ambiente estudado de maneira mais holística e inclusiva.

### **Convergências entre a cartografia e a pedagogia de Paulo Freire**

Há vários pontos de convergência e complementaridade entre a cartografia e as propostas educacionais de Paulo Freire sendo possível estabelecer este diálogo entre elas, uma vez que se baseiam nos princípios da dialogicidade, autonomia, conscientização, ação-reflexão-ação, entre outros.

Para Zitkoski (2008, p.198) o diálogo, a dialogicidade na perspectiva de Paulo Freire:

É a força que impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

A palavra é a chave da libertação do oprimido. É por meio da palavra, pronunciando o mundo que os homens o transformam. O diálogo é uma exigência existencial, não podendo ser privilégio só de alguns homens, mas um direito de todos:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2020, p. 108- 109).

A autonomia por sua vez, para Freire é uma tarefa fundamental no ato de educar. Segundo Machado (2008, p. 92):

É uma das categorias centrais na obra de Paulo Freire e está ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

Para Freitas (2008, p. 150) conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora em Paulo Freire, sendo que:

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis

---

humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Na obra de Freire a expressão ação-reflexão é recorrente. Para Kronbauer (2008, p. 41):

Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente. A expressão incorpora todo esforço da tradição dialética na tentativa de superar sua marca idealista de origem. Esforço que perpassa o marxismo e também o personalismo, numa tentativa de evitar a separação entre as mãos e o cérebro, o fazer e o saber, a linguagem e o mundo.

Neste sentido, Freire enfatizava a importância do diálogo e da contextualização do conhecimento, buscando entender a realidade dos sujeitos e estimular a reflexão crítica sobre ela. Da mesma forma, a cartografia, ao representar visualmente os dados, contextualiza e possibilita a compreensão das realidades de modo mais abrangente.

Para Paulo Freire o diálogo é um elemento essencial na educação. Da mesma forma, a cartografia promove o diálogo e a cooperação entre pesquisador e pesquisados, permitindo que ambos contribuam para a criação de conhecimento de forma colaborativa.

Ademais, Freire valorizava a importância de contextualizar o conhecimento à realidade dos estudantes.

Portanto, na presente pesquisa acredita-se que a cartografia permitirá a representação visual do espaço, dando significado às experiências e realidades das mulheres em privação de liberdade, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada.

Além disso, Freire acredita no empoderamento através da educação crítica, buscando transformações sociais. Da mesma forma, a cartografia poderá oferecer às mulheres privadas de liberdade a oportunidade de serem agentes ativos na representação de suas histórias e realidades, promovendo suas vozes e possivelmente impactando as políticas e percepções sobre o sistema prisional.

Freire destaca a importância da conscientização e da reflexão crítica sobre a realidade. A cartografia, ao permitir a análise e reflexão sobre o espaço prisional, possibilitará uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, estruturas de poder e desafios enfrentados pelas mulheres encarceradas.

Para Freire (2020, p. 82-83) a educação é uma prática libertadora, quanto mais se estimula a criticidade dos educandos, problematizando-os como seres no mundo, mais desafiados eles se sentirão e motivados a responderem de forma positiva. Ao contrário de uma educação bancária, que deposita os conteúdos nos alunos, que domestica e em que os alunos nada sabem e o educador é o que sabe tudo.

Na educação libertadora:

---

Não há a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É a educação como prática da liberdade (Freire, 2020, p. 29).

Na concepção de educação bancária:

A educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. [...] Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida (Freire, 2020, p. 82-83).

Portanto, Freire defendia uma educação libertadora e participativa. A cartografia, por sua vez, ao envolver as mulheres em privação de liberdade na criação de mapas que representam suas vivências, se alinha a essa visão e oferecerá uma oportunidade de participação ativa no processo de pesquisa, valorizando suas perspectivas e experiências.

---

Dessa forma, ao traçar esses paralelos entre o método da cartografia e os princípios fundamentais da obra de Paulo Freire, é possível aprofundar a discussão sobre como essa abordagem metodológica não apenas se conecta aos ideais de Freire, mas também pode ser uma ferramenta poderosa para promover a conscientização, participação e transformação social entre as mulheres em situação de encarceramento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A utilização do método cartográfico no âmbito da pesquisa qualitativa, especialmente ao dialogar com os princípios fundamentais de Paulo Freire, revela-se uma abordagem promissora e enriquecedora para o estudo das mulheres privadas de liberdade na Penitenciária Feminina de Foz do Iguaçu, no Paraná. Ao longo deste artigo, exploramos as nuances e a potencialidade desse método, reconhecendo-o como uma ferramenta dinâmica que transcende a mera elaboração de mapas geográficos.

A cartografia, ao se entrelaçar com os ideais freirianos, revelou pontos de convergência significativos. A ênfase na dialogicidade, autonomia, conscientização e ação-reflexão-ação presentes nas propostas educacionais de Freire encontraram eco na prática cartográfica. A valorização do diálogo, a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e a contextualização da realidade se tornaram

elementos essenciais nas conexões entre essas duas abordagens.

Ainda, ao delinear o conceito de cartografia, percebemos que ela vai além do simples mapeamento geográfico. Ela representa uma forma de envolvimento ativo do pesquisador com o objeto de estudo, permitindo uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais, culturais e espaciais. A capacidade de adaptabilidade e evolução da cartografia ao longo do processo de pesquisa possibilita uma análise contínua das mudanças no espaço e na sociedade.

Observa-se que a utilização da abordagem da cartografia é possível oferecer um espaço de expressão e participação ativa para as mulheres privadas de liberdade. Ao envolvê-las na construção de mapas que representam suas realidades, este método não apenas as coloca como agentes ativos na pesquisa, mas também as empodera, permitindo que suas perspectivas sejam valorizadas.

A cartografia, ao não estabelecer fronteiras rígidas entre teoria e prática, oferece uma abordagem que se alinha à filosofia de Freire sobre a integração entre conhecimento e ação. Esse método proporciona um campo para que o conhecimento seja construído em conjunto, permeado pelas experiências e reflexões das mulheres encarceradas.

Assim como Freire defendia a educação como um meio de conscientização e transformação social, esse método

permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, estruturas de poder e desafios enfrentados pelas mulheres em situação de encarceramento. Isso pode levar não apenas a uma compreensão mais ampla do sistema prisional, mas também a mudanças em políticas e percepções sociais.

A figura do cartógrafo, como agente ativo e implicado no processo de pesquisa, foi destacada como fundamental. Sua interação com o campo de estudo, suas sensações e afetos compartilhados em campo são elementos que enriquecem a construção do conhecimento. O protagonismo do pesquisador-cartógrafo, ao inserir-se no campo e lidar com suas intensidades, reflete o compromisso de compor conhecimento junto ao objeto de estudo.

A interdisciplinaridade, outra característica relevante do método cartográfico, permitiu romper com fronteiras disciplinares e buscar sínteses convergentes. Essa abertura para a diversidade de conhecimentos proporcionou um olhar mais abrangente sobre os desafios e possibilidades da pesquisa.

Portanto, ao adotar a cartografia como método de pesquisa, vislumbra-se a oportunidade não apenas de representar visualmente o espaço das mulheres encarceradas, mas também de oferecer uma voz ativa a essas mulheres, promovendo a inclusão e a participação delas na produção do conhecimento. Acredita-se que essa

---

abordagem pode contribuir significativamente para transformações sociais, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das realidades enfrentadas por elas.

Assim, cartografar aliando-se aos ideais libertadores de Paulo Freire, revelou-se não apenas uma ferramenta de pesquisa, mas um caminho para a conscientização, emancipação e diálogo, constituindo-se como um instrumento poderoso na busca por um saber mais inclusivo e transformador.

Dessa forma, por meio da pesquisa observa-se a importância da cartografia não apenas como método de pesquisa, mas também sua capacidade de ser uma ferramenta emancipatória na construção do conhecimento, especialmente quando realizada em contextos sensíveis e desafiadores como o das mulheres privadas de liberdade.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

---

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIBERMAN, Flávia; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Um corpo de cartógrafo. *Interface*, 19(52), 183-194, 2015.

LIMA, Eduardo Carneiro; SANTOS, Ana Cristina Batista dos; SAMPAIO, Patrícia Passos. A cartografia como fazer-metodológico de pesquisadores organizacionais: investigando fenômenos contemporâneos. *REAd*, v. 28. n. 2, p.351-371.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas de comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola: 2004.

---

PASSOS; E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 391-414, 2013.

POMBO, Olga. *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, Campus FOZ DO IGUAÇU, v. 10 - nº1 - p. 9-40, 1º sem. 2008.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios, desenhando caminhos. *Investigação Qualitativa em Saúde*, v. 2, n. 1, p. 811-820, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WEBER, Lilian; GRISCI, Carmen Ligia Iochins; PAULON, Simone Mainieri. Cartografia: aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 4, p. 841-857, 2012.

---

## Capítulo 3

### **Educação e solidariedade: o cuidado através da saúde única e integração ecológica**

Vânia Auxiliadora Siqueira Ojeda <sup>13</sup>

Ivoneides Maria Batista do Amaral <sup>14</sup>

Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes <sup>15</sup>

Benedito Dielcio Moreira <sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2007). Atualmente é coordenadora de pastoral - Colégio Coração de Jesus. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes. Sou Graduada em Educação Religiosa na Faculdade Católica;- Roma- Itália. Pós graduada da Universidade Católica Dom Bosco em Salesianidade. Desenvolve trabalho nacional sobre juventude x cultura. Tem artigos escritos em Revista Salesiana, Jornais locais das escolas e subsídios formativos da Editora Dom Bosco. É Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais.

<sup>14</sup> Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea, na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais. Mestra pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea - ECCO-UFMT, na linha de pesquisa Poéticas Contemporâneas. Especialista em Interpretação de Libras (2017) - Unintese Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (2017) - Unintese; Especialista em Gestão Cultural - SENAC/MT (2010) pesquisa realizada Outras Dramaturgias Teatro na Escola. Pós Graduação e Especialização em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais) Faculdade UNIDARWIN - Brasília DF (2010). Graduação em Pedagogia- Unintese ( 2015). Graduação em Ciências Sociais - Faculdades Integradas Cândido Rondon (2006). Atualmente, Professora de Sociologia - Secretaria Estadual de Educação SEDUC Cuiabá MT- Professora da faculdade Católica de Mato Grosso. Várzea Grande-MT.

<sup>15</sup> Possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo - pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica com Ênfase em Fundamentos da Educação Didática e Docência na Educação Técnica de Nível Médio e Tecnológica pela UFMT. É professora da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Seciteci). É também jornalista freelance. É Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação de Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) da UFMT na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais. É membra do Grupo de Pesquisa

---

## **EDUCAÇÃO E SOLIDARIEDADE, CONEXÕES ATRAVÉS DA SAÚDE ÚNICA**

Ao se pensar nos estudos sobre fronteiras interdisciplinares, o aprendizado nos leva a refletir sobre como os sistemas vivos são apresentados no ambiente escolar a partir de uma visão sistêmica por meio de atividades práticas relacionadas ao cotidiano escolar, sendo o ambiente favorável para tratarmos sobre a construção de conhecimento.

Ao olharmos para esse espaço de troca e interação, foi possível refletir sobre o impacto do capitalismo, seus efeitos para o meio ambiente pensando no rio Cuiabá que nasce na cidade de Rosário Oeste e chega no Pantanal mato-grossense.

Como ponto de partida apresentamos o rio Cuiabá, com sua nascente no município de Rosário Oeste, localizado a 100 quilômetros da capital Cuiabá, o rio em seu percurso vai tomando uma proporção de amplitude e força para chegar até o Pantanal mato-grossense, onde realiza a confluência com o rio Paraguai. Suas águas percorrem cerca de 828 Km.

---

Multimundos do ECCO/UFMT e do grupo de estudos da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade da USP/IEA).

<sup>16</sup> Pesquisador Associado, professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências da Comunicação (USP) e Doutor em Educação pela Universität Siegen, Alemanha. É líder do Grupo de pesquisa Multimundos (Multimundos.org). Temas de interesse: ensaios audiovisuais, cultura científica e educomunicação. E-mail: dielcio.moreira@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9947-5353> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>

Sua trajetória é inicialmente formada por dois pequenos cursos de água: Cuiabá do Bonito e Cuiabá da Larga, afloram na Serra Azul, numa altitude de cerca de 500 metros. O ponto de união desses cursos de água é denominado Limoeiro, onde o rio passa a ser chamado de Cuiabazinho. Quando recebe as águas do rio Manso dobra seu volume, tendo daí em diante o nome de rio Cuiabá, com grande importância hídrica, social, cultural e econômica para o estado, pois é ele quem abastece a maioria das cidades da região.

Susuki (2017), em seus estudos sobre geografia humanista, literatura e cultura, reforça a importância da leitura a partir da dimensão social com o uso de categorias, propiciando o diálogo múltiplo, permeando entre literatura, contexto social entre outras discussões. Nessa perspectiva, pensamos no ambiente escolar como espaço que relaciona os diferentes contextos e diálogos.

A escola é um lugar de ações interdisciplinares, propicio para tratarmos sobre as organizações que atuam na luta pelos direitos por espaço de produção de saberes, evidenciando ações do cotidiano. Demonstra-se desta maneira o constitutivo de identidade, entrelaçando a cultura, educação e modo de subsistência presente na realidade local. Para Freire (1987, p.33), “a situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. Ou seja, cabe à escola ser aliada dos anseios da

comunidade, na proposição de ações para preservação do ambiente, como forma de manter as histórias e tradições. Nesse sentido, refletimos sobre como os efeitos das ações sociais são observadas pelos alunos no seu cotidiano.

Este estudo reforça o papel da escola como espaço fundamental para os debates sobre a sociedade pluricultural, como um local para o fomento dos grupos que operam na preservação dos fazeres tradicionais ligado a ações que permeiam aspectos da cultura local realizados ancestralmente.

É necessário atuarmos enquanto educadores de modo a colaborar para o processo de afirmação da identidade dos grupos minoritários no espaço educacional. Nessa perspectiva, realizamos um diálogo com os filhos dos pescadores da cidade de Rosário Oeste, estudantes da escola Estadual Elizabeth Evangelista. Uma das questões apresentadas foi sobre a relação entre Pantanal mato-grossense e a cidade de Rosário Oeste, pensando em um ponto que faz a ligação entre essas duas regiões.

Os alunos falaram sobre o rio, ressaltando que as águas nascem em Rosário passando por vários lugares, faz o seu percurso até chegar ao Pantanal Mato-grossense, além de reconhecerem a importância do rio e a força das águas. Falaram sobre os efeitos das queimadas no Pantanal que chega na cidade de Rosário Oeste, relataram que dentre os efeitos, afeta principalmente na saúde dos rosarienses, pois a

fumaça e o fogo contribuem para o aumento do calor, além de atingir aos animais, moradores, plantas, causa o ressecamento do solo afetando o rio, destruindo suas margens, causa a perda da biodiversidade.

Por meio de suas expressões, os alunos, conseguem fazer a cartografia do rio e trazer o conceito de saúde única atrelada ao cotidiano. Apresentando a comunicação entre os diferentes ambientes gerando um conhecimento tático, que se materializa ao compreenderem que o sistema é autogerado e, quando temos consciência, gera um contexto de significados e articula-se que tudo está conectado, que a queimada assim como outras ações contra o ambiente físico, em qualquer esfera, atinge as diferentes formas de organização.

Quando pensamos em saúde única é importante ressaltar que o lugar onde vivemos é um espaço de comunicação entrelaçado de modo contínuo. Conforme reforça CAPRA, (2003 p. 166): “quando essa teia linguística se torna um hipertexto feito de palavras, sons, imagens e outras expressões culturais, transmitidas eletronicamente e abstraídas da história e da geografia esse fato influenciara profundamente a maneira pela qual vemos o mundo”. Observa-se que os alunos têm consciência dessa teia que forma diferentes contornos e ações, portanto é necessário criar práticas cotidianas por meio de atividades

interdisciplinares para que a sustentabilidade seja pensada como um fenômeno de ressonância.

É preciso discutir a comunicação no espaço escolar em uma perspectiva sociocultural, refletir sobre os fluxos de informação às formas de interação social, observando as relações interativas. De acordo com MOREIRA (2015, p.1138) “a escola, a família, os meios de comunicação social tradicionais e as tecnologias de informação constituem fontes de saber e de socialização, especialmente de adolescentes e jovens”. Precisamos fomentar o conhecimento e formar novos sujeitos protagonistas e atuantes na propagação desse conhecimento. Tendo como ponto de partida o seu espaço social e o entorno que envolve as ações cotidianas.

A escola é esse espaço de comunicação que gera um contexto comum de significados, em sua rotina vivencia a forte influência da modernidade sobre a educação, tornando os estudos sobre a cultura local uma atividade restrita e com pouca representatividade.

O desafio dos professores e alunos é evidenciar o contexto da desigualdade, ocasionado pelo pensamento capitalista de desenvolvimento e expansão em Mato Grosso, hoje voltados para as empresas do agronegócio, que vem influenciando as dinâmicas das culturas tradicionais e a desvalorização dos grupos minoritários por meio de uma “unificação” das ideias advindas desse setor econômico, bem

---

como do conceito de subdesenvolvimento. Conforme a análise e a interpretação de Florestan Fernandes (2009, p.68):

O subdesenvolvimento econômico não só envolve a perpetuação de estruturas econômicas mais ou menos arcaicas. Promove a modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, ou seja, o subdesenvolvimento paralelo em todas as esferas da vida.

As comunidades se tornam alvo do pensamento desenvolvimentista, que não avalia a importância da sustentabilidade, e beneficia uma pequena minoria de empresas, que utilizam estratégias por meio das práticas capitalistas. A escola torna-se um espaço de conflito, pois constrói as discussões humanas, políticas e sociais, e precisa continuar formando trabalhadores, mão-de-obra para as empresas, na maioria das vezes esses alunos irão ocupar cargos e funções que limitem o pensamento interdisciplinar e a comunicação contínua entre os diferentes ambientes. Nesse sentido, trazemos o que é reforçado nas palavras de Castells, referenciado nos estudos do Capra (2003, p. 167) ao afirmar que “a rejeição social, cultural e política, por parte de um grande número de pessoas no mundo inteiro, de um autônomo cuja lógica ignora ou desvaloriza a humanidade dessas pessoas”.

Pensando nesse contexto, de direcionamento do capitalismo apenas para fins de lucros financeiros, busca-se por meio do conceito de saúde única demonstrar que o

homem, o ecossistema e o ambiente participam do mesmo sistema na perspectiva interdisciplinar que rompe fronteiras e precisa atravessar os muros das escolas, pois é um espaço de comunicação fluída com potencial criativo.

Ressaltamos que os diálogos interdisciplinares envolvendo o conceito de saúde única no campo educacional faz se necessário para que haja o entendimento coletivo de que todas as ações no ambiente interferem na vida dos seres vivos, ou seja, no desenvolvimento das atividades educativas precisam compor redes que conversem entre si e com diversos segmentos da sociedade.

Esta realidade como unidade integradora se conecta e se complementa por meio do ambiente que compartilhamos. Nessa perspectiva podemos apresentar a saúde única como um conceito propicio e imprescindível para as discussões sobre as conexões desenvolvidas no ambiente escolar, ações que permeiam o cotidiano, baseada em suas relações sociais. Podemos retomar o exemplo do rio Cuiabá, ao pensamos que tudo faz parte do mesmo sistema, e quando afetamos o rio com o excesso de poluição, as consequências são sentidas pelos humanos, animais e plantas que se utilizam da água do rio como fonte de vida.

A saúde única é o caminho para compreendermos como somos afetados com as doenças e outros problemas sociais por tratarmos de modo separado a realidade circundante. Carneiro e Brewer (2021, p. 220) afirmam que

“One Health, reconhece a saúde dos seres humanos, animais, plantas e o ambiente estão interconectados e interdependentes”. Esta ideia está mais evidente nos últimos 15 anos com a junção de disciplinas e pesquisadores que partem do princípio de que tudo está conectado.

Nessa perspectiva, Cavalcante KKS, et al, (2020), reforça que na década de 1980 os estudos relacionando a saúde humana, animal e meio ambiente mostraram a relevância de pesquisas que envolvem todo o sistema, visto que tudo está relacionado e partilhado. E quando não se observa esses sistemas de modo interdisciplinar, temos como consequência principalmente as doenças, pois ao interferir no meio ambiente de modo irregular, interferimos no habitat do homem e no habitat dos animais, desorganizando o processo.

Na construção do estudo sobre a ligação entre o Pantanal mato-grossense e Rosário Oeste, os alunos apontaram os efeitos maléficos sobre o rio Cuiabá, o meio ambiente, e as comunidades tradicionais ribeirinhas, sendo um ambiente fragilizado pela busca incessante do crescimento do capital econômico. Portanto, é pertinente utilizar o conceito de saúde única para dialogar com os alunos e contribuir para a geração de novos conhecimentos e produtividade, pensando em modos de transformar o contexto por meio da interdisciplinaridade, na elaboração de

---

uma visão holística sobre a realidade. Nessa perspectiva, Rincon (2018, p. 77) afirma:

A única possibilidade que nos resta como bastardos é assumir essa característica como lugar de enunciação, e a Mãe Terra, o território e a identidade de alguém como o lugar legítimo a partir do qual se enuncia, se cria, se investiga e se subverte. Somente na medida em que assumimos que narramos, contamos e investigamos a partir e nesse território poderemos subverter a ordem dos meios e das redes do mainstream (Rincon, 2018, p. 77).

Nesse sentido, observa-se que práticas educacionais no ambiente, como por exemplo, a conexão que os alunos conseguem fazer entre o rio Cuiabá que nasce na cidade de Rosário Oeste e chega até o Pantanal mato-grossense, pode ser uma vivência única e que relaciona todas as vidas daquele ambiente em que os alunos estão inseridos. Nota-se também a necessidade da criação de outras interações no cotidiano escolar, para que esse rio seja ponto de conexão como com outras nascentes e evidencie as ações sociais coletivas tornando o conhecimento envolvente dinâmico e atuante para além do pensamento capitalista

Ademais, tornar o conceito de saúde única poderá contribuir para que sua prática adentre os portões das escolas, torne acessível para professores e alunos, viabilize o processo de ensino aprendizagem de modo participante, provoque reflexão sobre a realidade por diferentes lentes e perspectiva e possa ampliar a visão sobre o contexto.

---

Entender, perceber e praticar a saúde única pode contribuir na tomada de consciência que cada ação realizada no ambiente afeta a existência de todas as espécies, torna-se imprescindível discutir sobre as reações associadas a causas e efeitos no contexto de interações entre os organismos vivos que compõe o sistema.

Conforme Cavalcante *et al.* (2020, p. 02), “desde o século XIX observa-se a semelhança nos processos de doenças entre animais e humanos, porém as medicinas humana e animal foram praticadas separadamente até o século XX”. Ou seja, não havia um entendimento sobre a complexidade do sistema. Essa rede de conexões precisa emergir em diferentes linguagens, pois as transformações sociais, ambientais, econômicas, e culturais têm influenciado no meio ambiente, como por exemplo podemos citar são as mudanças climáticas. Meio ambiente, animais e homem tem sido afetados pelos modos de ser e viver na sociedade contemporânea.

## **EDUCAÇÃO: SOLIDARIEDADE E INTEGRAÇÃO ECOLÓGICA E INTERDISCIPLINARIDADE**

Tendo participado das aulas reflexivas sobre fronteiras interdisciplinaridade, percebemos que a educação é o caminho para a solidariedade como também pode contribuir na integração do ser humano em todo o seu ser em uma relação intrínseca com a ecologia. Diante da realidade juvenil

---

contemporânea, geralmente os alunos do ensino médio costumam refletir sobre seus projetos de vida com a família, amigos e professores.

O perfil do ser humano aluno/a deseja ajudar a construir é pensado em cinco aspectos: afetivo, social, cognitivo, corporal e espiritual. Percebendo-se como parte de um processo maior e mais complexo que ele mesmo será capaz de enfrentar com equilíbrio e autonomia os conflitos e as diversas circunstâncias de sua vida, sabendo aprender a aprender, a fim de que tenha preparação suficiente para viver numa realidade em constante mudança.

Para Suzuki (2017) em seus estudos, o ambiente é um termo bastante recente na tradição de estudo da Geografia e da Ecologia. De maneira geral, o uso era de “meio ambiente”. Gonçalves é um dos críticos dessa expressão,

tendo em vista que o ambiente não é estudado pela metade, mas em sua totalidade. Então é “meio” ou “ambiente”, o primeiro como um termo de referência da Geografia do último quartel do século XIX, tanto na Alemanha, quanto na França, que reconhecia a relação entre o homem e o meio como o seu objeto; o segundo, tão comum nos estudos relativos à Natureza, como a Geografia Física, a Biologia, a Ecologia. (GONÇALVES, 1990, p. 98)

A educação ambiental pode ser considerada como intimamente ligada à ideia de desenvolvimento sustentável. Além disso, também se relaciona fundamentalmente com uma perspectiva solidária, haja vista que falar de educação-solidariedade e integração ecológica é falar de um processo

de conscientização das ações do ser humano sobre o meio ambiente, de modo a fazer com que as gerações atuais tenham como parâmetro de suas ações os interesses atinentes à manutenção da dignidade das gerações vindouras.

Para Capra (2003), os desdobramentos de crises ambientais são afetados pelos aspectos sociais e econômicos estabelecendo um padrão de teia, resultado da interdependência entre esses fatores, no qual as ações e reações repercutem nos diferentes níveis da sociedade. Nesta perspectiva é necessárias reflexões que contemple a formação integral dos adolescentes, visando um olhar amplo para as questões globais interligando a vida e a ecologia.

Neste artigo compartilhamos que educar para a solidariedade contribui de forma qualitativa para a transformação da sociedade sendo possível o avanço na formação humanizadora de educadores, que vislumbrem a assunção da cidadania e a expansão da consciência. Argumentamos que a educação não pode estar a serviço da competitividade que escraviza e que exclui e sugerimos àquela que, estando a serviço da emancipação humana, aposta na competência e na solidariedade. Existem algumas perguntas: como construir uma proposta de educação para a solidariedade que contribua para as transformações e avanços na formação humanizadora dos educandos de forma que o ambiente seja propício de integração com o

cosmo e com a ecologia? Como a educação para a solidariedade pode dialogar com os jovens na contemporaneidade visando uma integração ecológica na interdisciplinaridade?

Ressaltaremos a importância da formação de redes de parceria solidária e o desenvolvimento dessas parcerias entre escolas e seus profissionais entre si e com a comunidade consistem em estratégias fundamentais de interação e troca. Estratégias nas quais podem as comunidades educativas melhorar e realizar seus objetivos educacionais, mediante a transformação e melhoria contínua de suas práticas, condição essencial para responder às constantes necessidades de adaptação à evolução do ambiente sócio-econômico-cultural e à contribuição para o desenvolvimento do espírito de humanidade. Além da razão: um novo olhar sobre a humanidade.

Homem vem de húmus, que significa terra fecunda. Adão, Adam em hebraico, “criatura humana feita de terra”, provém de Adamá, que quer dizer Mãe-Terra. O ser humano é filho e filha da Mãe-Terra. Ele é a Terra em seu momento de consciência, de responsabilidade e de amor. Estas palavras, Homo-humus, Adam-Adamá, já apontam para a estreita relação do ser humano para com a Terra e através da Terra para com todo o Universo. É nesta conexão que devemos buscar a identificação de sua natureza e de sua missão (BOFF, 2006, p 55).

Contextualiza-se, pelas falas de alguns autores que embasam as reflexões, que o cotidiano de uma escola que se propõe trabalhar a favor da justiça social e da solidariedade cuida das suas relações internas para que essas sejam

democráticas, participativas, solidárias, integradoras com as questões ecológicas e busca articular-se com outras instituições e movimentos sociais cujos objetivos e ações estejam comprometidos com os mesmos propósitos.

Defendemos que a escola é um espaço político que, coletiva e solidariamente com outras instituições, luta em favor da justiça social e que contribui para reflexões estudos participativos, e colaborando para que os educandos sejam protagonistas da sua própria história, envolvendo a sociedade e que essa se insere no universo de significações, tecido pela cultura, pelas relações do cotidiano, adquirindo desta forma seu sentido próprio.

A partir do entrelaçamento que este artigo possibilitou construir entendemos a solidariedade como valor ético, como princípio educativo e como fator de desenvolvimento de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças e que o diálogo e a ação contextualizada ampliam a consciência que necessariamente passa pela postura do professor. Conforme perspectiva de Piaget,

a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe." (PIAGET, 1973, p. 101).

Nesse contexto, a educação ambiental é um aspecto importante na realização de tal premissa. Segundo SARLET E FENSTERSEIFER (2014), a educação deve ser encarada como um dever fundamental que se vincula de forma elementar ao princípio da solidariedade. Na revista Boletim Salesiano pesquisadores registraram várias propostas de solidariedade e identificaram vários lugares que no Brasil, as ações de solidariedade e atenção ao próximo realizadas em escolas, obras sociais e no ambiente religioso paróquias, ainda que pareçam localizadas, são exemplos inspiradores e geram a esperança de uma sociedade mais justa e fraterna.

Leituras preliminares mostram que o diálogo, o estudo, as rodas de conversa são pensadas como formas de apoio aos processos de autoestima e autoconhecimento, ou seja, auxiliar o jovem a conhecer-se em suas virtudes e defeitos, aceitando suas limitações. A convivência e presença no ambiente educativo, a ideia do projeto de vida, educação ambiental e cultura da paz é que o jovem seja crítico consigo mesmo, participativo e atuante na realidade em que se insere, transformando-a e transformando-se dialeticamente, tendo sua ação pautada em valores humanísticos, tais como: igualdade, justiça, paz, solidariedade, respeito, tolerância às diferenças, respeito ao meio ambiente, cooperação e democracia.

Portanto, mesmo que a noção de desenvolvimento sustentável, no que se refere à educação ambiental, e a

integração ecológica e à gestão racional dos recursos naturais, seja acertada, e em certa medida uma necessidade lógica para que não haja o comprometimento das condições ambientais imprescindíveis à manutenção da vida digna das gerações atuais e futuras, este não fornece alternativas reais aos conflitos, que deram origem e que seguem presentes na contemporaneidade.

Dito isso, embora se saiba que há outros aspectos que devem ser considerados, a importância da educação, e mais especificamente a educação ambiental, não deve ser subestimada. Ela é uma das ferramentas e faz parte de um conjunto de soluções para a crise civilizacional contemporânea e deve ser tida como elemento prioritário na definição de políticas públicas e nas tomadas de decisão. A transformação dos paradigmas correntes passa, necessariamente, por um câmbio de racionalidade e de aspectos subjetivos da relação dos indivíduos entre si e com o mundo. Esta mudança, por sua vez, depende, entre outras coisas, de ações educativas que permitam aos indivíduos superarem a lógica que se encontra em crise, para a partir daí constituir novo paradigma.

Deste modo, é fundamental incorporar o ambiente natural na atenção à saúde, pois as complexas relações do homem com a natureza interferem no modo de vida e na saúde, não só humana, mas das demais espécies animais e vegetais, conforme Radicchi et al., (2006). Ambiental e os de

---

saúde humana proporciona uma avaliação integrada de fatores de risco ambiental e de saúde pública. Esta afirmativa pode ser corroborada pelo estudo de KHAN et al. (2007), embora argumentem que as interações entre indicadores ambientais e indicadores de saúde não são relações simples e lineares, por tratar-se de relações complexas.

### **A EDUCOMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CUIDADO, INTEGRAÇÃO E PRÁTICA DA SAÚDE ÚNICA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Paulo Freire foi quem nos ensinou sobre a importância de aliar educação, meio ambiente e justiça social através de suas ideias sobre uma pedagogia da libertação, em que os saberes tradicionais e populares são os princípios para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para a expansão do pensamento crítico, emancipação das pessoas e da promoção da igualdade social. Para o educador, a escola deve ensinar no, com e para o meio em que o aluno está inserido, ou seja, muito além da sala de aula. Esta por sinal, é considerada por Freire como só mais um espaço para o desenvolvimento da consciência crítica, cidadã e livre. Os demais espaços pertencentes à escola, ao seu redor e os que pertencem à comunidade devem ser todos incorporados como instrumento educativo.

O trabalho de Paulo Freire em Pedagogia da Libertação convida os educadores a terem compromisso com a ética,

com a forma como os valores e princípios humanos são constituídos, portanto ele sugere um comprometimento com a ética crítica. Além disso ele propõe dedicação ao que ele chama de competência científica e amorosidade autêntica à toda comunidade escolar. Educadores e Alunos, Pais e Comunidade, Profissionais Escolares e Líderes Comunitários, são todos convocados a ter engajamento com políticas libertadoras, com a pedagogia da autonomia, da libertação e da emancipação. Cultura, sociedade e natureza estão interligados com as pessoas, com as nações e com as ações coletivas, comunitárias e educativas. Freire conclama a todos para um olhar mais humanizado para todos os tipos de vidas existentes, bem diferente da lógica capitalista, em que vidas são objetos do mercado, sendo assim, são desconectadas das suas origens e identidades.

Nesse sentido, do pensamento freireano trazemos nessa seção, reflexões e sugestões de práticas educomunicativas para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, ambientalmente corretas e socialmente planejadas com o objetivo da promoção da justiça social e ambiental. Com a leitura crítica do mundo, com uma educação libertadora e transformadora, é possível criar estratégias e meios de promover educação ambiental, saúde única e valorização dos saberes populares.

Dentre as metodologias educomunicativas que podem ser criadas no ambiente escolar e devem ser espalhadas para

---

além dos muros da escola, citamos as mais comuns que incluem:

- Formação para todos e todas que compõem a comunidade e a escola – esta é uma forma de promover ensino-aprendizagem em diferentes níveis e em uma diversidade de participantes.
- Oficinas de comunicação – oportunizar o uso de instrumentos de comunicação popular a partir da necessidade e da demanda do grupo.
- Cursos de educação popular – possibilitar o acesso da comunidade escolar e local aos instrumentos que podem ensinar e instrumentalizar o uso de meios para a promoção da educação liberadora.
- Mutirão ambiental – planejar atividades de limpeza em toda a localidade das pessoas envolvidas, bem como o plantio de árvores e de criação de hortas comunitárias.
- Práticas de saúde coletiva e única – fazer levantamento dos cuidados que a comunidade conhece e realiza nos seus espaços privados e a partir deles criar maneiras de expandir esses saberes para toda a comunidade.
- Criação de cartilhas educacionais – pode vir a ser uma forma de divulgar informações sobre cuidados, solidariedade, integração, proteção e implementação de políticas comunitárias voltadas para o cuidado com o homem, os animais e a natureza.

- 
- Promoção de feiras – organizar eventos, atividades, bazares, feiras e/ou outro jeito de reunir as pessoas envolvidas com as ações coletivas e oportunizar as trocas de produtos, ou exposições ou ainda a comercialização do que vem sendo cultivado nos quintais, nas hortas públicas ou do ambiente escolar.
  - Uso de meios de comunicação – pode ser um site, uma rádio, uma rede social, uma plataforma online, um livro digital, ou qualquer outro meio que possa informar, educar e partilhar conhecimentos sobre educação ambiental e outras formas de ser, viver e estar na vida de uma forma crítica e emancipadora.

Essas são apenas algumas das estratégias que podem ser desenvolvidas a partir dos conceitos educacionais inspirados no educador Paulo Freire. Além dele, outros estudiosos e pesquisadores, como Ismar Soares, embebecido nos pensamentos Freiriano, nos ensina que a educomunicação é o

conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos

disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento do protagonismo infantojuvenil; favorecer Projetos de intervenção em educomunicação referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (SOARES, 2014b, p. 17).

É nessa perspectiva que Soares defende que os ensinamentos de Freire e os princípios da educomunicação nasceram simultaneamente, já que ambas têm base nos trabalhos sobre educação libertária, democrática e popular, bem como sobre comunicação colaborativa, alternativa e progressista. Para Soares, a educomunicação amplia os conceitos e o papel da comunicação e da educação ao possibilitar outras formas de pensar, planejar, fazer, instrumentalizar e promover o ensino-aprendizagem para além da sala de aula e para além da formação escolar. A perspectiva libertária da qual uma comunidade escolar ou um grupo de pessoas que fazem comunicação e educação está inserida, ajudam na reflexão da teoria e das práticas cotidianas.

Ainda que Paulo Freire não tenha utilizado os termos educomunicação e saúde única em seus trabalhos, considera-se que seu legado tem conexão e associação com as temáticas da contemporaneidade, já que os pensamentos freireanos fazem convergências com os cuidados de pensar e agir coletivamente, em prol de todos, no sentido de reverenciar os saberes populares e possibilitar que eles se

expandam de forma democrática, livre e comprometidos com as vidas existentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A definição de saúde única segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) como sendo o estado de completo bem-estar físico, mental e social, nos ajuda a ampliar nosso olhar sobre o que vem a ser ter saúde e o que é saúde única. A outra definição que envolve a integração entre saúde humana, animal e meio ambiente, originária do termo Medicina Única (Onde Medicine), é outra que nos possibilita refletir as concepções e as teorias de ser e estar nesse mundo. Se tudo é sistêmico, tudo está conectado e integrado, é mais que urgente e necessário o emprego desses conceitos em todas as esferas da sociedade.

O estado da arte, o levantamento bibliográfico, o desenvolvimento de estudos científicos, vem mostrando que somente com esforço comunitário, colaborativo, integrativo, multidisciplinar e interconectado com vários agentes sociais é que a saúde do homem, dos animais e do meio ambiente poderão ser salvaguardadas, protegidas, cuidadas e garantidas. A elaboração e implementação de programas e de políticas públicas passam pelo entendimento sobre a importância do uso da abordagem da saúde única.

Neste trabalho relatou-se um pouco das abordagens interdisciplinares que estão sendo desenvolvidas em pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea tendo como ambiente de pesquisa escolas localizadas na capital mato-grossense e no município de Rosário Oeste. O intuito foi através dessas possíveis conexões de ambas as pesquisas mostrar como conceitos de comunicação, da cultura, da educação, da educomunicação, da saúde única, da sustentabilidade, do cuidado com todas as vidas, podem vir a ser possibilidades para a promoção da saúde, da melhoria da qualidade de vida e dos processos de ensino-aprendizagem para além da formação de aluno, mas principalmente de cidadãos comprometidos com as necessidades e demandas em prol de uma vida conectada com o homem, os animais e a natureza.

Pensar formas e experiências que forneçam informações críticas, livres, emancipadoras, democráticas e sistêmicas é tarefa árdua, a qual muitos pesquisadores vêm se debruçando. Neste texto refletimos sobre os efeitos do sistema econômico vigente, bem como os agentes que podem e devem promover outras perspectivas de diálogos que considerem essa conexão da saúde humana, animal e ambiental. Assim como outras necessidades do mundo atual, essa é uma tensão contemporânea, que é repleta de muitos pontos de interrogação e que exige ainda mais

---

questionamentos para elaborar estratégias que consigam apreender infinitas demandas.

Educação, Comunicação, Cultura são algumas das áreas as quais tem se mostrado como possibilidades para o enfrentamento dessas tensões ao se pensar em saúde única e as integrações que dela advém. Escola, Meios de Comunicação, Saberes Tradicionais, Populares e Científicos são agentes que podem contribuir para diminuir os muros que insistem em serem erguidos que ameaçam o bem-estar e a saúde humana, animal e dos ecossistemas. Esse texto é só mais um para contribuir com os desafios sobre o desenvolvimento sustentável e cuidados com todas as vidas.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Identidade e Complexidade. *In*: CASTRO G.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, M. (ORGS) *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

*BOLETIM Salesiano* 2023. Disponível em: <http://revista.boletimsalesiano.org.br/banca/2023/12/03nacional.html>. Acesso em: 10 abr.2023.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. Uma nova compreensão científica dos seres vivos. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARNEIRO, Liliane Almeida; BREWER, Christina Pettan- *One Health: Conceito, História e Questões Relacionadas – Revisão e Reflexão*. Pesquisa em Saúde & Ambiente na Amazônia:

---

perspectivas para sustentabilidade humana e ambiental na região, 2021.

CAVALCANTE, Kelly; DE OLIVEIRA MORENO, Jarier; CAVALCANTE, Francisco Roger; NZUNDU, Reagan; SILVEIRA CORREIA, Francisco Gustavo; GURGEL DIAS FLORÊNCIO, Caroline Mary; ALENCAR, Carlos Henrique. Saúde única: perspectivas para o enfrentamento da covid-19. *Inter American Journal of Medicine and Health*, n.3, 2020. Disponível em: <https://www.iajmh.com/iajmh/article/view/117>. Acesso em: 10 abr.2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4 ed. São Paulo: Global, 2009.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KHAN, Sardar; SHAHNAZ, Maria; JEHAN, Noor; REHMAN, Shafiqur; SHAH, Tahir; DIN, Islamud. Drinking water quality and human health risk in Charsadda district, *Pakistan*. *Journal of Cleaner Production*, Amsterdam, v. 60, p. 93-101, 2013.

MOREIRA, Benedito Dielcio. Participar com os jovens e adolescentes da experiência de aproximação com o mundo

---

adulto: o desafio da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 1137-1155, out.-dez., 2015.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

RADICCHI, Antonio Leite Alves *et al.* Estudo de tendência da asma e rinite alérgica em crianças residentes em duas áreas geográficas com diferentes níveis de poluição do ar, Ibitié/MG. *In: 11º CONGRESSO MUNDIAL DE SAÚDE PÚBLICA. Revista Ciência e Saúde Coletiva* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2006.

RINCÓN, Omar. Mutações bastardas da comunicação. *Revista USP*, v.12. n. 1, jan./abr. 2018 p. 65-78 São Paulo – Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/145682>. Acesso em: 20 out. 2023.

SARLET, Ingo Wolfgang, *Natureza do Direito ambiental e sua autonomia como nova disciplina jurídica*. Direito ambiental, São Paulo: Saraiva, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa e educação*: caminhos da educomunicação. *Revista Comunicação & Educação*, n. 23, p. 16-25, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SUZUKI Júlio César. Geografia e Literatura: *abordagens e enfoques contemporâneos*. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 5, p. 129-147, 2017. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/e5e7f714/f8ed/443d/b048/0b3a58e284cc.pdf> Acesso em: 20 nov.2023.

SUZUKI, Júlio César. O espaço da narrativa: *uma leitura de "preciosidade"*. *Revista do Departamento de Geografia (USP)*, v. 19, p. 55-68, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47252>. Acesso em: 20 out. 2023.

---

## Capítulo 4

# Contribuições epistemológicas latino-americanas: um recorte histórico-contextual da educação no Brasil e Chile

Ivandro Gomes da Silva <sup>17</sup>

Amauricia Lopes Rocha Brandão <sup>18</sup>

### INTRODUÇÃO

A colonização do continente americano originou a identidade da modernidade, que reconfigurou o espaço-tempo, a partir de dois processos históricos, a codificação da relação conquistadores-conquistados e a articulação das

---

<sup>17</sup> Mestrando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação Visconde de Cairú-BA. Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia UNEB-BA. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia UFBA-BA. Professor Regente de Matemática na Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEC-BA, desde abr.2000. Secretário adjunto para o Brasil do Centro Latinoamericano de Estudios em Epistemología Pedagógica - CESPE, desde 2022. Atua na regência de aulas de matemática em turmas de ensino fundamental - etapa final, já tendo atuado com ensino médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tem experiência também em gestão escolar onde já atuou por cerca de 12 anos. e-mails: ivandro.silva@usp.br, ivandro.silva.ssa@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7861018572754421> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0963-1365>

<sup>18</sup> Doutoranda do Programa de Integração da América Latina (PROLAM/USP). Mestre em Gestão de Negócios Turísticos (UECE). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (UECE). Graduada em Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC) e graduação em Gestão de Empreendimentos Turísticos pelo Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET). Professora efetiva da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Acaraú. Na Área Acadêmica desde 2005 desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, sobre Educomunicação, Educação Midiática, Cultura e Sociedade. amauricialopes@usp.br; amauricialopes@ifce.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0964-1755>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396561322494886>.

---

formas históricas de controle de trabalho, de recursos e de produtos. Na primeira, a concepção de raça contribuiu para justificar a inferioridade de povos não-europeus, o que permitiu a dominação dos povos originários e a escravidão dos negros do continente africano. E a segunda, resultou em novos padrões de poder (QUIJANO, 2005).

As teorias eurocêntricas contribuíram para a consolidação do pensamento colonial, que após a independência dos países latino-americanos, solidificou a concepção de colonização interna. A dominação que outrora manifestava-se entre o país metrópole e a colônia, é transferida para a elite que se mantém nos espaços políticos, estabelecendo uma relação de controle que provoca uma dependência no cotidiano das minorias (GONZÁLEZ, 2007).

Rama (2015) ratifica que a persistência da influência eurocêntrica foi reforçada também pela elite crioula que ao frequentar universidades europeias, consolidava a superioridade do velho continente, minimizando a importância da América do Sul durante o processo de industrialização na Europa ao papel de fornecedor de *commodities*. Entretanto, alguns pensadores, destacando-se Simón Bolívar, atuam na tentativa de romper com esta dominação, por meio de manifestos que influenciam a construção de projeto integrador no território latino-americano, que se justifica apesar das diferenças culturais

dos povos originários, e assemelha-se mediante o processo de opressão causada pelas metrópoles europeias.

O sociólogo e ativista peruano, José Carlos Mariátegui, também contribuiu para a construção das epistemologias latino-americanas, mediado pela influência do marxismo, com ideias fundamentais para a educação e a organização política das classes operárias do movimento revolucionário no Peru. Contudo, deve-se destacar que os Incas e outras sociedades pré-colombianas, reservados à condição de indígenas pelo pensamento eurocêntrico, foram precursores na construção do socialismo indoamericano.

Percebe-se que apesar da forte oposição ao movimento de integração latino-americana por parte da elite que defende a ideologia colonial, o percurso decolonial para o fortalecimento de países que vivenciaram processos semelhantes de domínio eurocêntrico, manifesta-se na própria construção dos documentos legais. A Constituição Federal do Brasil de 1988, tem como uma de suas características, a conjunção e fortalecimento de ideias e ideais nas nações da América Latina. E a Carta Magna do Chile, datada de 1980, pouco antes da promulgação brasileira, e que passou recentemente por revisões visando a construção de um novo instrumento, segundo a pesquisadora Ester Gammardella Rizzi gerou uma série de discussões, a partir da proposta de inclusão de 499 artigos com foco em direitos sociais, ampliação de territórios

indígenas, questões de gêneros, meio ambiente e uma reforma profunda no sistema político.

Desse modo, é importante entender os processos políticos que fundamentaram a base teórica, assim como o sentimento de “atraso” que permearam as dificuldades para a consolidação de bases epistemológicas periféricas em relação às teorias oriundas dos países do norte das Américas e europeias, considerados como centrais. Assim, o artigo em questão terá como objetivo apresentar, de modo comparativo, a influência destes processos epistemológicos ao longo da história dos países latino-americanos, sobretudo no que se refere às estratégias para melhoria educacional no Brasil x Chile. Ressalta-se que este, possui um modelo educacional, que se destaca como referência e pioneirismo latino-americano. Após um longo período de investimentos em políticas públicas, adotando modelos mistos (públicas e privadas) e privados do país, foi ampliado o modelo de educação integral e de valorização do ensino como um todo (UNESCO, 2010).

Para este estudo comparativo entre Brasil e Chile, a sistematização teórica deu-se pela leitura de alguns autores que contribuíram para a consolidação da epistemologia latino-americana, e que fundamentaram a construção das bases teóricas de educação, Kaplún, Freire, Martín-Barbero. A partir da discussão sobre a relação entre a influência do pensamento colonial, que condiciona as minorias a

normalização da dependência ideológica, e as estratégias para melhoria dos níveis de educação, com redução da evasão, sobretudo, dos grupos minoritários, conforme apresentado no tópico seguinte.

No capítulo três, será apresentado uma análise comparativa, a partir das experiências dos países analisados e como o combate a evasão escolar pode contribuir para formação de cidadãos, que reconhecem o potencial do território que habitam, e a partir, disso, consolidar a integração da América Latina e Caribe, formada por países que apresentam peculiaridades, mas com problemáticas semelhantes, herdadas da colonização, que até os tempos atuais promove uma marginalização estrutural e ideológica.

## **EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA**

A epistemologia latino-americana é construída a partir da formulação teórica de pensadores que, em sua maioria, apesar da influência eurocêntrica, e vivência em universidades europeias, romperam paradigmas que permitissem a consolidação da perspectiva histórica a partir da contextualização de uma América Latina pela visão dos povos originários e minorias. Dessa forma, como será exposto neste tópico, muitos teóricos contribuem com a reestruturação da educação fundamentada na universalidade, gratuidade e decolonialidade.

Simón Bolívar, revolucionário venezuelano, que contribuiu para o processo de independência da Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, e influenciou outras colônias latino-americanas; almejava também a integração que permitisse o fortalecimento social, político e econômico, dos países que saíam da condição de colônia, mas que ainda estavam longe de iniciar um processo de industrialização, levando-os a permanecer na condição de exportadores de matéria-prima e consumidores dos produtos industrializados.

As tentativas de integração latino-americana são apresentadas nos manifestos de Bolívar, que reconhecia também o papel transformador da educação, para a consolidação deste processo. Em 1815, a Carta da Jamaica (1815), contempla a relevância da educação para a formação dos cidadãos. Em um dos pontos, defende a criação de um Colégio destinado a instruir os futuros tutores e legisladores da pátria. O ensino de artes, ciências e letras contribuiria para a formação do espírito de homem público. Desde a infância, estes deveriam ser direcionados a reconhecerem a política como uma forma de providência, demonstrando uma preocupação com a resolução dos problemas compartilhados pelo território que deixará de ser colônia, mas que continuava a ser dominado pelos países que enriqueciam com a industrialização e pela elite nacional, que para continuar no poder, oprimia os descendentes dos povos originários e as minorias constituídas pelo processo de

---

colonização e que se acentuaram após a independência. Para isso, Bolívar, destaca que *“La educación popular debe ser el cuidado primogênito del amor paternal del Congreso”*.

Outro que contribui para a educação foi José Carlos Mariátegui (2007), escritor, jornalista, sociólogo e ativista peruano, que influenciado pelos ideais de Marx, defende a diminuição da influência norte-americana, francesa e espanhola para solidificação de um modelo de educação nacional que promovesse a valorização dos povos originários, deixados à margem desde o processo de colonização, com o intuito de fortalecer as convicções de uma nação homogênea. Em seu artigo *“Malas tendencias: el deber del ejército y del Estado”*, Mariátegui defende que os recursos fiscais sejam empregados na promoção da educação e do trabalho, ao invés da aquisição de armas para os oficiais das forças armadas.

Em 1891, o intelectual cubano, José Martí, publica *“Nuestra América”*, projeto político que propõe a valorização identitária da história e cultura dos povos latino-americanos. O texto permite a formulação do conhecimento a partir do legado dos povos originários. Em sua obra *“Educación para nuestra América”*, afirma que a educação popular

[...]não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre; mas que todas as classes da nação, que é o mesmo que o povo, sejam bem educadas. Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, que razão há para que se eduque

---

o pobre e não o rico? Todos são iguais (MARTÍ, 2007, p. 47).

Para defender a educação popular, utiliza o exemplo da Revolução Francesa, do respeito internacional adquirido pela Suíça e do poder conquistado pela Alemanha. Martí complementa que “*saber ler es saber andar, saber escribir es saber ascender*”(MARTÍ, 2005, p. 372).

No século XXI, a problemática do alcance da educação básica pelas classes populares e a evasão escolar ainda persistem. Entretanto, a discussão teórica tem avançado e conseguido amenizar as desigualdades socioculturais, impostas, sobretudo, pela ausência de um plano político focado no bem-estar social. Paulo Freire (1967;1968) pensa a educação como prática libertadora reconhecendo o sujeito como ser autônomo, o pedagogo idealiza que através da educação é possível transformar o oprimido em ator político. Em sua obra “Extensão e Comunicação” (1979), reconhece a educação como um processo de comunicação, uma construção compartilhada do conhecimento mediada por relações dialéticas entre os homens e o mundo. Freire ressalta que

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não impor consignas. Ser dialógico é empenhar-se na transformação, constante, da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo conteúdo da própria existência humana, não pode conter relações nas quais alguns homens sejam transformados em seres para outro (FREIRE, 1979, p. 43).

A pedagogia de Freire fez com que a Ditadura Militar o perseguisse, o que resultou em seu exílio iniciado no Chile. O teórico da educação é reconhecido pela importância de sua obra e pelo projeto de alfabetização de 300 adultos em um período de quarenta horas, a partir de suas experiências pessoais. Entretanto, continua sendo percebido como ameaça por muitos compatriotas, que defendem ideologias políticas conservadoras.

O argentino-uruguaio Mário Kaplún (1999), outro teórico que defende a ideia de que a comunicação deve ser percebida como componente do processo educativo, afirma que “educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos”. O educador enxerga o modelo de educação vigente como “instrumentalista” proposta por uma matriz “individualizada” que não “valoriza o diálogo como componente do processo educativo”. E, portanto, empobrece a matriz educativa tendo como resultado o “alijamento da possibilidade de expressão do aluno”. Kaplún (1999) defende um processo de aprendizagem que permite a construção de significados, a partir de múltiplos fluxos comunicativos.

Ainda sobre a construção de teorias latino-americanas, o filósofo Jesús Martín-Barbero (2009), em entrevista concedida à professora Maria Immacolata Vassallo de Lopes, argumenta sobre a influência norte-americana e francesa nas pesquisas latino-americanas, reafirmando a necessidade

do fortalecimento de categorias conceituais e ferramentas metodológicas que permitam a formulação de epistemologias próprias. Ressalta ainda, sua experiência para pensar a comunicação, embasando-se não mais na psicologia social norte-americana e na semiótica francesa, mas da nossa própria vida social e cultural.

Para Martín-Barbero (2009), o acesso restrito à educação e as influências de outros países dificultam as epistemologias latino-americanas, criando-se um paradoxo entre a relação falta de investimento, ausência de pesquisa, escassez de centros de pesquisas, que permitam e consolidem não apenas aportes teóricos para a educação latino-americana. Como também o estudo de práticas educacionais que possibilitem a aplicação em outros países do continente. Como as estratégias de combate à evasão escolar aplicadas no Chile que serão apresentadas a seguir.

## **ANÁLISE CONTEXTUAL COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO CHILE X BRASIL**

Tendo sido feita a abordagem introdutória deste artigo, com diversos nomes da epistemologia latino-americana, há que se destacar o Chile, não apenas por seus índices internacionais de destaque educacional, mas, e principalmente, por ter sido o país que mais acolheu nomes

do pensamento continental e da construção das bases teóricas aqui apresentadas.

Um país de grandes diferenças geográficas e que apresenta lutas históricas sangrentas para alcançar níveis de destaque e pioneirismo intercontinental. Certamente reflete seu caráter precursor por ter sido abrigo para Freire, Mariátegui, dentre outros. Portanto cabe aqui tratar do quesito Educação Chilena e contrapor com a Educação Brasileira.

O Chile, nas últimas duas décadas, graças ao investimento sólido em educação, se destaca em relatórios internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação Estudantil - PISA<sup>19</sup>. Um dos pontos de grande preocupação nas nações, se refere aos elevados índices de evasão, atingindo no primeiro ano do ensino superior, cerca de 20% dos estudantes, que desistem de suas graduações. Chegando entre 30% e 40% nos dois primeiros anos (Donoso; Donoso; Frites, 2013).

Quando a análise inclui a educação básica, a preocupação tende a aumentar, porém estratégias se apresentam para este enfrentamento, como a modalidade ampliada de ensino, política pública denominada Jornada Escolar Completa - JEC, que atinge atualmente de cerca de 95% das escolas chilenas (UNESCO, 2010, p.48).

---

<sup>19</sup> Programme for International Student Assessment - PISA

---

Há alguns anos o governo chileno vem desenvolvendo um plano estratégico de investimento em infraestrutura, formação pedagógica e reestruturação pedagógica, a saber:

Para contribuir al Fortalecimiento de la Educación Pública, el Ministerio de Educación está implementando un **Plan Estratégico de Infraestructura Escolar** a mediano plazo, por un monto superior a **500 millones de dólares**, beneficiando con ello alrededor de **2000 establecimientos educacionales públicos** del país priorizados en base al Catastro de Infraestructura Escolar y a las necesidades locales y regionales. Dicho plan está orientado a garantizar altos estándares de infraestructura en las construcciones escolares así como, subsanar situaciones de déficit y carencias de locales escolares bajo niveles de higiene tales como: establecimientos con letrinas, con dotación precaria de servicio de agua potable y electricidad, reemplazo de asbesto cemento, entre otras (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN, 2021, s/p.).

Numa demonstração de capacidade decisória bem estruturada por parte dos governos, com a proposição de políticas públicas de médio e longo prazo, algumas das ações com foco na infraestrutura das Escolas Públicas foram: o Selo da Educação Pública buscando uma maior qualidade nos prédios públicos; as Obras de Melhoria Integral solucionando deficiências estruturais como um todo; as Obras de Continuidade Escolar ampliando e melhorando o atendimento pré-escolar e da educação infantil; os Trabalhos Preventivos com intervenções de pequeno porte em mais de mil Escolas Públicas; o financiamento para aquisição de Móveis e Equipamentos em especial para atender as Escolas

---

Técnicas Profissionais; e finalmente os Trabalhos de Emergência com projetos que atendam a situações decorrentes de desastres naturais ou outras.

O Ensino Superior também não ficou de fora nesta rede de investimentos, se fora levado em consideração o surgimento, ainda em 2006, do Sistema de Informação ao Ensino Superior - SIES, com o objetivo de garantir a aplicação das políticas públicas para o setor, do ponto de vista acadêmico, administrativo e contábil, promovendo uma melhor transparência das instituições.

Esse sistema de informação já apresenta dados que permitem a manutenção da aplicação de recursos, como afirma trecho de nota do site do Ministério da Educação:

[...] a evasão no 1º ano chega a 24,4%, o que implica que 2,5 em cada 10 alunos abandonem a carreira após o primeiro ano. No entanto, é importante notar que um número significativo de alunos não abandona definitivamente o sistema, mas sim reingressa nos anos seguintes, para outras carreiras ou instituições. Um estudo do SIES, publicado em 2012, confirma que ao analisar a coorte de 2008, 13,4% dos alunos que abandonaram no 1º ano voltam a ingressar no sistema nos três anos seguintes, e que apenas 17,2% dos jovens podem ser considerados mais desertores definitivos (MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN, 2021, s/p.).

Em relação a Educação no Brasil, dados compilados em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF<sup>20</sup>, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de

---

<sup>20</sup> United Nations International Children's Emergency Fund – UNICEF.

---

Domicílios Contínua – PNAD, Contínua, no quesito abandono escolar e acesso a tecnologia, apontam que:

[...] no ano passado, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. Taxa superior à média nacional brasileira, apontada em 2019 na casa de 2%, segundo dados da Pnad Contínua. Já não bastasse os dados preocupantes, soma-se ainda a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online. (UNICEF, 2021, s/p.).

Levantamento da Editora Vozes, por meio da parceria entre a Fundação Lemann e a Imaginable Futures, aponta que apesar dessas diversas decisões políticas governamentais, os indicadores chilenos não deixaram de apontar perdas, da ordem de 88% em média, das aprendizagens no período de um ano. Sendo que os estudantes de camadas sociais mais baixas ou vulneráveis, cerca de 25% da população, foram os mais atingidos com perda de 95% das aprendizagens, muito inferior aos 25% de camadas mais ricas, cuja defasagem beira a casa dos 64%. Impactados pelo período pandêmico, que apenas agravou mais o problema.

Enquanto isso no Brasil, do ponto de vista tecnológico, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, e o Conselho Nacional de Secretários de Educação

---

- CONSED, em parceria com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, em maio de 2020, apontam que apenas 33% dos domicílios brasileiros possuem computador e acesso à internet.

Segundo a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, 46% dos estudantes da região vivem em lares sem conexão. Ou seja, ainda há muito o que se melhorar nos países latino-americanos, apesar de algum destaque atribuído ao Chile, já desde 1960, enquanto reformas educacionais só ocorreram no Brasil por volta dos anos de 1990.

A CEPAL ainda preparou em agosto de 2020 um relatório que traz dados significativos dos impactos causados pela pandemia nos países latino-americanos, propondo medidas de universalização da conectividade e acessibilidade às tecnologias digitais. Para isso, aposta em:

[...] cinco linhas de ação que incluem construir uma sociedade digital inclusiva, impulsionar a transformação produtiva, promover a confiança e a segurança digital, fortalecer a cooperação digital regional, e avançar em direção a um novo modelo de governança para assegurar um 'Estado de bem-estar digital' que promova a igualdade, proteja os direitos econômicos, sociais e do trabalho da população, garanta o uso seguro dos dados, e gere a mudança estrutural progressiva (CEPAL, 2020, s/p.).

Isto é, percebe-se um viés mais autônomo por parte das proposições cepalinas, onde a dependência eurocêntrica, ou

---

o pensamento de fornecedor de commodities deixa de ser o foco principal, com ênfase no progresso local, através de apoio regional. E mais, pensar em bem-estar digital, do ponto de vista da igualdade prevê que todos os povos sejam incluídos nos benefícios.

Simon Schwartzman (2007) citando Farrel (1986) afirma que “o governo socialista de Salvador Allende desenvolveu um projeto conhecido como *Escuela Nacional Unificada*, que, em alguns aspectos, buscava aprofundar e ampliar as reformas” anteriores a década de 1970, e que já traziam em seu bojo, “um forte conteúdo ideológico, incentivando a participação e o controle das instituições educacionais pelas organizações políticas e sindicais, e dando à educação um papel de mobilização para a mudança revolucionária que se buscava”.

Já com Augusto Pinochet e o golpe militar por ele implementado, a Educação Chilena passa a ser gerida pela livre iniciativa e não mais sob o controle, provimento e financiamento direto do Estado. Ocorre a expansão do ensino privado, bem como o subsídio público para o ingresso nestas escolas.

“As políticas educacionais conhecidas como *Concertación* permaneceram até o final de 2006”, quando, com a assunção de Michelle Bachelet ao poder, atrelada às pressões sociais, sobretudo estudantis, como no caso da famosa Revolta dos Pinguins, força a mudança da Lei,

---

“implementando um período de aumento significativo de gastos públicos com educação, na busca pela redução da desigualdade social e pela melhoria da qualidade”. (SCHWARTZMAN, 2007). E em relação ao Ensino Superior, o retorno a gratuidade dessa modalidade, ocorrida a partir de 2016.

No Brasil recente, visões governamentais distorcidas, retrógradas, discriminatórias ou elitistas, vão na contramão do mundo, capazes de vetar, em março de 2021, a Lei de acesso à internet para as escolas e professores, projeto que previa R\$3,5 bilhões em investimento. Mesmo o Poder Legislativo tendo derrubado o veto em junho do mesmo ano, o projeto de lei apenas foi regulamentado em janeiro de 2022, com quase 1 ano de atraso em investimentos.

Estes embates de poder podem ser analisados no contexto da obra *A Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, coincidentemente escrita durante o exílio do autor no Chile, que o recebera, assim como outros tantos pensadores, conforme já mencionado. A obra, embora tenha sido lançada em 1968, se apresenta extremamente atual, como no trecho a seguir:

É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam e nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em

---

nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”. Esta maneira de proceder, de compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder), explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora (FREIRE, 2013, p. 61-62).

Isto posto, houve o tempo da opressão pelos colonizadores aos colonizados, o tempo da opressão pelos donos do poder aos menos favorecidos, como o tempo da opressão pelas instituições internacionais, baseadas nos países centrais, aos países latino-americanos. Muda-se o tempo, mas a prática se apresenta bastante similar.

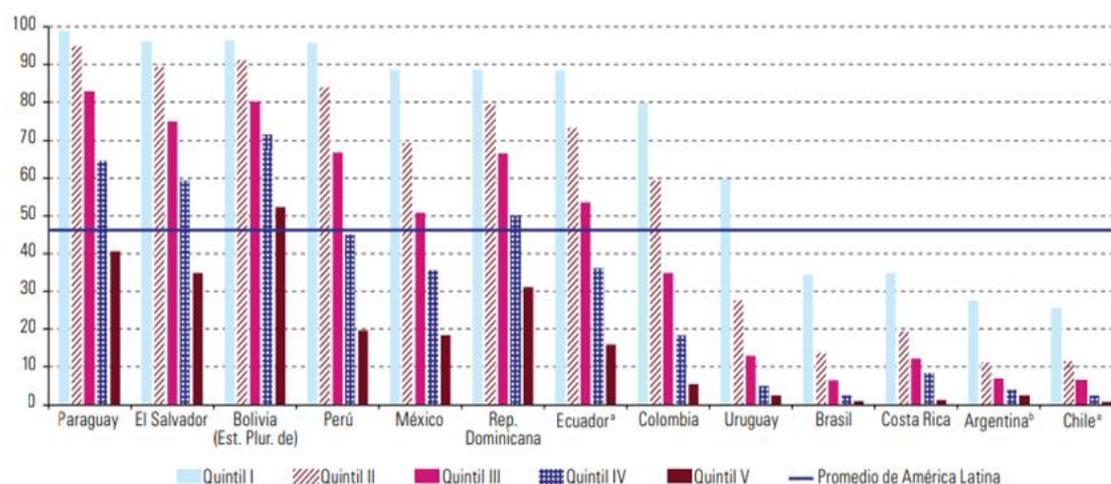
A CEPAL, em seu relatório de acesso às tecnologias, aqui já citado, aponta que há muito o que se desenvolver na garantia de atendimento aos direitos e deveres do cidadão latino-americano, principalmente quando se compara o acesso tecnológico em zonas rurais e urbanas, a saber:

Las diferencias en la conectividad entre la zona urbana y la rural son significativas. En la región, el 67% de los hogares urbanos está conectado a Internet, en tanto que en las zonas rurales solo lo está el 23% de ellos. En algunos países, como Bolivia (Estado Plurinacional de), El Salvador, el Paraguay y el Perú, más del 90% de los hogares rurales no

cuentan con conexión a Internet. Incluso en países en mejor situación, como Chile, Costa Rica y el Uruguay, solo cerca de la mitad de los hogares rurales están conectados. (CEPAL, 2020, p.3).

Mesmo em países onde a situação é melhor, conforme a CEPAL, o acesso à tecnologia ainda atinge metade dos locais rurais, o que certamente traz uma consequência muito drástica para os estudantes. Isto pode ser verificado no gráfico abaixo.

**GRÁFICO 1 - América Latina (13 países): Niños en hogares sin acceso a Internet, por quintil de ingreso.**



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Nota: En la encuesta en la que se basan los datos, "hogares con acceso a Internet" se refiere a los hogares en que Internet está generalmente disponible para su utilización por todos los miembros del hogar en cualquier momento; la conexión y los dispositivos pueden ser propiedad de la familia o no, pero se deben considerar los activos del hogar; la conexión a Internet en el hogar debía estar funcionando en el momento de la encuesta. El cálculo se hace sobre el total de niños de entre 5 y 12 años en cada quintil de ingreso de cada país.

\* La información corresponde a 2017.

† Incluye solo la zonas urbanas.

Fonte: Informe Especial n.07 (CEPAL, 2020, p.9).

Ainda com base no Informe Especial n.07, (CEPAL, 2020, p.9), os dados apontam que há uma discrepância imensa entre os países, em relação às crianças em locais com acesso

a internet. Porém, entre Chile e Brasil, os membros do V, IV e III quintil estão abaixo de 10%. Isso levando em conta grupos de renda que não são os considerados mais pobres.

Feita análise entre os mais pobres, o Chile apresentava, ainda em 2017, pouco mais de 10% no quintil II e cerca de 25% no quintil I. Já no Brasil, o percentual sobe um pouco para cerca de 15% no quintil II e atinge por volta de 35% no quintil I, o mais baixo. Ou seja, um número significativo das crianças está em locais sem acesso à internet nos grupos mais pobres, o que precisa ser combatido urgentemente como forma de, não apenas vencer a evasão escolar, em seus mais diversos níveis, mas também garantir a igualdade de direitos para os povos latino-americanos e caribenhos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista as questões aqui abordadas, é convicção de que as políticas públicas precisam ser contínuas e permanentes. Pensar na educação dentro de um contexto de médio e longo prazo com investimentos sólidos e significativos. E mais, um processo que envolva todas as esferas populacionais, dos mais ricos aos mais pobres, os marginalizados.

Há que se considerar que o processo de independência dos países latino-americanos não significou romper com os colonizadores, nem com suas relações com outros países centrais. Isso se reflete, inclusive, nas características adotadas

nos processos de construção legal e de melhorias econômico-sociais. Que, na perspectiva histórica aqui posta, em sua maioria, privilegia as classes dominantes em detrimento dos povos marginalizados.

As constituições federativas foram revistas ao longo da história, com o olhar mais moderno, equitativo e igualitário, mesmo que do ponto de vista teórico. Algumas nações inclusive copiaram textos europeus, a exemplo da Constituição Espanhola. E a grande maioria aponta para uma unidade intercontinental, uma ideia de povo latino-americano.

Porém ainda há muito o que evoluir neste caráter de unidade, não apenas territorial, de bloco econômico ideológico, mas em cada nação latino-americana, é preciso repensar a inclusão dos povos indígenas brasileiros, negros e nordestinos; dos indígenas mapuches chilenos e argentinos; ou ainda dos charruas uruguaios, para não citar outros países. Enfim, são povos esquecidos, desprezados historicamente, em diversos países.

Quando tomamos por base a educação e o avanço tecnológico para os povos, fica notório que o Chile obteve bons resultados em índices de análise internacional, como as avaliações do PISA. Continuidade nas políticas públicas, combate à evasão escolar, sobretudo com a expansão da educação integral no ensino básico e o retorno da oferta gratuita no ensino superior. E não menos importante, o

---

cuidado socioemocional, acesso público e gratuito à internet, vouchers de acesso ao financiamento do ensino superior, similares a algumas políticas brasileiras.

Em se tratando de Brasil, inclusive, apesar do ponto acima mencionado, houve retrocesso nos últimos anos, redução de investimentos, apoio a pesquisa, incentivos sociais, e até mesmo tentativas de militarização como meios de elevação da qualidade de ensino. O que demonstra uma não continuidade de políticas públicas, e mais um plano de extinção de projetos de governo, gerando instabilidade e inconstância histórica. Além de não alcançar um caráter equitativo nacional, onde há regiões mais desenvolvidas (sul e sudeste) cada vez mais distantes de regiões menos desenvolvidas (norte e nordeste).

Os muitos teóricos aqui mencionados reforçam a necessidade de enxergar o país, e porque não dizer, o bloco latino-americano, como uma região em que, apesar de língua e costumes diferentes, o processo histórico de colonização traz um objetivo único: a descolonização e construção de uma identidade nacional, ampla e universal. Capaz de englobar os mais diversos povos que constituem cada nação, a exemplo do Brasil e do Chile.

## REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, S. *Carta de Jamaica* (1815). Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: [biblioteca.org.ar/libros/153498.pdf](http://biblioteca.org.ar/libros/153498.pdf). Acesso em: 25 abr 2023.

---

CEPAL. *CEPAL propõe garantir e universalizar a conectividade e a acessibilidade às tecnologias digitais para enfrentar os impactos da COVID-19*. 26 ago 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/cepal-propoe-garantir-universalizar-conectividade-acessibilidade-tecnologias-digitais>. Acesso em: 14 jun 2023.

CEPAL. Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. *Informe Especial n.7*. 2020. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf). Acesso em 14 jun 2023.

CHILE, Ministerio de Educación do Chile - A. *Infraestructura Escolar*. Plan Estrategico Disponível em: <https://infraestructuraescolar.mineduc.cl/plan-estrategico/plan/> Acesso em 30 jun 2023.

CHILE. Ministerio de Educación do Chile - B. Subsecretaria de Educación Superior. *Proyectandose al futuro*. Disponível em: <https://www.mifuturo.cl/proyectandose-al-futuro/> Acesso em 30 jun 2023.

DONOSO D., S.; DONOSO T. G; FRITES, C. A experiência chilena de retenção de estudantes na universidade. *Revista Ciência e Cultura* [online]. jun. 2013, vol.17, n.30, p.141-171. Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v17n30/a07.pdf>. Acesso em 12 jun 2023.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

---

FREIRE, P. *Extensão e Comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. Colonialismo Interno: una redefinición. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. *La Teoría Marxista Hoy: Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf>. Acesso em: 15 mai 2023.

KAPLUN, M. Processos educativos e canais de comunicação. *Revista Comunicação e Educação*, n. 14. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p68-75>. Acesso em: 06 jun 2023.

MARIÁTEGUI, J. C. *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 2007. Disponível em: [http://resistir.info/livros/mariategui\\_7\\_ensayos.pdf](http://resistir.info/livros/mariategui_7_ensayos.pdf). Acesso em: 22 jun 2023.

MARTÍ, J. La Idea de Nuestra América. In: MARTÍ, J. *Nuestra América*. Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. Disponível em: <http://www.brouillondeculture.fr/imagesmagasins/divers/5184558102.pdf>. Acesso em: 03 jun 2023.

MARTÍ, J. *Educação em Nossa América*. Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2007.

---

MARTÍN-BARBERO, J. Uma aventura epistemológica. [Entrevista concedida] à Maria Immacolata Vassalo de Lopes. *Matrizes*, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v2i2p143-162> . Acesso em: 22 jun 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LEHER, R.. SETÚBAL, M. (org). *Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: Diálogos para uma nova Práxis*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) . Acesso em: 15 mai 2023.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo, 2015.

SCHWARTZMAN, S. Chile: Um laboratório de reformas educacionais. Educação no Século XXI: Modelos de Sucesso. In: *Ciclo de Seminários Internacionais*. versão 1. 25 de jul. de 2007.

UNESCO. *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires, jun. 2010. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372220.locale=en>. Acesso em: 21 jun 2023.

---

## Capítulo 5

### Uso de ferramentas de interação online no ensino presencial. Criando territórios e borrando fronteiras no novo normal.

Adriana Coutinho Lopes <sup>21</sup>

André Ferreira <sup>22</sup>

Tula Kirst Romani <sup>23</sup>

#### INTRODUÇÃO

A cibercultura está moldando todo um novo jeito de desenvolver o pensamento. A geração que está hoje

---

<sup>21</sup> Brasileira, possui formação superior em Educação Artística pela UNOESTE de Presidente Prudente e História pela UNIP de Cuiabá é Pós Graduada em docência para o Ensino superior pela UNIVAG em Várzea Grande MT e é mestranda do PPGECCO/UFMT na linha de pesquisa em Comunicação e Mediações Culturais. Atua como Arte Educadora há 27 anos, já trabalhou no colégio Fundação Bradesco, Colégio Notre Dame de Lourdes, EMEB Irmã Maria Betty De Souza Pires, todos em Cuiabá - MT, hoje leciona no Ensino Fundamental I EMEB Prof. Firmo José Rodrigues e Fundamental II no SESI de Várzea Grande - MT

<sup>22</sup> Tem graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com trabalho voltado ao jornalismo literário. Profissionalmente possui experiência em jornalismo online, impresso e jornalismo cultural. É também tecnólogo em Teatro com formação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e, atualmente, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) da UFMT, com pesquisa voltada às artes cênicas.

<sup>23</sup> É arquiteta e urbanista formada pela Universidade de Cuiabá (UNIC) CUIABÁ e trabalhou como autônoma na área por mais de 10 anos. É professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Engenharia e Tecnologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde ministra aulas na área de projeto de arquitetura e representação gráfica. É mestre em Engenharia de Edificações e Ambiental e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO-UFMT) com interesses nos aspectos humanos do espaço construído, arte e cultura..

ingressando nos cursos superiores em todo o mundo é de uma geração que não viveu em um mundo sem internet, celular ou redes sociais. O ensino à distância tem sido um pioneiro no uso das ferramentas de interatividade em grupo, especialmente no aperfeiçoamento de pessoal em empresas e a utilização dessas ferramentas no desenvolvimento de atividades de ensino foi fundamental para uma adaptação menos traumática para este modelo de ensino durante a pandemia da Covid-19 em 2020.

Este artigo tem como objetivo estruturar a ideia da criação de um novo território para o ensino, borrando a fronteira entre o ensino presencial e online. Um novo território no contexto do ensino presencial, proporcionado por experiências positivas no contexto da educação a distância (EAD) realizado, nos casos analisados, de forma compulsória devido à necessidade de isolamento imposta pela pandemia da Covid-19, e transportado, com o fim do isolamento social, para as aulas presenciais como forma de enriquecer a experiência em sala de aula.

As aulas no EAD já se apresentavam como a melhor, ou até a única, opção para muitas pessoas concluírem seus estudos, aprimorarem habilidades ou se especializarem, mas a ampliação e melhoria das ferramentas para a realização desta modalidade de ensino, junto com uma grande demanda de comunicação online no contexto do isolamento social entre os anos de 2020 e 2021 trouxeram novas

possibilidades que, em alguns casos, se estendem para o retorno presencial das aulas criando um novo território para o ensino.

Para a construção deste pensamento este artigo/ensaio foi dividido em seis partes: na primeira contextualizamos o ensino a distância, compreendendo seu surgimento, papel e primeiros formatos. A segunda parte aborda a virada tecnológica que naturaliza alguns processos antes simplesmente desconsiderados, modificando a forma como as pessoas interagem com as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Isso não apenas permite, mas também estimula a criação e exploração de novas ferramentas para expandir possibilidades no contexto educacional. A terceira parte discute a consolidação forçada das possibilidades do ensino a distância, imposta pela necessidade de isolamento social durante a pandemia da Covid-19. Nesta seção, discorreremos brevemente sobre tipos de interação, com foco naquelas que emergem como ferramentas aplicáveis também em situações presenciais.

A quarta parte explora algumas experiências que possibilitaram vislumbrar a oportunidade de borrar a fronteira entre o ensino a distância e o presencial, experiências que exploram uma modalidade de ensino híbrido, mas simultâneo, criando um novo território de interação entre professores e alunos. Esta abordagem visa aproximar os métodos reconhecidos de realização de

atividades educativas e atingir novos campos na educação, incluindo a educação em artes. A quinta parte discute os resultados obtidos nessas experiências e aponta possibilidades ainda a serem exploradas. Por fim, na sexta e última parte, consideramos as experiências, destacando especialmente os limites encontrados durante o desenvolvimento das atividades e a potencialidade de transformar essas experiências em componentes de um novo formato de atividades para sala de aula.

## **FRONTEIRAS ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO A DISTÂNCIA**

Durante a palestra de abertura da disciplina, que é uma colaboração entre o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso, o Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e o Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, o professor Dr. Paulo César da Costa Gomes, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentou uma perspectiva sobre fronteiras que serve de base para este trabalho. Conforme suas palavras:

“A fronteira, frequentemente percebida no senso comum como algo que separa e divide, criando desunião, pode ser entendida de maneira diferente. Enquanto divide, a

---

fronteira também une; ela estabelece uma relação, um vínculo entre dois elementos distintos. Ela nos indica que, embora diferentes, esses elementos possuem uma existência individual e, ao mesmo tempo, estão ligados. Portanto, falar de fronteira é falar de um vínculo, de uma conexão entre entidades diversas” (Gomes, 2023).

Essa ideia de vínculo é particularmente relevante, pois é nesse espaço que identificamos a possibilidade de construir um novo território educacional. Esse território não se restringe ao ensino presencial nem ao ensino à distância, mas representa uma nova oportunidade que se manifesta na intersecção dessas duas modalidades. Trata-se de um território de sobreposição, onde o uso simultâneo e a criação de novas formas de ensino são explorados.

### **CONTEXTUALIZANDO O ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)**

Nunes (2009) destaca que o Ensino a Distância (EAD) foi concebido inicialmente com o propósito de expandir as fronteiras educacionais, visando a inclusão de indivíduos cuja capacidade de frequentar aulas presenciais era limitada por diversos fatores. Esses fatores incluíam a incompatibilidade de horários de aulas com atividades laborais essenciais à subsistência, a necessidade de cuidar de idosos e crianças em casa, deficiências físicas, ou a localização geográfica remota de instituições educacionais presenciais.

Conforme este autor, a modalidade de EAD, que existe há quase três séculos, iniciou com a oferta de cursos de habilidades específicas por correspondência. Experimentou um crescimento notável no final do século XIX, impulsionado principalmente pela evolução dos serviços postais. No início do século XX, universidades ao redor do mundo começaram a oferecer cursos de extensão a distância. Nunes também observa que o EAD evoluiu em termos de metodologias ao mesmo ritmo dos avanços tecnológicos em comunicação, expandindo suas modalidades de atuação para novos meios, como o rádio e a televisão.

O verdadeiro impulso, entretanto, ocorreu a partir de meados dos anos 60, com a institucionalização de programas de educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e expandindo-se globalmente. Atualmente, mais de 80 países nos cinco continentes adotam o EAD em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes (Nunes, 2009, p. 3).

Em todos os locais onde é implementado, o EAD sempre utilizou a tecnologia como meio para alcançar seu objetivo de promover a educação à distância, acompanhando o ritmo acelerado dos avanços tecnológicos em comunicações.

No Brasil, segundo João Roberto Moreira Alves (2009), os primeiros registros de oferta de cursos em EAD surgiram como iniciativas isoladas. A introdução das Escolas

Internacionais a partir de 1904, oferecendo cursos nos setores de comércio e serviços, marcou uma mudança significativa. Contudo, foi a tecnologia de comunicação em massa que realmente impulsionou esta modalidade. Com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, cursos bíblicos, profissionalizantes e de Educação de Base se disseminaram pelo país. No entanto, este avanço foi interrompido pela revolução de 1969 e a subsequente censura. Enquanto outros países continuavam a expandir seus programas, o Brasil sofreu um retrocesso do qual ainda não se recuperou totalmente. Mesmo com a determinação do Código Brasileiro de Telecomunicações para a transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e televisão educativas, e a oferta de incentivos para tal, a retomada das pesquisas e desenvolvimentos nesta área foi lenta.

Entretanto, nem todos veem o EAD com a mesma positividade daqueles que enfrentam diretamente seus desafios e buscam soluções para o desenvolvimento de estratégias que promovam a autonomia e o conhecimento nesse formato. Uma das resistências mais importantes refere-se ao aspecto que faz do EAD um sucesso, mas que também pode ser visto como uma potencial fragilidade do processo educacional. Jamile Satinello, Maria Luisa Furlan Costa e Renata Oliveira dos Santos (2020) argumentam que, embora o EAD contribua para a flexibilização dos processos

---

de construção do conhecimento, promovendo um desenvolvimento autônomo e qualitativo da sociedade, o ensino neste formato pode rapidamente se transformar em uma mercadoria lucrativa devido à sua fácil reprodutibilidade e ao amplo atendimento com um único investimento. Isso pode levar a uma maior ênfase no aspecto econômico do modelo, em detrimento da emancipação das pessoas. Embora a economia de recursos possa resultar em produtos de baixa qualidade no EAD, Fredric Litto (2014) destaca que a crítica generalizada de que o EAD "não tem qualidade" é um dos mitos que circulam em torno da modalidade, ocultando a responsabilidade de provar tal afirmação. Outros mitos são desmentidos pela eficácia comprovada em avaliações oficiais, como o Enade (Litto, 2014).

### **A CIBERCULTURA E O ENSINO A DISTÂNCIA**

Na era moderna, vivenciamos o advento de tecnologias como o rádio, a televisão, o cinema, histórias em quadrinhos, revistas, entre outros produtos da indústria cultural. Esses meios desempenharam um papel crucial em moldar os modelos de sociabilidade e comportamento social. A contemporaneidade, por sua vez, é marcada pela predominância das mídias digitais, que impulsionaram grandes transformações, especialmente na transição da modernidade para a atualidade.

---

Martin Heidegger, em sua assertiva de que "a técnica é a fatalidade de nossa época" (Heidegger, 2002, p. 13), ressalta a influência predominante dos avanços tecnológicos na transformação dos estilos de vida, anteriormente estabelecidos. Sua visão, embora carregada de um tom pessimista, reflete sua inquietação — uma preocupação que também era compartilhada por outros pensadores, como Walter Benjamin — sobre as rápidas mudanças tecnológicas. Havia o temor de que tais mudanças pudessem resultar na perda da essência do ser humano e das expressões artísticas. Essa resistência ao novo, atrelada à percepção de um caminho irreversível, é um tema recorrente na filosofia de Heidegger.

Pierre Lévy (1999, p. 25) aborda o papel determinante ou condicionante da tecnologia na construção cultural, destacando-se no debate sobre as novas fronteiras emergentes dos avanços tecnológicos. Estes avanços não só ampliaram as possibilidades da cibercultura, mas também reformularam a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor. Em suas palavras:

“Enquanto ainda questionamos, outras tecnologias emergem na fronteira nebulosa onde são inventadas as ideias, as coisas e as práticas. Elas ainda estão invisíveis, talvez prestes a desaparecer, talvez fadadas ao sucesso. Nestas zonas de indeterminação onde o futuro é decidido, grupos de criadores marginais, apaixonados, empreendedores

audaciosos tentam, com todas as suas forças, direcionar o devir” (Lévy, 1999, p. 26).

Silvana Simão Baratto e Luís Fernando Crespo (2013) definem a cibercultura como a cultura contemporânea estruturada pelo uso de tecnologias digitais em rede. Ela se manifesta tanto no ciberespaço quanto nas cidades, permeando os dispositivos e redes móveis. A cibercultura não é apenas uma adição ao cotidiano das pessoas; ela é a base sobre a qual os modos de vida contemporâneos estão sendo construídos. Apesar de não ser possível afirmar que tudo produzido e consumido na cibercultura seja benéfico (assim como não se pode dizer o mesmo para produções externas a ela), é inegável que ela representa uma ferramenta poderosa. A cibercultura permitiu a expansão do alcance da produção humana e modificou o formato de vários produtos culturais. De acordo com Castells (2003), nossa cultura foi permanentemente transformada pelo surgimento de novos sistemas eletrônicos de alcance global, integrando os meios de comunicação de maneiras antes inimagináveis.

Este movimento não apenas permite, mas também estimula a criação e exploração de novas ferramentas para expandir possibilidades em diversos contextos da vida em sociedade, inclusive no contexto da educação. E isso é necessário. As novas gerações operam dentro do contexto da cibercultura, ela é a sua linguagem primeira. Neste contexto diversas ferramentas da cibercultura está sendo utilizado

para a construção de um EAD que se aproxima do seu público.

Muitas ferramentas utilizadas nas aulas de EAD, especialmente aquelas que facilitam a interação entre grupos, foram muito mais bem recebidas no mundo corporativo, particularmente nos campos educacionais empresariais, pois estavam adequadas ao contexto das corporações. Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Cisco Webex e Jitsi Meet são apenas algumas delas. Elas conectam seus colaboradores ao redor do mundo para treinamentos e reuniões, visando reduzir custos de viagens, aumentar a audiência, acelerar processos e melhorar a qualidade do treinamento, além de aumentar o envolvimento de parceiros, fornecedores e clientes (Brauer e Albertin, 2010). Com o uso dessas novas ferramentas veio toda uma gama de novas estratégias metodológicas de ensino que, embora não tenham sido desenvolvidas especificamente para o uso dessas ferramentas, partem delas para potencializar as aulas.

Como ferramenta do Ensino a Distância (EAD), e também amplamente utilizado por pessoas em busca de informações, está o recurso que Litto (2014) denomina como “objetos de aprendizagem” (OAs). Estes se referem a segmentos de conhecimento disponíveis na web, acessíveis a todos, e são geralmente elaborados com recursos visuais que facilitam a compreensão do conteúdo. Em alguns casos, esses objetos permitem até mesmo a interação do

interessado com o material apresentado. O aspecto mais interessante desses objetos é que eles não estão restritos a um curso específico, mas sim relacionados ao tema abordado. Dessa forma, tornam-se uma ferramenta valiosa para qualquer pessoa que busca preencher lacunas em seu aprendizado.

Litto (2014) também aborda a ideia de uma 'sociedade de abundância', contrastando-a com a escassez de informações que prevalecia no passado, especialmente para os menos afortunados. Vários países já digitalizaram e disponibilizaram gratuitamente todo o material educacional relacionado ao ensino básico e médio, conhecidos como recursos educacionais abertos (REAs). O Brasil também já iniciou projetos para seguir essa tendência, visando ampliar o acesso à educação de qualidade.

Desde o ano de 1996, a legislação brasileira permite que o EAD seja implementado em todos os níveis de educação, com reservas quanto ao ensino fundamental. Muitas instituições adotaram esse modelo com o objetivo de capacitar pessoas que, de outra forma, não teriam condições de se educar. Uma das instituições pioneiras nesse sentido foi a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que foi a primeira a oferecer cursos de graduação nesse formato.

---

## **A PANDEMIA E A CONSOLIDAÇÃO FORÇADA DE UM NOVO MODELO DE ENSINO**

De acordo com Pasini, Carvalho e Almeida (2020), embora o ensino à distância (EAD) já fosse uma realidade na educação brasileira, seu uso era predominantemente limitado ao ensino superior e a cursos técnicos. Na educação básica, que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, as ferramentas de EAD eram empregadas raramente e, em grande parte, apenas em atividades complementares, sem um fluxo contínuo de ensino. Nesses casos, a decisão sobre o uso do EAD nem sempre era aprovada pela instituição ou pela equipe pedagógica. O parágrafo 4º do artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Este cenário quase premonitório mudou drasticamente em 11 de março de 2020. Nessa data, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou a situação do novo coronavírus como uma pandemia mundial. Este anúncio, seguido por uma série de recomendações para conter a doença, incluindo o isolamento social, levou ao fechamento de escolas ao redor do mundo. Em 27 de março de 2020, a UNESCO enfatizou a

necessidade de empregar tecnologias de ensino a distância para manter o cronograma educacional, considerando que 850 milhões de estudantes em mais de 100 países estavam sem frequentar escolas (Palmeira, Ribeiro e Silva, 2020).

Rodrigues (2020) argumenta que a pandemia acelerou o processo de adoção do EAD em todos os níveis de ensino, um tema que já estava sendo discutido, embora de forma limitada. Para o autor, a falta de um debate abrangente sobre as implicações dessa transição para o chamado ensino remoto se tornou evidente. Com a urgência trazida pela pandemia, a adoção de estratégias de ensino remoto em larga escala tornou-se quase uma necessidade. Nesse contexto, o ensino e as atividades escolares enfrentaram uma regulamentação ambígua e, talvez mais criticamente, sem a preparação adequada de todo o processo educativo e dos envolvidos nele. Em outras palavras, não houve uma transição planejada entre os modelos presencial e à distância.

Como o modelo de EAD já estava implementado e funcionando em diversas regiões, ele proporcionou uma base para os primeiros movimentos globais de adaptação ao ensino no contexto do isolamento social. Muitas ferramentas já eram amplamente utilizadas e forneceram uma orientação inicial, mas este era um território inédito para alguns níveis da educação. O contato com as novas tecnologias, no contexto do ensino remoto, levou a educação, e principalmente a educação básica, a um ponto de intersecção. Este ponto é

descrito por Bhabha (2010 apud Rodrigues, 2020) como um "lugar fronteiriço". "A fronteira é formada por valores e costumes tanto de um lado quanto do outro; é no lugar fronteiriço que ocorrem os encontros com o estranho, o desconhecido, proporcionando a experiência do além-limite" (Rodrigues, 2020, p. 6).

Karolina Maria de Araújo Cordeiro (2020) observa que, durante este período específico, inúmeras adaptações foram necessárias para se alcançar um resultado satisfatório no ambiente educacional. Ferramentas como aplicativos de videoconferência, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tornaram-se essenciais em todos os aspectos da vida acadêmica. A adoção de metodologias ativas e o formato digital das aulas rapidamente se estabeleceram como a nova norma. Muitos professores, confrontados com este cenário, tiveram que se adaptar, criando, da melhor forma possível, novas metodologias para ensinar seus conteúdos (Cordeiro, 2020). Essas adaptações se tornaram essenciais, sobretudo porque, apesar de as aulas serem baseadas no modelo do Ensino a Distância (EAD), o que realmente se assemelhava a ele, durante o período pandêmico, era o emprego de tecnologias para a realização das aulas.

Diferente do EAD convencional, onde os alunos têm autonomia para estudar nos horários e pelo tempo que lhes convém, as aulas realizadas durante a pandemia ocorriam de

modo síncrono, em grupos e nos horários que seriam típicos das aulas presenciais. Isso representou uma mudança significativa no formato tradicional de EAD, exigindo uma adaptação tanto dos professores quanto dos alunos a essa nova dinâmica de aprendizado (Costa, 2020).

Fato é que a pandemia pegou todos de surpresa e a transição, por acontecer de forma abrupta, não foi fácil para nenhum dos envolvidos: alunos, professores, instituições de ensino e famílias, ninguém teve um preparo prévio e todos tiveram níveis diferentes de desgaste, mas este processo teria sido ainda mais difícil se não existisse uma base como aquela tão bem estruturada do EAD a qual recorrer.

### **UM ENSAIO PARA A CRIAÇÃO DE UM NOVO TERRITÓRIO - O QUE APRENDEMOS QUE É POSSÍVEL**

Com o retorno presencial das atividades escolares em todos os níveis educacionais, as experiências de ensino e aprendizagem adotadas durante a pandemia pavimentaram o caminho para um novo formato de hibridização do ensino. O ensino híbrido, como o próprio nome indica, envolve a combinação de estudos tanto no espaço físico das instituições educacionais quanto fora delas, integrando os modelos presencial e à distância com o auxílio de ferramentas tecnológicas como mediadoras desse processo.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) o termo ensino híbrido sugere uma forma de educação contínua, que pode

ser aplicada em diferentes lugares, e que não apresenta uma forma única de aprender, logo, permite a incorporação da flexibilidade e das possibilidades de comunicação por meio de dispositivos tecnológicos possíveis por meio do acesso à internet, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre independentemente do encontro presencial no espaço físico. Hack (2011) reconhece o valor significativo da tradição oral e da interação face a face, mas enfatiza que a compreensão pessoal do mundo é cada vez mais influenciada por conteúdos mediados pela tecnologia. "Tais conteúdos expandem os horizontes espaciais, pois não é mais necessário estar fisicamente presente nos locais onde os fenômenos observados ocorrem" (HACK, 2011, p. 49).

Em termos de hibridização, a educação à distância é vista como um meio que elimina barreiras geográficas e temporais, ao proporcionar ao aluno a liberdade de organizar seu próprio tempo e local de estudo. Assim, a internet e as mídias correlatas têm desempenhado um papel crucial no borramento das fronteiras tradicionais na construção do conhecimento e na configuração de novos territórios. Em tempos em que a escolha foi removida do contexto e os processos educacionais ficaram compulsoriamente vinculados aos meios digitais muita coisa foi testada, utilizada, desenvolvida e adaptada. Muita coisa ainda tem o lugar da presença como item fundamental para sua construção, mas muitas coisas que não se imaginava

acontecendo, e que estão associadas a uma combinação de métodos, recursos e técnicas, são hoje, mesmo depois do retorno das aulas presenciais, lugar comum. Estão redesenhando as fronteiras do híbrido, provaram ser possíveis, eficazes e eficientes e construindo o novo território da sala de aula.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Hoje é possível realizar um levantamento de diversas experiências inovadoras que surgiram graças ao advento das tecnologias, tornando-se essenciais durante o período da pandemia e se estendendo no contexto do 'novo normal'. Entre essas experiências, destacam-se algumas que ocorreram no período letivo de 2023/2 do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso.

Um exemplo notável é o que aconteceu na disciplina de 'Tópicos Avançados em Poéticas Contemporâneas com Ênfase na Intertextualidade na Arte Contemporânea: intermedialidade, paródia e impureza'. Esta disciplina, ofertada no período noturno no bloco didático da Faculdade de Comunicação e Artes, foi concluída em 14 de dezembro de 2023. Composta por 23 alunos e duas professoras, um dos alunos participava exclusivamente de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet, pois não residia em Mato Grosso. Esse aluno não perdia uma única aula e

interagia ativamente com a turma e os conteúdos, graças à instalação do aplicativo no celular de uma das professoras, conectado a uma caixa de som e posicionado estrategicamente para que o aluno remoto acompanhasse toda a dinâmica da sala. A câmera do aluno permanecia aberta durante toda a aula, uma condição acordada para sua participação. Em momentos de projeção de elementos via datashow, o computador da professora era conectado à reunião virtual, compartilhando a tela em tempo real.

Esta modalidade de participação, antes impensável, foi estendida a outros alunos que, por algum motivo, não pudessem comparecer fisicamente à universidade. Essa experiência demonstrou que tal forma de participação, embora nova, é viável, desde que haja recursos mínimos para assegurar uma interação ativa e efetiva dos alunos no processo educativo.

Outra experiência de hibridização pouco convencional nos moldes de aula anteriores à pandemia ocorreu na disciplina 'Tópicos Especiais em Epistemes Contemporâneas II: Feminismos Decoloniais', ministrada de forma condensada em dois dias da semana durante o mês de setembro. Nesta disciplina, os alunos apresentavam seminários sobre os textos sugeridos, seguidos de rodas de discussão. Essas atividades eram intercaladas com a participação de lideranças femininas de movimentos sociais, como o Movimento Negro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e

lideranças indígenas. Para incluir as vozes das mulheres indígenas diretamente de suas aldeias, foi necessário utilizar novamente o Google Meet, permitindo a todos os alunos participarem das discussões a partir de suas casas. Essa atividade representou uma mudança significativa na forma de conduzir aulas presenciais, uma inovação que raramente era vista antes da pandemia.

Um outro momento bastante interessante em que o borramento das fronteiras entre o ensino presencial e o EAD se cruzaram aconteceu no período letivo de 2023/1, durante as aulas da disciplina obrigatória para todos os alunos do programa em seu primeiro ano intitulada Estudos de Cultura 01. Essas aulas aconteceram de forma presencial, em uma sala do bloco da Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT.

Esta disciplina foi ministrada em uma série de módulos, sendo cada um deles ministrado por um professor. Em um desses módulos, o professor ministrante realizou uma aula em conjunto com um colega que não estava fisicamente em sala de aula, mas estava em contato com o grupo por meio do Google Meet. A imagem da sala de reunião onde estava apenas o professor foi projetada na parede da sala e o som ampliado com o auxílio de caixas de som. A distância dos alunos com relação ao equipamento de recepção do som dificultou um pouco as trocas, pois o professor na reunião online não conseguia ouvir muito bem os alunos por estar vinculado ao microfone do computador que estava

acomodado na mesa do professor e longe da origem do som nos momentos de fala. Essa questão foi rapidamente resolvida com a repetição das questões pelo membro da turma que estava próximo à máquina.

Além destas experiências acima relatadas é importante dizer que, depois do período pandêmico está se tornando comum as orientações realizadas de forma remota.

## **DISCUSSÕES**

A transição para um modelo síncrono de ensino a distância, embora se baseasse em modelos já implementados pelo EAD, enfrentou desafios significativos devido à migração abrupta e à falta de preparo por parte das escolas e professores, causando diversos impactos negativos.

Durante a pandemia, a adaptação do ensino, conforme descrito por Rodrigues et al. (2020), trouxe uma série de problemáticas. Entre elas, destacam-se a ausência de suporte psicológico aos professores, a redução da qualidade de ensino devido à falta de planejamento eficaz em meios digitais, a sobrecarga de trabalho imposta aos docentes, o descontentamento generalizado dos estudantes e, crucialmente, o acesso limitado ou inexistente à tecnologia necessária por parte de muitos alunos.

Um dos principais problemas identificados pelos estudiosos é a disparidade de acesso relacionada à desigualdade social. Rodrigues et al. (2020) apontam o risco

de agravamento das desigualdades sociais pré-existentes entre as classes sociais, se as questões sociais não forem adequadamente consideradas na implementação do ensino remoto. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, no auge da pandemia de covid-19, ilustram essa preocupação. Apesar de um alto índice de 88,1% dos estudantes com mais de 10 anos terem acesso à internet, cerca de 4,3 milhões, a maioria de escolas públicas, ainda não utilizavam o serviço. Em contraste, apenas uma pequena parcela de alunos do setor privado estava desconectada.

As problemáticas destacadas não são novas e já eram discutidas há mais de duas décadas. Rosa (2022) encontrou artigos do início dos anos 2000, já abordando esses temas. Os debates daquela época, como a inclusão de ferramentas digitais na formação dos professores e a infraestrutura técnica das escolas, permanecem relevantes em 2022. Rosa (2022) critica o "deslumbre com as tecnologias" e a "falta de políticas públicas" eficazes para reduzir as desigualdades, observando que as questões levantadas anteriormente continuam sendo desafios atuais.

Os déficits educacionais resultantes dessa transição ainda estão sendo estudados, mas é evidente que os impactos ocorreram em diversos níveis. Novamente, a população menos favorecida foi a mais afetada, seja pela dificuldade de acesso aos dispositivos tecnológicos, seja pela falta de suporte dos pais durante o ensino doméstico. Muitos

pais não tinham condições de auxiliar seus filhos no uso de dispositivos eletrônicos ou de acompanhar o conteúdo das aulas.

Apesar dos desafios enfrentados, a pandemia de covid-19 também revelou novas possibilidades de ensino-aprendizagem, mudou o olhar para outras tantas, como a hibridização e ampliou a forma como o ensino presencial pode ser conduzido. É um novo território, com mais possibilidades e com um campo inteiro de espaço para experimentação.

## **CONCLUSÕES**

A pandemia de covid-19 não foi apenas um desafio global para a saúde pública, mas também um poderoso agente de transformação no campo educacional. Neste período desafiador, foi necessária uma reavaliação crítica dos métodos de ensino, revelando a urgência de adaptações e inovações em um mundo que não para de evoluir. Esta crise agiu como um catalisador, desfazendo as fronteiras tradicionais do ensino e apontando para a emergência de novos territórios educacionais.

Com a emergência do ensino remoto, inicialmente concebido como uma solução temporária para a crise sanitária, assistimos a uma rápida e, em muitos aspectos, abrupta integração de ferramentas de interação online no contexto educacional presencial. Esta fusão de modalidades

criou um território híbrido inovador, no qual as fronteiras entre o ambiente físico da sala de aula e o espaço virtual se tornaram mais permeáveis do que nunca. Esta intersecção de mundos antes distintos desenhou um novo panorama educacional, diversificado e adaptativo.

À medida que avançamos em direção ao 'novo normal', torna-se imperativo refletir sobre as lições aprendidas e as fronteiras que foram cruzadas durante esse período de transição. O ensino presencial, tal como conhecido antes da pandemia, não retornará ao seu modelo tradicional. Em vez disso, estamos testemunhando a ascensão de um modelo híbrido de ensino, onde a integração de recursos online torna-se uma parte intrínseca e vital da experiência educacional.

Neste novo território, a interação online não apenas complementa, mas expande as possibilidades do ensino presencial. Ela oferece caminhos para a flexibilidade, a personalização do aprendizado e a expansão dos métodos pedagógicos. A capacidade de acessar recursos digitais, de promover a colaboração virtual, e a diversidade nos métodos de ensino, enriquecem significativamente a experiência dos alunos. A fronteira entre o ensino presencial e online, outrora clara, agora é um espaço de convergência e sinergia.

A análise do ensino remoto e presencial pós-pandemia destaca a importância de uma abordagem equilibrada. Enquanto o contato face a face é essencial para o

desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, as ferramentas online se mostraram indispensáveis para a continuidade do aprendizado, especialmente em face de imprevistos.

O desafio agora é desenvolver estratégias educacionais que capitalizem os benefícios de ambos os mundos - presencial e online - sem comprometer a qualidade da educação. Isso requer um planejamento cuidadoso, investimento em infraestrutura tecnológica e, crucialmente, a capacitação dos educadores para a navegação eficaz neste território híbrido.

A integração das tecnologias no ensino é um meio para alcançar objetivos educacionais mais amplos, com foco no engajamento dos alunos, na criação de ambientes de aprendizado inclusivos e na preparação para os desafios de uma sociedade em constante mudança. A fronteira entre o ensino tradicional e as novas modalidades tecnológicas é agora um espaço de oportunidades ilimitadas, onde o melhor de dois mundos se une para criar uma experiência de aprendizagem enriquecida e integrada.

Em suma, a adoção de ferramentas de interação online no ensino presencial não só criou territórios educacionais dinâmicos e adaptativos, mas também redefiniu as fronteiras do ensino, promovendo uma aprendizagem que ultrapassa as barreiras físicas e temporais, integrando e enriquecendo o ensino com as possibilidades ilimitadas da era digital.

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. *A história da EAD no Brasil. Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 1, p. 9-13, 2009.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora, 2015.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. *Rev. Científica Eletrônica UNISEB*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, 2013.

BRAUER, Marcus; ALBERTIN, Luiz Alberto. *Educação corporativa a distância: por que tanta resistência?*. 2010.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Zahar, 2003.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020.

COSTA, Renata. *Lições do Corona vírus: Ensino remoto emergencial não é ead*. Desafios da Educação.02.04.2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto>> Acesso em: 02 maio 2020

GOMES, Paulo César da Costa. (2h49). Conferência inaugural: Geografia e Pensamento Crítico. Publicado pelo canal

---

Multimundos, 2023. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XDIxYLUrXU4&t=386>>.

Acesso em: 10 dez.2023.

HACK, Josias Ricardo. *Introdução à educação à distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos. Editora 34 Ltda. (edição brasileira), 1999

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância: o estado da arte*. 2009.

NUNES, Ivônio Barros. *A história da EAD no mundo*. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 2-8, 2009.

PALMEIRA, ROBSON LIMA; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. *Holos*, v. 5, p. 1-13, 2020.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Elvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório Socioeconômico Da Covid-19 (Ose)*, v. 9, 2020.

RODRIGUES, Leôncio Gonçalves *et al.* Educação à Distância, ensino remoto e as novas tecnologias de informação e comunicação educacionais em um cenário de pré e pós

pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, p. e51191110168-e51191110168, 2020.

ROSA, Ketti Maria Cardozo da. O espetáculo não pode parar: efeito da pandemia no fazer teatral. 36 f. 2022. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255375>. Acesso em 10 dez.2023.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. *Educar em Revista*, v. 36, 2020.

---

## Capítulo 6

### **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores por meio de plataformização: uma análise reflexiva.**

Evitani Rodrigues Wilc <sup>24</sup>

Daniela de Vargas <sup>25</sup>

Denise Rosana da Silva Moraes <sup>26</sup>

Larissa Vitória Gabriel Gomes <sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e licenciada em Letras Libras. Também possui mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, obtido na mesma universidade. Atualmente, exerce o cargo de professora na rede municipal de ensino e está cursando o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-7203> E-mail [evitani.r.w@gmail.com](mailto:evitani.r.w@gmail.com).

<sup>25</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestranda em Sociedade Cultura e Fronteiras – Unioeste. Atualmente é professora do ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu e pedagoga da rede estadual do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8099-5735> E-mail: [danieladevargas@gmail.com](mailto:danieladevargas@gmail.com).

<sup>26</sup> Doutora pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2013). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE- campus de Foz do Iguaçu/PR. (2014-2018). Atualmente é professora Sênior do Programa. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR) cadastrado no CNPq. Pesquisa Mídia e Formação de Professores e Professoras. Universidade e Escola. E-mail [denisepedagoga@gmail.com](mailto:denisepedagoga@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>.

<sup>27</sup> É graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela UNIT/AL e pós-graduada em Direitos Humanos e Questão Social pela PUCPR. Já escreveu para BBC News Brasil, Folha de São Paulo e YahooBR. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, e redatora das redes sociais do prefeito de São Paulo, Ricardo Nunes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3104-1697> E-mail: [larissavitoriagomesg@gmail.com](mailto:larissavitoriagomesg@gmail.com).

---

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro em relação à política de formação continuada de professores apresenta uma certa descontinuidade, visto que poucas são as iniciativas que visam garantir tempo e espaço para esse fim. Um exemplo de política institucional acerca da formação de professores surgiu com o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>28</sup> (PDE) Nacional, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007. Seguindo essa linha, o Estado do Paraná lançou o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), também em 2007. Esse programa, elaborado em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), teve como objetivo estabelecer uma política de Estado para a formação de professores, alinhada com as diretrizes do MEC, propondo um conjunto de ações articuladas com base nas necessidades da Educação Básica (MORAES; TERUYA; GOMES, 2011).

Esse preâmbulo destaca a importância de ações institucionais que envolvam a formação de professores em serviço de forma continuada, com colaboração ativa entre formadores e em formação.

---

<sup>28</sup> O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (Paraná, 2010).

Nesse sentido, este artigo apresenta o cenário atual da formação de professores no Paraná, as linhas de atuação e a metodologia adotada no Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR) em vigor de 2015 a 2025. Esse plano está alinhado com as orientações estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), documento que serve como referência normativa para a educação no Brasil, delineando metas e estratégias para o aprimoramento do sistema educacional, composto por 20 metas implementadas conforme a realidade de cada região.

No âmbito estadual, o Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), incorporou os princípios do PNE na elaboração do PEE-PR, que estabelece diretrizes específicas para ampliar a qualidade do ensino, destacando a formação continuada de seus educadores como fator crucial.

Este artigo tem como objetivo analisar a perspectiva de formação continuada de professores presente no PEE-PR (2015-2025), destacando sua implementação e os desafios específicos no contexto educacional, considerando a fragilidade apresentada no processo formativo dos profissionais da rede estadual de ensino, especialmente devido à mecanização do processo formativo, em grande parte realizado atualmente de forma remota, por meio de plataformas digitais.

A utilização exacerbada de plataformas digitais na educação tem contribuído para desmobilizar e descontinuar o trabalho educativo, contrariando o princípio democrático da participação coletiva, conforme mencionado neste documento. Isso ocorre porque a formação em plataformas digitais muitas vezes se dá de maneira vertical, dificultando a participação e expressão dos profissionais da educação diante das necessidades reais, levando a um certo silenciamento.

Compreender como as diretrizes do PEE-PR são adaptadas e integradas localmente é crucial para avaliar a eficácia das políticas educacionais e promover discussões sobre a qualidade do ensino oferecido, diretamente associado à formação dos profissionais da educação. A formação continuada de professores se apresenta como uma política importante, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um aprendizado consistente e estruturado que favorece as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Durante este estudo, serão apresentadas as metas propostas no PEE-PR (2015-2025) em relação à formação continuada de professores, identificando suas implicações práticas e sua influência na realidade educacional paranaense. Também serão examinados os desafios enfrentados na implementação dessas políticas, considerando as peculiaridades das demandas formativas

específicas da plataforma de formação presente no contexto educacional.

A compreensão desses desafios é fundamental para elaborar estratégias eficazes que contribuam para o aprimoramento constante da formação de professores no Estado do Paraná, respeitando o princípio democrático.

Neste contexto, será realizada uma breve revisão crítica da literatura relacionada à formação continuada de professores, destacando pesquisas relevantes e abordagens inovadoras que possam contribuir para questionar ações de treinamento em detrimento de práticas de formação colaborativas.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, será apresentado o PEE/PR em relação à formação continuada de professores; em seguida, será discutida a plataformização em desenvolvimento no Estado; por fim, serão apresentadas considerações sobre o tema e a necessidade de estabelecer novos e frutíferos debates sobre a formação em serviço dos professores das escolas públicas paranaenses, sem perder de vista o princípio básico da democratização da escola.

### **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – PEE/PR (2015-2025) OU A PLATAFORMIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO.**

O Plano Estadual de Educação do Paraná – (PEE/PR) com vigência entre 2015-2025, está alinhado ao Plano

---

Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, este documento define as 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e, ao mesmo tempo, estabelece 20 metas a serem cumpridas no transcorrer de sua vigência. No que se refere às 10 diretrizes apresentadas no PNE (2014-2024), estas são definidas em seu Art. 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Como mencionado, a essas diretrizes, somam-se vinte metas, dispostas no Anexo da Lei nº 13.005/2014, seguidas de estratégias, que tem por fim refiná-las e demonstrar as especificidades e os métodos que devem ser implementados

---

de forma a garantir sua plena concretização. Nesse ensejo, cabe frisar o disposto na nona diretriz, que reconhece a necessidade da valorização de todos os profissionais que integram o contexto educacional, e em que fazemos um destaque ao professor, uma vez que a este compete o ato de ensinar e direcionar o conhecimento. Compreendemos, ademais, que os caminhos para a consolidação dessa diretriz se encontram em evidência no corpo das metas 17, 18 e 19, conforme se depreende de seu texto:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

(...)

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

(...)

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

As metas de número 17 e 18 tem como foco a valorização financeira do profissional da educação, buscando não

apenas garantir-lhes uma compensação monetária condizente com sua formação acadêmica, mas implementar um plano de carreira de forma a incentivar a permanência na profissão. A meta 19, por sua vez, busca estabelecer uma gestão escolar que possibilite a participação de todos os envolvidos no processo educacional, desde os profissionais até a própria comunidade estudantil e seus pais, como se destaca em seu item 19.6:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;(BRASIL, 2014).

Essa concepção democrática, que tem como foco possibilitar a interação entre todas as partes que compõem o processo educacional - ou seja, os profissionais, a gestão e seus proponentes - serve de base para uma formação contextualizada, tendo em vista que é capaz de guiar as orientações e instrumentalizações essenciais para uma plena valorização dos professores.

Moraes e Domingos (2015) destacam que o momento formativo objetiva, ou ao menos deveria possibilitar, a construção de diálogos em torno da perspectiva interdisciplinar, pontuando as demandas sob aspectos múltiplos. Só então seria possível aferir as possibilidades e os

pontos limitantes, mediante as particularidades de cada situação externada. Essa abordagem formativa dialógica permite um feedback em tempo real, fator que possibilita as trocas de experiência a partir de situações reais. Contudo, o panorama que se desdobra atualmente no cenário formativo da rede estadual de ensino do estado do Paraná vem se distanciando desse entendimento. Isso se dá pelo aumento significativo na inserção de plataformas online, cujo objetivo é dar suporte formativo aos profissionais da rede educacional, mas que ocorre de maneira mecanizada.

Em uma nota apresentada na edição online de 30 de agosto de 2023, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP) discorre sobre a existência de lideranças políticas que se utilizam dessa implementação de plataformas digitais sem o suporte necessário para massificar e homogeneizar seu uso, resultando na mecanização do trabalho dos profissionais da educação.

É possível perceber, ainda, em conformidade com esse documento, a prejudicialidade desta nova abordagem, seja durante o processo de formação dos profissionais de maneira geral, seja no exercício do ensino pelos professores, ao minar a autonomia do educador e relegá-lo à função de cumpridor de tarefas pré-estabelecidas. Há, inclusive, relatos de professores que alegam se sentir desconfortáveis com essa situação.

É importante ressaltar que as tecnologias e seus aparatos midiáticos têm importância em todos os espaços sociais, e na escola não seria diferente: seu uso pedagógico é um fato. Entretanto, é preciso realizar uma crítica ao formato estabelecido, em que, nos moldes do tecnicismo, os professores tendem a ser realizadores de tarefas e preenchedores de formulários online.

Não se pode ignorar o fato de que as pesquisas voltadas para a utilização de mídias dentro da educação escolar têm apresentado resultados positivos e são de grande validade para a prática pedagógica. Nesse sentido, consideramos que as mídias digitais, atreladas ao campo educacional, devem ser entendidas como um “instrumento mediador entre o humano, o tecnológico e a educação”, nas palavras de Moraes e Domingos (2015, p. 35).

Este trabalho defende que o protagonista desse processo se mantenha na figura do profissional da educação, por entender que o incremento das mídias pode se tornar um instrumento favorável capaz de agregar de forma positiva, desde que haja uma articulação entre as necessidades pré-existentes e a intenção para a qual essa mídia será utilizada, permitindo, desse modo, que atuem como um suporte nesse processo.

Ainda de acordo com Moraes e Domingos (2015), é imprescindível uma investigação contínua a respeito da utilização das mídias, já que estas podem ser efetivamente

incorporadas nos programas de formação de professores, promovendo uma perspectiva interdisciplinar no desenvolvimento pedagógico quando respaldadas por uma intencionalidade.

No que concerne à formação de professores, o PEE/PR (2014-2024) apresenta a formação inicial dos profissionais da educação como uma prioridade. Contudo, é necessário investir fortemente na formação continuada desses profissionais e repensar o formato atual, que se dá totalmente online, sem espaço para interlocuções presenciais. Para Moraes e Domingos (2015), as experiências vivenciadas no cotidiano educacional permitem entender que a implementação de tecnologias digitais na formação docente pode ocorrer como uma estratégia prática e dinâmica, dada a sua versatilidade. O contrário, porém, também é verídico, conforme as evidências apresentadas em nota pela APP/PR sobre o uso excessivo das plataformas online e os desgastes que este está acarretando grande parte aos profissionais.

As consequências da plataformização na rede estadual do Paraná são sentidas por todos(as) nós, educadores(as), sobrecarregados(as) pelo fluxo constante de novas demandas e aplicativos, mas também por estudantes, alienados(as) pela desconexão entre o conhecimento padronizado e a sua realidade social e material. A imposição e as cobranças distanciam educador(a) e educando(a), numa paulatina transformação do(a) professor(a) em um(a) técnico(a) mediador(a) de máquinas e

---

saberes estranhos à escola pública (APP-PR, 2023, p. 01).

É possível inferir que o objetivo principal para a implementação da tecnologia e das plataformas online no processo educacional seria contribuir para a compreensão de como as mídias podem ser ferramentas valiosas para a interdisciplinaridade na formação de professores, oferecendo ações práticas e objetivas para educadores, pesquisadores e profissionais interessados nesse campo. No entanto, na prática, vislumbra-se um cenário caótico e descontextualizado, onde o que prevalece é tão somente a mecanização. Essa reflexão, quando relacionada ao pensamento do professor Omar Rincon, um estudioso das mídias enquanto instrumento persuasivo da comunicação, leva à compreensão de que a utilização de mecanismos de mídia, quando apresentada de forma simplista para aqueles que não dispõem de um entendimento razoável acerca da função para a qual esta se propõe, acaba se tornando inadequada.

[...] por não compreender do que é feito o popular, e os cidadãos são, por sua vez, partícipes dos modos de dominação: uma submissão festiva, mas dominação no final das contas. O que há, aí, são jogos oblíquos de poder, lógicas culturais de outro modo de desfrute e possibilidades de compreender as lutas políticas que habitam uma sociedade (RINCÓN, 2016, p. 31).

O autor aborda a respeito da intencionalidade por trás da articulação e utilização das mídias digitais no cenário atual. Não obstante, é importante compreender, antes de tudo, que essas mídias são instrumentos passíveis de manipulação humana. Portanto, não seria coerente direcionar a responsabilidade a estes instrumentos, mas sim compreender a lógica por trás, quais os objetivos e como trabalhá-los a favor dos objetivos democráticos presentes nos Planos Nacionais voltados à educação.

Tendo ciência disso, talvez se amenize a angústia vivida pelos educadores, conforme a reportagem exibida pela APP (2023) “Plataformização da Educação: um debate necessário”, que retrata a descentralização do trabalho docente humanizado para meras plataformas online oriundas de empresas privadas, que se estende também ao processo formativo. Nesse contexto, o indivíduo perde a personalidade e se torna um mero algarismo, o que leva, ademais, a uma desumanização do processo educacional desde sua origem. Assim, levanta-se o questionamento se esse é, de fato, o modelo do “novo mundo” citado por Rincón (2016).

Habitamos um novo mundo (capitalismo financeiro, animalização dos humanos, humanização dos animais, medos ambientais, personismos como ideologia, culturas digitais e expressividades trans-mídia, jovens na onda rebelde cool, fé nas séries de televisão). (RINCÓN, 2016, p. 27)

---

Relevante para a discussão em tela é a análise do PEE-PR (2015-2025), especificamente no que concerne às metas 16 e 17, que dispõem:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PEE/PR, 2015, p. 90-91. Grifo nosso).

A meta 16 externa a necessidade de um corpo docente que seja, na proporção de 70%, formado por pós-graduados, além de buscar garantir para todos os profissionais uma formação continuada. Há, ainda, o objetivo de equiparar o rendimento médio, no que diz respeito a valores monetários, aos profissionais que tenham escolaridade equivalente - ou seja, aos demais profissionais com graduação ou pós-graduação. No entanto, as diretrizes não são claras no tocante à forma com que essa formação deve se dar, de maneira que a interpretação vigente, conforme se depreende dos dados aqui apresentados, é a voltada para a consecução dos objetivos da maneira mais prática e menos custosa.

Isso justifica o uso massivo das plataformas, que garantem uma otimização do tempo, considerando que estas possibilitam a quantificação por meio da tabulação dos dados, ao demonstrar, a título de exemplo, quantos profissionais tiveram acesso a determinada informação, em

---

detrimento de uma análise qualitativa da apreensão do conteúdo.

E, como já dizia Rincón (2016, p. 27), “neste novo mundo, tudo muda, os únicos que não parecem mudar são os discursos que o compreendem, explicam e nele intervêm: os discursos da comunicação”. Logo, frente à inevitabilidade da mudança e das atualizações, permanece o dever de interpretar os discursos sobre os quais a mudança se justifica, de forma a acompanhá-las de maneira crítica e democrática.

Em sua obra "Lógica do Sentido", de 1974, Gilles Deleuze discorre sobre duas formas mutuamente excludentes de percepção do tempo.

(...) de um lado, o presente sempre limitado, que mede a ação dos corpos como causas e o estado de suas misturas em profundidade (Cronos); de outro, o passado e o futuro essencialmente ilimitados, que recolhem à superfície os acontecimentos incorporais enquanto efeitos (Aion). (DELEUZE, 1974).<sup>29</sup>

Partindo-se da premissa de que a utilização das mídias simultaneamente como instrumentos facilitadores do processo educacional e otimizadores de tempo já é um fato, dado o natural decurso do tempo e do progresso, resta a

---

<sup>29</sup> Gilles Deleuze, filósofo francês, que desenvolveu conceitos complexos e inovadores em sua obra "A Lógica do Sentido" (1979). Deleuze aborda duas concepções distintas de tempo: "Cronos" e "Aion", Cronos: não se refere apenas ao tempo linear e mensurável, mas representa um tempo ordenado e organizado. Aion: é uma concepção mais complexa e abstrata de tempo. Está relacionado a um tempo não linear, a um tempo puro e desorganizado em que os sentidos são construídos e desconstruídos sob um contínuo processo de mudança.

---

reflexão acerca de como as novas realidades serão apreendidas, e com base em qual percepção, aion ou cronos. Em outras palavras, se a inexorabilidade do presente - que só pode ser aceito como é - virá a preterir a mutabilidade do futuro.

Ponderadas essas reflexões, no tópico a seguir abordaremos a forma pela qual a SEED/PR vem se articulando acerca da plataformização digital no cenário educacional paranaense.

### **PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ**

Estudos de Van Dijck e Thomas Poell (2018) definem o movimento de “plataformização da educação”, como o que se refere à implantação de plataformas digitais em atividades acadêmicas e escolares. Segundo os autores, esse movimento em conjunto com ações pragmáticas e utilitárias no âmbito de uma perspectiva neotecnicista, atribui às ferramentas tecnológicas o avanço dos processos educativos, adotando de forma impensada aparatos digitais que operam por meio da padronização e do controle, sem considerar o cerne ideológico e político.

Esses instrumentos de política digital emergente transferem a avaliação do conteúdo didático-pedagógico e de valores de professores e salas de aula para plataformas *on-line* (comerciais) implantando em tempo real técnicas de análise preditiva. A ideia geral dos serviços de plataforma

baseados em dados é permitir a modificação e ação corretiva das atividades de aprendizagem (Van Dijck; Poell, 2018, p.3).

No contexto da crise pandêmica, as práticas e políticas educacionais de intervenção passaram a priorizar o processo educativo com ênfase nas plataformas digitais. O investimento em tecnologia educacional, desde então, tem sido um dos principais focos da educação paranaense nos últimos anos.

O governo do Estado do Paraná publicou, em novembro de 2020, a Resolução n. 2.450/2020, que institui diretrizes para o uso de recursos educacionais digitais na rede estadual (Paraná, 2020). Tal resolução prevê a disponibilização de Plataformas Digitais de Aprendizagem para professores e alunos, bem como de infraestrutura para a utilização desses recursos e a formação continuada para o uso das tecnologias digitais.

A SEED/PR tem utilizado metodologias de aprendizagem apoiadas em plataformas digitais, conforme previsto no Ofício Circular n. 006/2023, que aponta:

[...] com o objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem apoiando professores e estudantes [...] a Seed-Pr dará continuidade à utilização de Plataformas Digitais de Aprendizagens, porém com a inclusão de novas ferramentas, que visam a contribuir para a melhoria da proficiência dos nossos estudantes (Paraná, 2023, p. 01).

Ainda que, no referido documento, a Secretaria declare que as Plataformas Digitais de Aprendizagem objetivam auxiliar professores e alunos a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, o anexo do Ofício Circular 006/2023 estabelece que os professores dos diferentes componentes curriculares atribuam um número mínimo de atividades semanais aos estudantes, por meio das plataformas digitais adquiridas pelo governo do estado do Paraná.

Ao determinar que professores realizem atividades nas Plataformas Digitais, com utilização compulsória das tecnologias educacionais, pode-se ter como resultado a sobrecarga de trabalho aos docentes que necessitam, ainda, adaptar-se às novas ferramentas, sem formação e suporte técnico adequado. O que tem como potencial consequência um aumento da insatisfação profissional, do estresse e do adoecimento docente.

Nessa perspectiva, conforme expressa Pimenta (2018), consideramos que

[...] é fundamental que o professor tenha liberdade para escolher as melhores estratégias para ensinar seus alunos, levando em conta seus interesses, necessidades e possibilidades. As tecnologias digitais podem ser grandes aliadas nesse processo, mas não devem ser impostas ou utilizadas de forma superficial ou mecânica. O professor precisa ter fluência digital, ou seja, saber usar as tecnologias com propósito e criticidade, além de desenvolver competências pedagógicas que favoreçam a

aprendizagem significativa dos alunos (Pimenta, 2018, p. 02).

A autora enfatiza a importância de valorizar a autonomia dos professores, como preparados, habilitados, qualificados suficiente para planejar e desempenhar seu trabalho de maneira autônoma, empregando as tecnologias digitais como ferramentas educacionais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Aponta, ainda, que é fundamental que professores tenham autonomia para decidir como utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, de forma crítica e reflexiva, e não somente como mais um aparato tecnológico a ser utilizado em sua rotina de trabalho.

É certo que a utilização de plataformas digitais nas práticas educativas, pode contribuir e viabilizar novas formas de ensinar, entretanto é preciso considerar que estão cada vez mais integradas a algoritmos que a regulam, condicionam, e monitoram as ações e atuações educacionais. Para Goldschmidt e Passos: (...) é imprescindível o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem o homem, de forma automática e inteligente, na tarefa de analisar, interpretar e relacionar dados para que possa desenvolver e selecionar estratégias de ação em cada contexto de aplicação. (2005, p. 01)

Nesse cenário, se faz necessário forjar políticas educativas que possibilitem a incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas, numa perspectiva não

---

instrumental (Pretto, 2013), com a finalidade de primar pela liberdade e abertura do conhecimento e questionar ideias estabelecidas e largamente disseminadas, quer pela mídia corporativa, pelo mercado, pelas políticas públicas, ou ainda pelos próprios sujeitos sociais.

O que se observa nas escolas públicas paranaenses é uma forte padronização do trabalho do professor, no qual plataformas devem ser usadas para diversas ações pedagógicas. Um exemplo é da “RCO+aulas”, onde são disponibilizados planos de aula, slides e vídeo aulas prontos, para serem utilizados em sala de aula (Paraná, 2022). A funcionalidade dessa plataforma está descrita na página da Seed-PR:

Você conhece o RCO+Aulas? É um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta on-line, é possível encontrar links para vídeo aulas, slides e listas de exercícios (Paraná, 2022).

Vale ressaltar que os materiais são organizados por sujeitos externos à escola. E nessa perspectiva funcionalista de educação, os professores são reduzidos a simples aplicadores de materiais didáticos prontos. Podemos

observar, assim, a ausência de autonomia docente em um movimento de esvaziamento pedagógico e científico, e ainda da subjetividade do profissional da educação, que se vê esvaziado em sua função de intelectual.

Esse fato vai ao encontro da já mencionada desumanização do profissional da educação que, minado da liberdade necessária para montar um material adequado às suas especificidades e às das turmas que ensina, tem seu papel reduzido à simples execução de tarefas. Expressamos que não são somente os profissionais os únicos lesados por esse processo. Para além das consequências anteriormente citadas, o corpo docente se encontra sujeito a uma metodologia de ensino limitada, e carente de atenção às suas necessidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no exposto, é possível aferir que tanto em âmbito Federal quanto estadual, a formação dos profissionais da educação é matéria de suma importância, o que justifica a sua proteção legal, pela instituição, respectivamente, ao Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação do Paraná.

Outrossim, não são poucas as instituições estaduais que têm como foco a organização e institucionalização dos processos educacionais - tanto aqueles voltados aos alunos dos diversos níveis educacionais e, no caso da Educação

Básica, de seus representantes e responsáveis legais, para além dos profissionais da educação que não se enquadram na categoria de professores, quanto à formação do corpo docente em si.

É nesse último que tópico que este estudo encontra seu objeto, ao analisar o uso de plataformas digitais no processo de formação de professores. Nesse sentido, é essencial frisar que tal processo, atualmente, se dá quase, em sua maioria, por meio digital e remoto.

Para esse fim analisamos, no limite de um artigo científico, o texto do PEE-PR, que apresenta como objetivo para o decênio 2015-2025 a formação continuada de todos os professores da Rede Básica de ensino. Esse objetivo, contudo, parece ter foco maior em seu aspecto quantitativo - ou seja, o maior acesso de professores às plataformas e conteúdos digitais em detrimento do aspecto qualitativo, que diz respeito à participação docente como colaboração e não somente adaptação.

Isso se deve ao fato de que, embora a digitalização se configure um meio otimizado, veloz e pouco custoso para a propagação do conhecimento, a maneira com que ela ocorre, quando analisados os quesitos práticos de sua aplicação, não leva em conta as especificidades dos profissionais da educação, suas necessidades e as de suas turmas.

Fato esse que se traduz em três pontos, distintos, porém interdependentes. O primeiro é a ausência de

---

democratização do processo. Embora o Estado do Paraná forneça o aparato tecnológico capaz de suportar o uso das plataformas digitais, muitos professores não possuem o arcabouço técnico e teórico necessário para sua plena e eficaz utilização. Dessa forma, os professores que não detêm conhecimento na área da informática encontram obstáculos para acessar o conteúdo programático.

O segundo ponto diz respeito à deslegitimação docente. As avaliações, dentro do processo são, em regra, feitas através da resposta de formulários *on-line*, sem uma personalização que possa analisar os aspectos mais humanos do binômio ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor deixa de ser um ator e torna-se meramente um agente passivo de sua formação ou conformação.

O terceiro e último ponto concerne ao reflexo dessa formação na relação com os estudantes, o Estado fornece aos professores, materiais didáticos pré-estabelecidos para aplicação em sala de aula. Esses materiais, podem não se aplicar a alunos que possuam necessidades específicas de ensino, além de delegar ao professor uma função de cumpridor de tarefas, sem a liberdade necessária ao processo docente, que tem tempo e espaço para ocorrer.

Levantados esses três pontos, é necessário, contudo, reconhecer a inevitabilidade do avanço tecnológico. O que se propõe não é a demonização do uso das plataformas *on-line* no processo formativo e educacional do Estado, mas a

---

sua democratização, de forma que o acesso de todos os professores seja pleno e efetivo, e sua humanização, aspecto essencial para uma plena valorização dos profissionais envolvidos, que é meta legalmente estabelecida nos planos nacional e estadual.

Em suma, uma abordagem democrática e humanizada do processo formativo dos professores não é somente um objetivo filosófico e sociológico restrito a discussões acadêmicas, mas uma necessidade reconhecida por esses profissionais, para garantir a sua aproximação com os alunos, e suas realidades sociais e materiais, a fim do exercício pelo de seu ofício.

Assim, debates e discussões acerca das falhas e vantagens da plataformização do processo formativo são essenciais para a consecução dos objetivos traçados pela União e pelo Estado do Paraná, com o objetivo de garantir uma educação democrática, de direito e de fato, conforme estabelecido pelas legislações aqui escrutinadas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 01 dez.2023.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

---

GOLDSCHMIDT, Ronaldo; PASSOS, Emmanuel. *Data Mining: Um Guia Prático*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TERUYA, Teresa Kazuko; GOMES, Iara de Oliveira. Formação Continuada de Professores e Professoras: O PDE/PR. *Revista HISTEDEBR on-line*. Campinas, nº43, p.183-201, set.2011.

MORAES. D. R; DOMINGOS. P. H. As mídias e a interdisciplinaridade na formação de professores: diálogos pedagógicos. *Revista Educação e Linguagens*, v. 4, n. 5, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducuclings/article/view/6400>. Acesso em 08 dez.2023.

PARANÁ. Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf). Acesso em: 04 dez.2023

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução no 2.450/2020*. Dispõe sobre a utilização de recursos educacionais digitais no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Paraná, enquanto durar a emergência em saúde pública decorrente do novo coronavírus (COVID-19). Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. *RCO+Aulas*. Curitiba, 2022. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco\\_mais\\_aulas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas). Acesso em: 07 dez. 2023.

---

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. *Ofício Circular n° 006/2023*. Uso de plataformas digitais educacionais de aprendizagem. Diretoria de Educação, Paraná, 2023.

PRETO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. 8a ed. Salvador, BA: Editora da EDUFBA, 2013 Disponível em: [https://repositorio.u.br/ri/bitstream/ri/15033/1/escola-sem-com-futuro\\_RI.pdf](https://repositorio.u.br/ri/bitstream/ri/15033/1/escola-sem-com-futuro_RI.pdf). Acesso em: 07 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Autonomia de professores. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, p. 437-456, 2018.

RINCÓN, Omar. O popular na comunicação: culturas bastardas + cidadanias celebrities. *Revista Eco-Pós*, v. 19, n. 3, p. 27-49 2016. Disponíveis em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/5420](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/5420). Acesso em 08 dez.2023.

VAN DIJCK, José.; POELL, Thomas. Social media platforms and education. In: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; POELL, Thomas (Ed.). *The SAGE Handbook of Social Media*. S.l.: SAGE Publications Ltd, 2018.

---

## Sobre os Organizadores

### Rita de Cássia Marques Lima de Castro

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Mestre em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Jornalista, formada pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero. Bacharel em Administração e em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Senac SP. Pós-doutorados: 1) FEA-USP, Departamento de Administração (2015-2017). 2) FEA-USP, Departamento de Economia (2019-2022). Na USP: Professora e orientadora de Mestrado e Doutorado - Prolam-USP, desde jan.2021. Pesquisadora no CORS - Center for Organization Studies e no NESPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas, ambos da FEA-USP. Pesquisadora no GP--CNPq Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do Instituto de Psicologia-USP e no CRIACOMC (ECA-USP); Pesquisadora na Cátedra José Bonifácio - IR-USP. Presidente adjunta para o Brasil e Chefe de Relações Internacionais do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. Avaliadora ad hoc de cursos - Basis – INEP-MEC. Avaliadora de premiações na área pública. Na Área Acadêmica, desde 1998 desenvolve projetos de Credenciamento Internacional, Auto Avaliação Institucional, Implantação de Sistemas Educacionais, Assessoria Acadêmica - Apoio à Pesquisa. E-mail: ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>

---

**Júlio César Suzuki**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. E-mail: [jcsuzuki@usp.br](mailto:jcsuzuki@usp.br) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

**Benedito Dielcio Moreira**

Pesquisador Associado, professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências da Comunicação (USP) e Doutor em Educação pela Universität Siegen, Alemanha. É líder do Grupo de pesquisa Multimundos (Multimundos.org). Temas de interesse: ensaios audiovisuais, cultura científica e educomunicação. E-mail: [dielcio.moreira@gmail.com](mailto:dielcio.moreira@gmail.com) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9947-5353>

### **Denise Rosana Silva Moraes**

Doutora pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2013). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE-campus de Foz do Iguaçu/PR. (2014-2018). Atualmente é professora Sênior do Programa. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR) cadastrado no CNPq. Pesquisa Mídia e Formação de Professores e Professoras. Universidade e Escola. E-mail [denisepedagoga@gmail.com](mailto:denisepedagoga@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>.

---

## Sobre os Autores

### **Adriana Coutinho Lopes**

Brasileira, possui formação superior em Educação Artística pela UNOESTE de Presidente Prudente e História pela UNIP de Cuiabá é Pós Graduada em docência para o Ensino superior pela UNIVAG em Várzea Grande MT e é mestranda do PPGECO/UFMT na linha de pesquisa em Comunicação e Mediações Culturais. Atua como Arte Educadora há 27 anos, já trabalhou no colégio Fundação Bradesco, Colégio Notre Dame de Lourdes, EMEB Irmã Maria Betty De Souza Pires, todos em Cuiabá - MT, hoje leciona no Ensino Fundamental I EMEB Prof. Firmo José Rodrigues e Fundamental II no SESI de Várzea Grande - MT.

### **Amaurícia Lopes Rocha Brandão**

Doutoranda do Programa de Integração da América Latina (PROLAM /USP). Mestre em Gestão de Negócios Turísticos (UECE). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (UECE). Graduada em Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC) e graduação em Gestão de Empreendimentos Turísticos pelo Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET). Professora efetiva da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Acaraú. Na Área Acadêmica desde 2005 desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, sobre Educomunicação, Educação Midiática, Cultura e Sociedade. E-mails: [amauricialopes@usp.br](mailto:amauricialopes@usp.br); [amauricialopes@ifce.edu.br](mailto:amauricialopes@ifce.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0964-1755>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396561322494886>.

---

**André Ferreira**

Tem graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com trabalho voltado ao jornalismo literário. Profissionalmente possui experiência em jornalismo online, impresso e jornalismo cultural. É também tecnólogo em Teatro com formação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e, atualmente, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) da UFMT, com pesquisa voltada às artes cênicas.

**Benedito Dielcio Moreira**

Pesquisador Associado, professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ciências da Comunicação (USP) e Doutor em Educação pela Universität Siegen, Alemanha. É líder do Grupo de pesquisa Multimundos (Multimundos.org). Temas de interesse: ensaios audiovisuais, cultura científica e educomunicação. E-mail: [dielcio.moreira@gmail.com](mailto:dielcio.moreira@gmail.com) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9947-5353>

**Carla Giselle Duenha de Souza**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela UNIOESTE de Foz do Iguaçu. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas e em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Universitária, Advogada, Coordenadora do CEJUSC PRÉ e CID do Centro

Universitário Descomplica + UniAmérica. Mediadora, Conciliadora Judicial e Facilitadora de Círculos de Construção de Paz no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Conselheira no Conselho da Comunidade na Execução da Pena de Foz do Iguaçu. [cduenha@gmail.com](mailto:cduenha@gmail.com). <http://lattes.cnpq.br/9575546258340892>. <https://orcid.org/0000-0001-5377-8498>.

### **Daniela de Vargas**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestranda em Sociedade Cultura e Fronteiras – Unioeste. Atualmente é professora do ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu e pedagoga da rede estadual do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8099-5735> E-mail: [danieladevargas@gmail.com](mailto:danieladevargas@gmail.com)

### **Denise Rosana Silva Moraes**

Doutora pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2013). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE-campus de Foz do Iguaçu/PR. (2014-2018). Atualmente é professora Sênior do Programa. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Avaliação, Mídias e Formação de Professores (PAMFOR) cadastrado no CNPq. Pesquisa Mídia e Formação de Professores e Professoras. Universidade e Escola. E-mail [denisepedagoga@gmail.com](mailto:denisepedagoga@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2991-0214>.

---

**Evitani Rodrigues Wilc**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e licenciada em Letras Libras. Também possui mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, obtido na mesma universidade. Atualmente, exerce o cargo de professora na rede municipal de ensino e está cursando o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-7203> E-mail [evitani.r.w@gmail.com](mailto:evitani.r.w@gmail.com)

**Gilvan Charles Cerqueira de Araújo**

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Foi membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP (2020-2024). Membro dos grupos de pesquisa Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação, atuação e coordenação em formação de professores. Autoria, parecerista, atuação

em organização, avaliação e curadoria de livros/capítulos acadêmicos e didáticos para graduação e pós-graduação e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Atuação em consultoria para órgãos como Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério da Educação. Experiência nos seguintes temas: Geografia, Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Ensino de Geografia, Epistemologia, Metodologia de Pesquisa e Ontologia. [gcca99@gmail.com](mailto:gcca99@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

### **Ivandro Gomes da Silva**

Mestrando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação Visconde de Cairú-BA. Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia UNEB-BA. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia UFBA-BA. Professor Regente de Matemática na Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEC-BA, desde abr.2000. Secretário adjunto para o Brasil do Centro Latinoamericano de Estudios em Epistemología Pedagógica - CESPE, desde 2022. Atua na regência de aulas de matemática em turmas de ensino fundamental - etapa final, já tendo atuado com ensino médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tem experiência também em gestão escolar onde já atuou por cerca de 12 anos. e-mails: [ivandro.silva@usp.br](mailto:ivandro.silva@usp.br), [ivandro.silva.ssa@gmail.com](mailto:ivandro.silva.ssa@gmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7861018572754421> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0963-1365>

---

**Ivoneides Maria Batista do Amaral**

Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea, na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais. Mestra pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea - ECCO-UFMT, na linha de pesquisa Poéticas Contemporâneas. Especialista em Interpretação de Libras (2017) - Unintese Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (2017) - Unintese; Especialista em Gestão Cultural - SENAC/MT (2010) pesquisa realizada Outras Dramaturgias Teatro na Escola. Pós Graduação e Especialização em Libras (Linguagem Brasileira de Sinais) Faculdade UNIDARWIN - Brasília DF (2010). Graduação em Pedagogia- Unintese ( 2015). Graduação em Ciências Sociais - Faculdades Integradas Cândido Rondon (2006). Atualmente, Professora de Sociologia - Secretaria Estadual de Educação SEDUC Cuiabá MT- Professora da faculdade Católica de Mato Grosso. Várzea Grande-MT.

**Julianne Caju de Oliveira Souza Moraes**

Possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo - pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica com Ênfase em Fundamentos da Educação Didática e Docência na Educação Técnica de Nível Médio e Tecnológica pela UFMT. É professora da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Seciteci). É também jornalista freelance. É Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação de Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) da UFMT na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais. É membra do

Grupo de Pesquisa Multimundos do ECCO/UFMT e do grupo de estudos da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade da USP/IEA.

### **Júlio César Suzuki**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. E-mail: jcsuzuki@usp.br ORCID [https:// orcid.org/0000-0001-7499-3242](https://orcid.org/0000-0001-7499-3242)

### **Larissa Vitória Gabriel Gomes**

Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela UNIT/AL e pós-graduada em Direitos Humanos e Questão Social pela PUCPR. Já escreveu para BBC News Brasil, Folha de São Paulo e YahooBR. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -

UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, e redatora das redes sociais do prefeito de São Paulo, Ricardo Nunes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3104-1697> E-mail: [larissavitoriagomesg@gmail.com](mailto:larissavitoriagomesg@gmail.com)

### **Rita de Cássia Marques Lima de Castro**

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina - PROLAM/USP. Mestre em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Jornalista, formada pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero. Bacharel em Administração e em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Senac SP. Pós-doutorados: 1) FEA-USP, Departamento de Administração (2015-2017). 2) FEA-USP, Departamento de Economia (2019-2022). Na USP: Professora e orientadora de Mestrado e Doutorado - Prolam-USP, desde jan.2021. Pesquisadora no CORS - Center for Organization Studies e no NESPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Política Internacional, Estudos Internacionais e Políticas Comparadas, ambos da FEA-USP. Pesquisadora no GP--CNPq Psicologia, Sociedade e Educação na América Latina, do Instituto de Psicologia-USP e no CRIACOMC (ECA-USP); Pesquisadora na Cátedra José Bonifácio - IR-USP. Presidente adjunta para o Brasil e Chefe de Relações Internacionais do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. Avaliadora ad hoc de cursos - Basis – INEP-MEC. Avaliadora de premiações na área pública. Na Área Acadêmica, desde 1998 desenvolve projetos de Credenciamento Internacional, Auto Avaliação Institucional, Implantação de Sistemas Educacionais, Assessoria Acadêmica - Apoio à Pesquisa. E-mail: [ritalimadecastro@usp.br](mailto:ritalimadecastro@usp.br); [ritalimadecastro@gmail.com](mailto:ritalimadecastro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-6005>.

---

### **Tula Kirst Romani**

Arquiteta e urbanista formada pela Universidade de Cuiabá (UNIC) CUIABÁ e trabalhou como autônoma na área por mais de 10 anos. É professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Engenharia e Tecnologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde ministra aulas na área de projeto de arquitetura e representação gráfica. É mestre em Engenharia de Edificações e Ambiental e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO-UFMT) com interesses nos aspectos humanos do espaço construído, arte e cultura.

### **Vânia Auxiliadora Siqueira Ojeda**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2007). Atualmente é coordenadora de pastoral - Colégio Coração de Jesus. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes. Sou Graduada em Educação Religiosa na Faculdade Católica;- Roma- Italia. Pós graduada da Universidade Católica Dom Bosco em Salesianidade. Desenvolve trabalho nacional sobre juventude x cultura. Tem artigos escritos em Revista Salesiana, Jornais locais das escolas e subsídios formativos da Editora Dom Bosco. É Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (PPGECCO) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na linha de pesquisa Comunicação e Mediações Culturais.

