

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA
(ORGANIZADOR)

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO:

PERSPECTIVAS, CENÁRIOS E PRÁTICAS

VOLUME 2



EDITORA
SCHREIBEN

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA
(ORGANIZADOR)

REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO:



PERSPECTIVAS, CENÁRIOS E PRÁTICAS

VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Do Organizador – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: BillionPhotos - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 19/11/2025
Termo de publicação: TP1222025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725 Sousa, André Cristovão.
Reflexões em educação : perspectivas, cenários e práticas. Vol. II / organizado por André Cristovão Sousa. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
186 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-575-1
DOI: 10.29327/5723881
1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Brasil – Século XXI. 3. Prática de ensino. 4. Formação de professores. Título.

CDD 370.981

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
CAPÍTULO 1	
ONTOLOGIAS, EPISTEMOLOGIAS E CONCEITOS DE AUTORES CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DE COMENTARISTAS BRASILEIROS.....	7
<i>Tiago Donizete Alves</i>	
CAPÍTULO 2	
“ENSEÑAR LA MORAL EN EL TEMPLO DE LA CIENCIA”: APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE RICARDO LEVENE SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL ROL DE LAS HUMANIDADES (1920-1923.....	21
<i>Carlos Alberto Pasero</i>	
CAPÍTULO 3	
A EDUCAÇÃO, A ANTROPOLOGIA EUROPEIA E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO IMPERIALISTA DE DOMINAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO E ASIÁTICO, NO SÉCULO XIX ATÉ 1914.....	49
<i>Gabriel Frechiani de Oliveira Gildeilson Pereira de Souza</i> <i>Ícaro De Sousa Messias Freitas Ícaro Dias de Aquino Sousa</i> <i>Michel Justamand</i>	
CAPÍTULO 4	
AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO.....	62
<i>André Cristovão Sousa</i>	
CAPÍTULO 5	
IDEB, PERFORMATIVIDADE E O ADOECIMENTO DOCENTE: ENTRE A QUALIDADE MENSURADA E O SOFRIMENTO INVISÍVEL.....	72
<i>Elisangela Vieira Linhares Maria Alzira Leite</i>	
CAPÍTULO 6	
RECONFIGURANDO O PÓS-DOCTORADO NO BRASIL: POR UM RECONHECIMENTO PROFISSIONAL À ALTURA.....	84
<i>José Luiz Esteves</i>	

CAPÍTULO 7	
ENSINO NOTURNO E ANTIRRACISMO: ABORDAGEM DO MATERIAL “MT POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA” NAS AULAS DE APROFUNDAMENTO DE HISTÓRIA.....	92
<i>Gustavo Gabriel da Silva de Castro</i>	
CAPÍTULO 8	
A EDUCAÇÃO DO ROSTO RACIALIZADO: NECROPOLÍTICA E A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA.....	104
<i>Ellen Maira de Alcântara Laudaes Letícia Vieira Barbosa</i>	
CAPÍTULO 9	
MATEMÁTICA: CAMINHOS DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE NÚMEROS E MEDIDAS A PARTIR DOS SABERES AMAZÔNICOS.....	114
<i>Rafaela de Sousa Melo Renata Lourinho da Silva</i>	
CAPÍTULO 10	
TECENDO DOCÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O LUGAR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA DO IFFLUMINENSE.....	124
<i>Kleverson Gonçalves Willima Leandro de Sousa Rocha</i>	
<i>Luiz Fernando de Assunção Corrêa</i>	
CAPÍTULO 11	
ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR – EXPERIÊNCIA COM O CURSO DE LETRAS DA UNESP/ASSIS.....	140
<i>Edson Luis Rezende Junior</i>	
CAPÍTULO 12	
O PROCESSO DE PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBIC DA PUCPR....	150
<i>Gabriel Fernandes Munhoz Costa Fernanda Ribeiro Varela</i>	
CAPÍTULO 13	
TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA, NÃO COMO REVOLUÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E OS LIMITES DA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA.....	160
<i>Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro</i>	
CAPÍTULO 14	
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS APONTADOS PELO ENEM 2019.....	171
<i>Joclei Miranda da Silva Klingner Teodoro Ciriaco</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	183

PREFÁCIO

O segundo volume de “*Reflexões em Educação: perspectivas, cenários e práticas*” nasce do desejo de dar continuidade a um diálogo que se recusa a encerrar-se. A educação, como processo histórico, político e ético, exige permanente revisitação de suas práticas, teorias e sentidos. Assim, cada capítulo reunido nesta obra representa um gesto de resistência e esperança — dois pilares que sustentam a docência e a pesquisa comprometidas com a transformação social.

Vivemos um tempo em que a educação brasileira enfrenta múltiplos desafios: a mercantilização do ensino, a precarização das condições de trabalho docente, o avanço das tecnologias digitais sem a necessária reflexão crítica e, sobretudo, a persistência de desigualdades raciais, de gênero e de classe. Diante disso, pensar e escrever sobre educação torna-se mais do que um exercício intelectual — é um ato político e de afirmação da vida.

Este volume acolhe olhares diversos sobre a educação, articulando diferentes campos do conhecimento e múltiplas experiências docentes e investigativas. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará análises que vão desde discussões epistemológicas sobre a formação humana até reflexões sobre práticas pedagógicas concretas em diferentes níveis de ensino. Essa pluralidade constitui o eixo vital da coletânea: reconhecer a complexidade da educação e valorizar o diálogo entre distintas formas de saber.

Cada capítulo, à sua maneira, revela um compromisso com a educação como prática de liberdade. Mais do que análises, são vozes que afirmam o lugar do educador e da educadora como sujeitos históricos, capazes de tensionar estruturas e imaginar novas possibilidades para o ato de ensinar e aprender.

Ao reunir diferentes autores, instituições e trajetórias, este volume reitera que a força da educação reside na diversidade de perspectivas que a compõem. Que estas páginas inspirem professores, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras a continuar refletindo, questionando e criando.

- CAPÍTULO 1 -

ONTOLOGIAS, EPISTEMOLOGIAS E CONCEITOS DE AUTORES CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO À LUZ DE COMENTARISTAS BRASILEIROS

Tiago Donizete Alves¹

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, surgiram modos de entender o funcionamento da sociedade e como o ser humano compreende a sua realidade, caracterizando perspectivas teóricas que, em certos elementos, se diferenciam totalmente e, em outros, se assemelham. O entendimento dessas perspectivas torna-se importante devido às influências sobre estudos teóricos e empíricos do campo educacional.

É comum que estudantes, no início de carreira acadêmica, se sintam desafiados ao se depararem, pela primeira vez, com termos como ontologia e epistemologia da educação, componentes essenciais das perspectivas teóricas. Por ontologia, pode-se entender um aspecto do estudo da filosofia que busca traçar a concepção do ser humano e do mundo, além da relação existente entre sujeito e realidade, subjetivo e objetivo ou, ainda, consciência e matéria (Moraes, 2015). A epistemologia, por sua vez, refere-se ao estudo crítico e sistemático de como o conhecimento é produzido, organizado e exposto pelo ser humano. Essa produção de conhecimento é denominada ato epistemológico e acontece a partir da interação entre sujeito (consciência) e objeto (matéria), ambos contextualizados social e historicamente por meio de uma relação ontológica, pois existe um princípio fundante que rege a interação (Faria, 2022).

1 Mestrando em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCar) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: ti.donizetealves@gmail.com.

Como perguntas orientadoras deste texto, questiona-se: Qual é a ontologia e a epistemologia de autores basilares do campo educacional, segundo seus principais comentaristas? Quais são os conceitos fundamentais abordados por esses autores? Para responder a tais perguntas, visa-se sintetizar, à luz de comentaristas brasileiros, os elementos da ontologia e da epistemologia, bem como os conceitos defendidos por autores clássicos da educação, a fim de relacionar e discutir seus pressupostos.

O presente texto está estruturado de modo que, na próxima seção, são discutidos os seguintes autores: Pierre Bourdieu, Karl Marx, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jürgen Habermas e Anthony Giddens, a partir dos comentaristas Duarte (1998), Mühl (2011), Silva (2014), Taddei e Paludo (2018) e Valle (2013). Na sequência, é apresentado um quadro comparativo contendo a ontologia e a epistemologia desses autores clássicos. Por fim, as considerações finais traçam uma comparação entre os autores considerados duais e não duais em relação ao determinismo da sociedade.

2. ONTOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DE AUTORES CLÁSSICOS DO CAMPO EDUCACIONAL

2.1 PIERRE BOURDIEU

A sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002), fundamentada no estruturalismo, surge para lidar com os mecanismos de dominação e reprodução social, os quais marcam as conexões variáveis e relacionais existentes nas dinâmicas dos espaços sociais, como a escola e a família, por exemplo, uma vez que a sociedade é constituída por um conjunto de campos hierarquicamente relacionados entre si, que são influenciados por embates e lutas entre seus agentes e instituições. Essa perspectiva crítica, sinalizada pelo sentimento de desigualdades sociais dos marginalizados, repercute em domínios de investigação como a educação escolar. Dessa forma, segundo Valle (2013), Bourdieu visa compreender os mecanismos meritocráticos que fundam o sistema de ensino francês e as práticas pedagógicas da escola republicana.

Para realizar esse estudo, Bourdieu faz uma analogia com a imagem da Física no que diz respeito a tentativa do experimento mental “*Demônio*” de Maxwell de anular a segunda lei da termodinâmica quanto à possibilidade da reversão do equilíbrio térmico sem a realização de trabalho. O experimento propõe a existência de um ente microscópico responsável por separar as partículas dos corpos em contato de acordo com seu grau de agitação, obtendo dois corpos com temperaturas diferentes. Nesse sentido, a escola, comparada ao “*Demônio*” de Maxwell, emprega mecanismos de seleção e classificação para distanciar

os sujeitos com capital herdado daqueles que não o possuem, reforçando e reproduzindo as diferenças sociais, culturais e educacionais de origem; essa lógica contradiz os princípios de políticas para a educação. Com isso, Bourdieu coloca em xeque os projetos de democratização da educação e os pressupostos da escola republicana baseados na meritocracia escolar (Valle, 2013).

O projeto da III República Francesa, com base em uma ideologia da igualdade de oportunidades, defendia que todas as crianças possuíam direitos e deveres iguais para seu êxito escolar, independentemente do seu capital cultural. Neste contexto, Valle (2013) argumenta que, ao esboçar a tese do capital cultural em 1964, retomada em 1970, Bourdieu defende que tal concepção enfraquece o processo de democratização da escola como discurso de políticas educacionais. A autora ressalta que para Bourdieu as classes mais favorecidas da sociedade são herdeiras da herança cultural, usufruindo desse capital para progredir nos estudos básicos e universitários. Os sujeitos pertencentes às classes mais desfavorecidas são submetidos à enculturação do capital cultural dos “herdeiros”, pois são desprovidos dessa herança, logo, não possuem as mesmas condições de ter êxito escolar e progredir na carreira universitária.

Diante disso, Bourdieu considera a herança cultural e o ambiente familiar centrais para o desempenho e a escolha dos estudantes. A posição hierárquica social interfere nos méritos pessoais do sujeito e em sua vida escolar, pois, ao ser instaurada no *habitus*, essa perspectiva o leva a antecipar o futuro de acordo com suas experiências e a se resguardar do que é provável para o seu grupo social de origem (Valle, 2013).

Valle (2013) aponta que para Bourdieu há mecanismos pedagógicos por meio dos quais a escola reproduz as relações de classe e a desigualdade do capital cultural. Uma escola, aliada ao pertencimento de classe, evidencia que a hierarquia dos valores influencia a hierarquia das grades curriculares, disciplinas e práticas docentes, produzindo relações de dominação. A escola assume a cultura das classes dominantes como a cultura hegemônica válida, sendo apresentada como legítima e neutra, a fim de ocultar os mecanismos de sua imposição. Assim, a autoridade pedagógica funciona como legitimadora de uma cultura particular, cujo produto é o *habitus* imposto que permanece mesmo após o término da ação pedagógica, visando a manutenção do *status quo* de desigualdades sociais.

A autora salienta que esse mecanismo da escola representa uma violência simbólica que se instaura ao desconsiderar a cultura dos não “herdeiros” para reconhecer a cultura dos “herdeiros”. Para Bourdieu a escola oculta sua função social: reproduzir as relações de dominação para conservar as estruturas sociais de desigualdades, estabelecendo a sanção das competências intrínsecas, uma vez

que o sujeito merece ser punido por não ter o mesmo capital cultural da elite que o levaria ao êxito escolar (Valle, 2013).

Ainda, Bourdieu também defende que o título escolar exerce um papel nas estratégias de reprodução social, pois o diploma consagra uma posição social que vai além da qualificação e possibilita a posse de uma cultura geral. A aquisição do título corresponde à posição social de origem, sendo que, com o recrutamento cada vez mais burguês pelas grandes escolas, conhecidas como escolas do poder, há a concretização da lógica de castas, em que a posição do sujeito é determinada pelo nascimento, ou seja, pelo capital cultural herdado (Valle, 2013).

A autora sustenta que essas grandes escolas constituem um sistema de diferenças dinâmico e exercem efeitos umas sobre as outras, em que as estratégias se cruzam devido aos mesmos *habitus*. Essas escolas podem funcionar como máquinas cognitivas que operam classificações que reproduzem as classes sociais preexistentes, caracterizando a teoria da classificação escolar como consagração social (Valle, 2013). Na concepção da autora, Bourdieu defende que o mundo é dividido em classes sociais, a dominação é uma realidade global e as escolas estão à serviço das estruturas de dominação. Neste cenário, o sistema de ensino é um instrumento da (re)distribuição do direito de ocupar posições, conservando e reproduzindo a estrutura das relações de classe.

Frente a isso, Bourdieu evidencia que as desigualdades são geradas por uma estrutura internalizada do sujeito por meio do seu capital cultural, o qual o define de determinado modo. Para Bourdieu, a elite detém um capital cultural passado de geração em geração que a posiciona na sociedade. Os valores e os princípios desse capital cultural são internalizados pelos sujeitos e reproduzidos dentro de si, caracterizando o que ele denomina como *habitus*, o qual influencia gostos e desejos (Valle, 2013).

Nessa perspectiva, a escola consiste em um dos principais instrumentos de reprodução das desigualdades de classes sociais (Valle, 2013). No entanto, cabe ressaltar que a função da escola como conservadora de tais reproduções surgiu após um período em que o sistema de ensino francês visava a transformação da sociedade e não sua conservação, devido aos diferentes momentos históricos como, por exemplo, a revolução industrial, com a qual houve uma expansão da classe trabalhadora à procura de escolarização.

2.2 KARL MARX E PAULO FREIRE

O estudo de Taddei e Paludo (2018) evidencia que Karl Marx (1818-1883) e Paulo Freire (1921-1997) assumem a realidade como um objeto cognoscível, sendo esta contraditória e em constante transformação, pois ocorre em uma história dinâmica que condiciona e, ao mesmo tempo, é condicionada pelos

seres humanos. Com isso, os sujeitos não são determinados pelas estruturas da sociedade, pois existe a possibilidade de progresso e de transformação, ou seja, o homem constrói e é construído, dialeticamente, pela realidade.

Marx argumenta que a atividade que diferencia o homem dos demais animais diz respeito ao trabalho, o qual permite transformar a natureza com o objetivo de atender, inicialmente, as necessidades básicas de sobrevivência e, posteriormente, aquelas necessidades criadas com as relações entre humanos e a natureza. É pelo trabalho concreto e útil, e não como um modelo de produção capitalista, que o homem se humaniza ao transformar a natureza e se transformar (Taddei; Paludo, 2018).

Paulo Freire reconhece o trabalho como formador da cultura, sendo ela a consequência da ação humana e não a sua causa. Por meio do trabalho ocorre a transformação material e imaterial manual, consciente e teleológica da natureza, resultando na cultura e na história. Ao agir intencionalmente a partir de uma práxis (reflexão e ação), o sujeito transforma e cria bens materiais, relações sociais e concepções que constituem uma cultura, a qual possibilita que o ser humano transforme a natureza e se transforme/humanize (Taddei; Paludo, 2018).

Na concepção de Taddei e Paludo (2018), a realidade objetiva, para Marx, é anterior à consciência, ou seja, os objetos do pensamento científico são estruturas reais que existem independentemente da consciência dos sujeitos e que podem ser compreendidos racionalmente. Por elevar a matéria a uma importância primordial em relação à consciência, Marx é caracterizado como materialista-dialético. Diferentemente, Freire defende que a realidade é o mundo em si, mais a percepção que o ser humano faz dele por meio da consciência, caracterizando o desenvolvimento do conhecimento. Tal realidade é dada pela relação dialética entre subjetividade (sujeito/consciência) e objetividade (matéria/mundo), que ocorre simultaneamente, ou seja, sem prioridade entre sujeito e objeto. Freire não estabelece tal prioridade, pois o sujeito é um ser para si que está sendo no mundo à medida que este existe porque o sujeito também existe. Embora tenha uma postura dialética assim como Marx, a perspectiva de Freire não pode ser classificada como materialista ou idealista.

Além disso, para Marx, opressor e oprimido são pólos na luta de classe e o processo de emancipação envolve a libertação das classes oprimidas que, por sua vez, implica na criação de uma nova sociedade. Para Freire, a compreensão da realidade, como um ato cognoscitivo, é negada em uma educação bancária, mas, com a educação progressista, fomenta-se a relação dialógica para a cognoscibilidade dos sujeitos em torno do mesmo objeto, buscando a libertação dos oprimidos e dos opressores (Taddei; Paludo, 2018).

2.3 JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

A perspectiva de Jean Piaget (1896-1980), chamada de piagetiana ou interacionismo-construtivista, opõe-se ao empirismo e ao inatismo, contudo, essas três perspectivas são unidas pelo modelo biológico. Tem-se uma visão biológica do desenvolvimento humano em etapas para a evolução do pensamento do concreto ao abstrato, uma vez que o sujeito nasce com uma estrutura para a linguagem. Dessa forma, o sujeito se desenvolve à medida que interage com o meio, ao assimilar e acomodar aspectos em suas estruturas cognitivas já existentes (Duarte, 1998).

Conforme Duarte (1998), Piaget considerava que para a produção do conhecimento e seu desenvolvimento, o sujeito interage com o objeto por meio de esquemas próprios da interação biológica estabelecida com o meio ambiente. Nesse sentido, o trabalho educativo, fundamentado no interacionismo-construtivista, privilegia uma secundarização do ato de ensinar e a transmissão do conhecimento.

Diferentemente de Piaget, a perspectiva de Lev Vygotsky (1896-1934), também chamada de vygotskyana, se direciona a uma concepção histórico-social. O sujeito, pela sua atividade humana transformadora que se compreende no trabalho, a partir da filosofia de Marx, se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades básicas de existência, produzindo uma atividade objetiva que contempla as características socioculturais humanas. A relação entre apropriação e objetivação gera outras apropriações e objetivações subsequentes, e com esse enriquecimento da atividade humana para satisfazer as novas necessidades surgem o movimento histórico e a produção de uma cultura. Tal movimento é caracterizado pela atuação do homem que transforma a natureza e a si mesmo (Duarte, 1998).

Apropriação e objetivação são processos de produção e reprodução. As objetivações resultantes das gerações passadas, que se apropriaram de objetivações anteriores, são apropriadas pelas próximas gerações. Com isso, existe uma cultura como resultado da história, a qual é apropriada pelo sujeito, possibilitando-lhe realizar uma atividade de produção ou utilização que reproduz traços da atividade acumulada. Assim, a apropriação da cultura faz a mediação da relação entre sujeitos e a história social (Duarte, 1998).

Duarte (1998) ainda ressalta que, para Vygotsky, a formação do sujeito e, portanto, a sua produção do conhecimento ocorre quando se apropria da cultura, produto da história social, e se objetiva no interior dessa mesma cultura. Ou seja, o sujeito se desenvolve com a apropriação e a objetivação dentro das relações com outros sujeitos, considerando a base biológica. Diante disso, o trabalho educativo se torna uma atividade intencional, na qual a relação direta

entre educador e educando se faz necessária para que o sujeito se aproprie dos elementos culturais produzidos pela humanidade, social e historicamente, objetivando a sua própria humanização. O resultado mais direto do trabalho educativo é a humanização dos sujeitos, os quais, embora tenham determinados limites biológicos, não se tornam limitados, pois a função social da escola é explorar, ao máximo, as suas potencialidades.

2.4 JÜRGEN HABERMAS

A racionalidade, compreendida como a capacidade de falar e agir por meio da consciência, é o tema central do projeto filosófico de Jürgen Habermas (1929), o qual defende que a razão é o principal recurso para que a humanidade resolva seus problemas e produza saberes válidos e consensos sobre a forma de ser e atuar no mundo (Mühl, 2011). Assim, fundamentado na razão, Habermas desenvolve as teorias da modernidade e da racionalidade comunicativa.

A teoria da modernidade de Habermas, de acordo com Mühl (2011), diferencia o mundo sistêmico e o mundo da vida, os quais consistem em dois mundos que determinam a forma de ser da sociedade moderna. O mundo sistêmico é constituído por sistemas institucionais, cujo objetivo se refere a exercer sua racionalidade sistêmica, a qual privilegia a razão centrada na subjetividade e substitui a linguagem por mecanismos de controle a fim de “colonizar” o mundo da vida, instrumentalizando-o e restringindo a sua comunicação.

Para tanto, o mundo sistêmico possui os seguintes mecanismos de regência e controle que favorecem a sua autorreprodução: o dinheiro (sistema econômico), que transforma os valores de uso em valores de troca, e o poder (sistema político), o qual garante a proteção sistêmica em detrimento das necessidades de grupos sociais e dos sujeitos. Na concepção de Habermas, a escola, como uma instituição desse sistema, incorpora a racionalidade sistêmica dominante, tornando-se um lugar de aquisição de habilidades, informações técnicas e conhecimentos a-históricos, educando para o controle, a violência e a subserviência. A escola também gera a racionalização sistêmica tanto da educação quanto da cultura, tornando-as mercadorias com o objetivo de ascensão econômica (Mühl, 2011).

Na concepção de Habermas, o mundo da vida assume os seres humanos como sujeitos que agem a partir da teoria da racionalidade comunicativa, a qual sustenta o sujeito epistêmico como um integrante de uma comunidade comunicativa, para a qual a razão, implícita na linguagem, é intersubjetiva e interativa, possibilitando que a produção do conhecimento seja mediada pela ação comunicativa. Assim, o entendimento da realidade e a emancipação dos sujeitos em relação à racionalidade sistêmica ocorrem por meio da ação

comunicativa de uma comunidade de falantes, os quais interagem entre si fundamentados em suas próprias regras e possuem autoridade epistêmica, a qual possibilita racionalizar o pensar e o agir (Mühl, 2011).

Na abordagem pragmática de Habermas, a linguagem é um recurso da interação dos seres humanos, com o objetivo de estabelecer relações entre si quando se referem ao mundo e agem interativamente, tornando possível o conhecimento a partir de atos de fala, com base em elementos das expressões gramaticais. Com isso, pode-se certificar da realidade externa e interna da comunidade por meio da análise das representações dos pensamentos dos sujeitos, seguindo as informações gramaticais por meio das quais esses pensamentos são expressos (Mühl, 2011).

A teoria da racionalidade de Habermas não se restringe a uma relação de interações discursivas entre professor e estudantes, mas envolve diferentes grupos de sujeitos. Um exemplo desse aspecto teórico-metodológico pode ser aplicado em um contexto particular da educação, em que uma comunidade comunicativa pode ser constituída por diretor, professor, estudante e pais, na qual, guiada por um determinado objetivo, cujo foco se encontra na formação do estudante em questão, ocorrem interações discursivas entre os membros do grupo para negociar um consenso. Dessa forma, é estabelecido um cenário caracterizado pelas relações intersubjetivas dos sujeitos da comunidade de falantes, possibilitando a distribuição da autoridade de fala e posicionamento por meio do emprego da racionalidade comunicativa.

Verifica-se que a teoria da racionalidade comunicativa de Habermas apresenta-se como um elemento significativo para a valorização e para os estudos aprofundados sobre o papel dos discursos entre sujeitos na busca da autoridade epistêmica e da emancipação (Mühl, 2011). De acordo com o autor, Habermas argumenta que a racionalidade comunicativa rompe com a racionalidade sistêmica, a qual transforma a escola em um lugar de aquisição de habilidades e informações técnicas, objetivando a instrumentalização e a coerção dos sujeitos para inseri-los no sistema do poder e do dinheiro. A escola deixa de ser um espaço público, no qual os sujeitos desenvolvem a racionalidade do saber de modo participativo e são inseridos em uma formação comprometida com a emancipação e a transformação social.

2.5 ANTHONY GIDDENS

A renovação da teoria social, proposta por Anthony Giddens (1938), foi influenciada, segundo Silva (2014), pelos aspectos políticos, econômicos e culturais que marcaram a década de 1970; pela interpretação de Giddens em relação aos clássicos da sociologia; e pela tradução para o inglês de autores

como Claude Lévi-Strauss e Jürgen Habermas. Com tal projeto, Giddens critica o funcionalismo ao identificar um consenso ortodoxo em que a sociedade funciona como um sistema do corpo humano, nos quais os órgãos correspondem às instituições que determinam a atuação dos sujeitos a partir de suas regras, tornando-os “patetas culturais” por aderirem aos consensos das estruturas (Silva, 2014).

De acordo com Silva (2014), com o livro *Novas regras do método sociológico*, Giddens procura apresentar como o sociólogo deve compreender o funcionamento da sociedade com a teoria da estruturação, a qual expressa a dualidade da estrutura; ação e estrutura não possuem prioridade explicativa e são interdependentes. Isso significa que a estrutura é um conjunto de regras e recursos que influenciam a ação dos agentes hábeis, restringindo-os, mas também permitindo que atuem. Ainda, na concepção de Giddens, por ser condicionante e não determinista, a estrutura não é estática, pois as ações dos agentes podem modificá-la. Dessa forma, o termo estruturação diz respeito à ação dos agentes de transformar as estruturas ao mesmo tempo em que são condicionados.

Essas novas regras são tarefas da análise sociológica que consideram os seres humanos produtores da sociedade, atuando como agentes históricos, tendo suas ações limitadas e permitidas pelas estruturas, as quais podem ser examinadas por meio da estruturação, que envolve significados, normas e poder. O autor destaca que Giddens defende que o sociólogo não deve assumir apenas a vida social como um fenômeno observado externamente, mas deve imergir nela utilizando esquemas interpretativos que as pessoas comuns da sociedade empregam para compreendê-la. Giddens propõe a hermenêutica dupla, a qual envolve um momento hermenêutico de interpretação do próprio sociólogo e um segundo momento de interpretação do sociólogo sobre os significados construídos pelas pessoas comuns, utilizando a linguagem da sociologia (Silva, 2014).

Silva (2014) aponta a mudança súbita da metodologia de Giddens, o qual passa a se referir à teoria da estruturação como ontologia e não mais como teoria. Esse “giro ontológico” foi a resposta de Giddens para não tornar a teoria da estruturação uma grande teoria determinista, como havia ocorrido, na concepção dele, com o funcionalismo parsoniano e com o Habermas, cujas grandes teorias deixaram pouco espaço para criatividade da ação e para a contingência histórica. Com o “giro ontológico”, a teoria da estruturação é transformada em um esquema ontológico para estudar a sociedade por meio de uma investigação conceitual, sem gerar, portanto, explicações, como era o objetivo das novas regras que caracterizavam a tarefa sociológica como teórica.

A teoria da estruturação possibilita conceitos, denominados dispositivos sensibilizadores, que auxiliam na interpretação de resultados de pesquisas

educacionais, mas não geram explicações. O “giro ontológico” torna essa teoria vazia de conteúdo, logo, pouco útil para o pesquisador, pois este necessita fundamentar e explicar seus resultados (Silva, 2014).

2.6 SÍNTESE DA ONTOLOGIA E DA EPISTEMOLOGIA DOS AUTORES CLÁSSICOS DO CAMPO EDUCACIONAL

O Quadro 1 apresenta uma síntese a respeito da ontologia e da epistemologia de autores clássicos da educação, discutidos nas subseções anteriores.

Quadro 1 - Ontologia e epistemologia de autores clássicos do campo educacional

Autores	Ontologia	Epistemologia
Pierre Bourdieu	A sociedade é constituída por campos hierárquicos e influenciados por embates e lutas entre seus agentes e instituições, que empregam mecanismos de seleção e classificação entre sujeitos “herdeiros” do capital cultural e marginalizados, estabelecendo um cenário de dominação e reprodução das desigualdades sociais. Os marginalizados têm suas escolhas e atuação determinadas pelas estruturas da sociedade, pois são desprovidos da herança cultural desde o nascimento, cujo aspecto instaura-se em seu <i>habitus</i>.	A compreensão da realidade pelos sujeitos marginalizados ocorre à medida em que, desprovidos da herança cultural, são submetidos à violência simbólica de enculturação com a cultura hegemônica válida, pertencente aos “herdeiros” do capital cultural.
Karl Marx	As estruturas da sociedade não são permanentes, não determinam os seres humanos e não negam a possibilidade de transformação das realidades vivenciadas, mas os tornam condicionados. É por meio do trabalho concreto que o ser humano transforma a natureza e se transforma, humanizando e se humanizando.	A realidade é cognoscível, ou seja, pode ser conhecida, e existe independentemente da consciência do sujeito sobre ela.
Paulo Freire	As estruturas da sociedade não são permanentes, não determinam os seres humanos e não negam a possibilidade de transformação das realidades vivenciadas, mas os tornam condicionados. A partir dos elementos da cultura, criados com a práxis, o homem transforma a natureza e se transforma.	A realidade é cognoscível, ou seja, pode ser conhecida, e consiste no mundo em si mais a percepção que o ser humano faz dele, com a relação dialética entre subjetividade e objetividade sem a prioridade de um sobre o outro.
Jean Piaget	O sujeito nasce com uma estrutura para a linguagem, que se desenvolve à medida em que ocorre a sua interação com o meio que o cerca.	O conhecimento é produzido à proporção que o sujeito interage com o objeto por meio de esquemas biológicos estabelecidos com o meio, possibilitando a assimilação e a acomodação das informações em estruturas cognitivas existentes.

Lev Vygotsky	O homem é um ser histórico e social, o qual se apropria da natureza a partir do trabalho a fim de objetivar algo e, com esse movimento de apropriação e objetivação, produz uma cultura que é resultado da história.	O conhecimento da realidade acontece quando o sujeito se apropria da cultura e se objetiva no interior dessa cultura. Embora considere a base biológica, o sujeito produz a compreensão da realidade em interações com outros sujeitos.
Jürgen Habermas	A sociedade moderna é determinada pelo mundo sistêmico e mundo da vida, os quais se relacionam mutuamente. A escola, como uma instituição do mundo sistêmico, incorpora a racionalidade sistêmica dominante. No entanto, a escola também pertence ao mundo da vida, no qual assume o papel da libertação da racionalidade sistêmica, por meio da teoria da racionalidade comunicativa.	Os sujeitos compreendem a realidade a partir da teoria da racionalidade comunicativa, que os direcionam como sujeitos epistêmicos em uma comunidade comunicativa, onde a linguagem faz a mediação, possibilitando-os a interação.
Anthony Giddens	A sociedade é composta por estruturas, as quais correspondem a um conjunto de regras e recursos que influenciam a ação dos agentes hábeis, restringindo-os, mas, também, permitindo que atuem. As ações dos sujeitos podem modificar as estruturas, possibilitando a transformação.	O conhecimento se dá a partir da hermenêutica dupla, a qual envolve um momento hermenêutico de interpretação do próprio sociólogo e um segundo momento de interpretação do sociólogo sobre os significados construídos pelas pessoas comuns, utilizando esquemas interpretativos que elas empregam para compreendê-la, bem como a linguagem da sociologia.

Fonte: o autor (2025).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DETERMINISMO DA SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DE AUTORES CLÁSSICOS DA EDUCAÇÃO

Mediante a síntese dos elementos da ontologia e da epistemologia, bem como dos conceitos defendidos por grandes nomes do campo educacional, é possível estabelecer uma discussão a respeito da comparação entre autores considerados duais e não duais, cuja principal característica se direciona ao determinismo da sociedade.

A sociologia de Bourdieu, uma referência basilar do estruturalismo, surge para lidar com os mecanismos de dominação e reprodução das desigualdades sociais, gerados pelas estruturas que determinam formas de ser e agir dos sujeitos para se encaixarem em padrões (Valle, 2013). A autora destaca que, na perspectiva de Bourdieu, a escola, pertencente ao sistema de ensino francês e como estrutura social, utiliza mecanismos de seleção e classificação para distanciar os sujeitos de capital cultural herdado de pessoas que não o possuem, legitimando e reproduzindo as diferenças sociais, culturais e educacionais.

Esse é um exemplo claro de como a sociedade determina a vida dos sujeitos. Bourdieu argumenta que a herança cultural, assim como o ambiente familiar de

classes mais favorecidas, é central para o êxito escolar e universitário dos seus membros, enquanto que as pessoas de classes desfavorecidas, por não herdarem o capital cultural, não possuem as mesmas condições para o desempenho e escolha no processo de escolarização. Essa concepção é instaurada no *habitus*, levando os sujeitos a anteciparem o futuro de acordo com suas experiências e, no caso dos marginalizados, a se resguardar do que é pouco provável para o seu grupo social de origem (Valle, 2013).

Dessa forma, no entendimento de Valle (2013), Bourdieu argumenta que a escola reproduz as relações de classe e a desigualdade do capital cultural ao valorizar a cultura das classes dominantes em detrimento da cultura dos marginalizados, inculcando-lhes o que considera a verdadeira cultura. Portanto, para Bourdieu, a escola, envolvendo currículos, práticas pedagógicas, gestão e outros aspectos, consiste em um instrumento de dominação, ao qual os sujeitos não vêem outra saída a não ser se submeterem, pois o destino está dado.

A perspectiva determinista, tanto do funcionalismo nos moldes parsonianos discutido por Giddens, quanto do estruturalismo de Bourdieu, se contrapõe aos autores duais como, por exemplo, Giddens, o qual é evidenciado por Silva (2014). O autor destaca que Giddens defende que as estruturas sociais, como conjunto de regras e recursos, não somente limitam, mas permitem a ação dos agentes, os quais podem modificá-las, pois ao mesmo tempo em que as estruturas são palco das ações, estas possibilitam a manutenção e transformação das estruturas; tal concepção consiste na base da teoria da estruturação.

Outro dualista é Habermas, cuja perspectiva filosófica é pragmática e desmascara o mecanismo de determinação da sociedade. Com a teoria da modernidade, Habermas alega que a sociedade moderna é estabelecida pelo mundo sistêmico e pelo mundo da vida. O primeiro é constituído por sistemas institucionais e opera baseado no dinheiro e no poder, como a escola, a qual torna-se um lugar de aquisição de habilidades, informações técnicas e conhecimentos a-históricos que educam para o controle, a violência e a subserviência. O mundo sistêmico desempenha essa tarefa ao substituir a comunicação, gerando uma orientação coercitiva para a razão centrada no sujeito único (Mühl, 2011).

No entanto, Mühl (2011) destaca que, como para Habermas a sociedade não é determinista, há o mundo da vida, o qual age a partir da teoria da racionalidade comunicativa, cuja razão se centra em grupos de agentes que atuam por meio da ação comunicativa com autoridade epistêmica, alicerçada na linguagem intersubjetiva e interativa. Com essa teoria, o mundo da vida assume a escola como um espaço público que desenvolve o conhecimento, a práxis, a resistência e a emancipação para a libertação da racionalidade sistêmica.

Também pode-se apontar Marx e Freire como outros exemplos de dualistas que, em sua epistemologia e ontologia, opõem-se ao determinismo.

Segundo Taddei e Paludo (2018), tanto Marx quanto Freire sustentam que a realidade acontece em uma história dinâmica que condiciona e é condicionada pelos homens, os quais têm possibilidade de progresso e transformação, pois constroem e são construídos, dialeticamente, pela realidade. Na ontologia de Marx o ser humano é um sujeito capaz de se humanizar pelo trabalho, ao transformar a natureza e se transformar, embora condicionado pelas estruturas sociais, mas não determinado. O mesmo ocorre com a ontologia de Freire, entretanto, na perspectiva freireana, o princípio fundante da atuação dos sujeitos não consiste no trabalho, mas na cultura.

Por fim, Piaget e Vygotsky também são considerados autores duais. O primeiro é um exemplo da tradição de racionalista clássica, o qual argumenta que a criança passa por estágios de operação lógica que a possibilitam construir uma representação do mundo real, pois o sujeito nasce com uma estrutura para a linguagem e, à medida que interage com o meio, assimila e acomoda aspectos em suas estruturas cognitivas existentes (Duarte, 1998). Já na perspectiva de Vygotsky, de acordo com Duarte (1998), a cultura, resultado da história social, é produzida e apropriada pelo sujeito, o qual, por sua vez, realiza uma atividade de produção ou utilização que reproduz traços da atividade acumulada. A cultura faz a mediação da relação entre sujeitos e história social e, por isso, gera, dentre seus produtos, a linguagem e os sistemas simbólicos que realizam a mediação entre pensamento e representação da realidade.

Diante dessas comparações entre perspectivas duais e não duais na relação com o determinismo da sociedade, é possível uma melhor compreensão sobre como, ao longo da história, surgiram diferentes modos de entender o funcionamento da sociedade; perspectivas que, em certos elementos, se diferenciam totalmente e, em outros, se assemelham.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>. Acesso em: 4 maio 2025.

FARIA, José Henrique de. **Introdução à epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. Jundiaí (SP): Paco, 2022.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/teri.v5i1.36344>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36344>. Acesso em: 6 jun. 2025.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6VrZDR498DDdjP8ZRdnqrWy/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, Fábio Rodrigues Ribeiro da. Entre a epistemologia e a ontologia: a teoria da estruturação de Anthony Giddens. **Tempo social**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 123-136, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/wJmx4mZvbdVMxwvFsF7jkQp/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2025.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; PALUDO, Conceição. Fundamentos da educação: ontologia e epistemologia em Marx e Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 87-102, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.9051>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/9051>. Acesso em: 5 maio 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7629>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8090>. Acesso em: 24 abr. 2025.

- CAPÍTULO 2 -

“ENSEÑAR LA MORAL EN EL TEMPLO DE LA CIENCIA”: APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE RICARDO LEVENE SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y EL ROL DE LAS HUMANIDADES (1920-1923)

Carlos Alberto Pasero¹

Al Prof. Dr. Claudio Suasnábar

(...) la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de ‘ilustración’ del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica. José Ortega y Gasset. *Misión de la universidad* (1930).

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es trazar una aproximación a los posicionamientos del profesor e historiador Ricardo Levene (1885-1959) sobre *la misión de la universidad y el rol de las humanidades*, en los inicios de su gestión como decano, al frente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

Los propósitos del Dr. Levene aparecen expresados en el primer texto que escogimos para el análisis: la “Memoria correspondiente al curso 1920-1921” (Levene, 1921b); pero también pueden apreciarse en otros documentos de su autoría relacionados y que hemos reunido a los fines de este estudio (discursos,

¹ Licenciado en Letras (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (USAM). Doctorando del Programa de Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Profesor adjunto del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y de la Universidad Nacional de Luján. E-mail: capasero@gmail.com.

artículos, informes de gestión, etc.). En el texto mencionado y en el conjunto de estos escritos, Levene no sólo deja constancia de las acciones desarrolladas en el transcurso de su gestión, sino que también nos deja entrever, a través de su discurso, los objetivos, las relaciones y los alcances de su proyecto intelectual y político; marcado, en lo inmediato, por una toma de posición propositiva a partir de la coyuntura histórica de la Reforma de 1918 y las repercusiones de ésta en el contexto universitario platense.

Con el fin de constituir un marco analítico y conceptual de las ideas expuestas por Levene en el texto escogido y en los demás textos conexos, consideramos: 1) La impronta en el discurso del autor del contexto histórico inmediato del *movimiento de la reforma* en las universidades argentinas (Coll Cárdenas, 1998; Biagini, 2001; Vallejo, 2001; Buchbinder, 2005; Bustelo, 2015 y 2018); 2) Las resonancias de las líneas directrices de reflexión (consecutivas y convergentes) de autores que se han abocado al análisis y el estudio de la misión social e histórica de la universidad moderna y sus saberes en sus respectivos contextos (especialmente, Ortega y Gasset [1930]); y 3) El encuadre del discurso del autor en los *campos educativo universitario y de producción de conocimiento en educación superior* (Solari, 1980; Clack, 1996; Rothblatt; Wittrock, 1996; Suasnábar; Palamidessi, 2006; Bourdieu, 2014; Puiggrós, 2015).

2. LA UNIVERSIDAD Y LA CENTRALIDAD DE LAS HUMANIDADES

Varias intervenciones del profesor Levene giran en torno de la idea de universidad, de su misión, y del rol de las nuevas humanidades en la enseñanza superior, entre otros aspectos conexos (1915; 1921a, 1921b, 1921c, 1921d; 1926). En lo que respecta a su desempeño como decano de la FaHCE y presidente de la UNLP es preciso tener en cuenta un lapso temporal amplio que va de 1920 a 1935. La primera parte de ese extenso período cubre los años de 1920 a 1930 cuando Levene ocupó en dos oportunidades el decanato de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: de 1920 a 1923 y de 1926 a 1930 (Allende, 1965; Finocchio *et al.*, 2001). Dentro de ese espacio de tiempo, resultan de especial interés sus declaraciones con respecto al papel de las humanidades y la misión de la universidad durante su primer mandato, ya que éste transcurrió en el contexto más efervescente y comprometido de la reforma universitaria en la ciudad de La Plata. Las expresiones del autor pueden entenderse, por lo tanto, como respuestas, a partir de posicionamientos en el *campo educacional*, a las demandas emanadas de esa nueva coyuntura histórica, desde el espacio de gestión que le tocó desempeñar.²

2 Las labores de gestión de Levene en la UNLP se inscriben en el período histórico que Lobato y Zuriano (2004) llaman “la ampliación de la democracia” y que cubre los tres

El mandato de Ricardo Levene como decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP se inició en julio de 1920.³ Ya a comienzos de 1921, redactó una primera memoria de las actividades llevadas a cabo durante los primeros meses al frente del decanato. Se trata del escrito que Levene elevó al entonces presidente de la Universidad, el Doctor Carlos F. Melo, fechado el 22 de febrero de 1921 (Levene, 1921b). El período informado, como decíamos, se inició al momento de hacerse cargo el Dr. Levene del decanato de la Facultad, a mediados de 1920. Éste sucedía como decano a Prof. Víctor Mercante (que venía desempeñándose ininterrumpidamente desde 1914) y que en 1920 se había acogido al beneficio jubilatorio. El documento mencionado, por lo tanto, da cuenta de las labores de reforma ya proyectadas o en proceso de realización en el breve lapso de medio año; por lo que su redacción seguramente estuvo motivada por la necesidad de dar cuenta de resultados inmediatos, en medio de la delicada coyuntura institucional que había provocado la renuncia del anterior presidente de la UNLP, Dr. Rodolfo Rivarola, en junio de 1920, y su reemplazo por el Dr. Melo (Buchbinder, 2005, cap. 5).

Los temas que estructuran la “memoria” redactada por Levene son: a) Introducción; b) Cambio del nombre de la “Facultad de Ciencias de la Educación” a “Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (nuevo Plan de Estudios); c) Apoyo a la universidad como centro de investigación científica y superación de la universidad como “escuela profesional”; d) Necesidad de profesionalización del profesorado e integración de los graduados a los seminarios; e) Superación del dogmatismo en la enseñanza e incorporación y aplicación de los métodos de investigación en las aulas; f) Cuestiones relativas a las condiciones de ingreso, revisión de los planes de estudios de los establecimientos secundarios dependientes de la Facultad y posible incorporación de la Escuela Normal; g) Importancia de la extensión universitaria en sus diferentes formas: la revista *Humanidades*, clases públicas, cursos de perfeccionamiento para maestros; h) Restablecimiento de los cursos especiales y libres sobre cultura para todos los alumnos de la facultad que habían sido derogados en la gestión anterior; i) Recambio de personal docente e ingreso de docentes suplentes, cursos libres y pedido para la contratación de profesores extranjeros (Federico de Onís, Manuel Cossio, Georges Dumas); j)

primeros gobiernos radicales, desde 1916 al golpe de estado conservador de 1930. Sobre la obra de Levene como decano y presidente en la UNLP, véase: Allende, 1965 y 1970.

3 Ese año y el anterior fueron convulsionados en la UNLP a causa de las protestas estudiantiles y los enfrentamientos en el seno del Consejo Superior y del Colegio Nacional que dependía de la Universidad (Cfr. Coll Cárdenas, 1998; Bustelo, 2018). Esta nueva etapa contrastaba notablemente, por su efervescencia, con la anterior, bajo la presidencia de Joaquín V. González (Buchbinder, 2005, cap. 4; Colombo, 2022).

Preocupación por la necesidad de dotar a la biblioteca de la Facultad de recursos bibliográficos para satisfacer las labores de los estudiantes en los seminarios; k) Delegación en docentes del Colegio Nacional y Liceo de Señoritas designados la dirección las practicas docentes y la redacción de los programas de metodología a los profesores de la Facultad de cada especialidad; l) Tareas organizativas y de reformas sobre la escuela primaria anexa que se propone tratar el Consejo Académico, que incluyen aspectos presupuestarios y curriculares.

2.1 LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES Y EL IDEARIO REFORMISTA DE 1918

El contexto de expectativas y experiencias del primer decanato de Levene estuvo conformado, como ya señalamos, por el *movimiento de la reforma universitaria* iniciado en 1918 en Córdoba y que se había expandido a la propia UNLP al año siguiente (Coll Cárdenas, 1998; Biagini et alii, 2001; Buchbinder, 2005; Bustelo, 2014 y 2018). Dicho movimiento que orientó en líneas generales la administración universitaria nacional de 1918 a 1943 (con un breve interregno golpista de 1930 a 1932), contribuyó a democratizar el gobierno de las casas de estudios superiores posibilitando el acceso de sectores medios a las mismas. Como señala Buchbinder (2005):

Los principios de la Reforma gozaron de un notable consenso en el conjunto del cuerpo universitario y también en vastos sectores de la dirigencia política de la Argentina (...) El clima predominantemente favorable a la vigencia de las instituciones y los principios liberales, característica de la sociedad argentina a principios de siglo, creó un ambiente propicio a la Reforma” (Buchbinder, 2005, p. 110-11).

Por su parte, Rapoport et alii (2000) encuadran la reforma universitaria de 1918 en el conjunto de conflictos sociales que se suscitaron a partir de los cambios políticos tras la puesta en práctica de la Ley electoral de 1912 que “permitieron la integración de una importante masa de población hasta entonces excluida de toda participación política” (p. 134). Las políticas del radicalismo a favor de la integración de los sectores medios a la vida social, posibilitó la emergencia de nuevos actores sociales, así como nuevas demandas.⁴ Dice Levene en la memoria que analizamos, aludiendo a la Reforma:

4 “Un fenómeno que acentuó la participación de las capas medias fue el movimiento de la reforma universitaria que, iniciada en Córdoba en 1918, contribuyó a eliminar los criterios elitistas y anacrónicos que imperaban en los claustros universitarios. La reforma instauró el gobierno democrático en estas casas de estudios, con la participación activa de los estudiantes y estableció principios aún vigentes en la universidad pública, como la designación de profesores por concurso” (Rapoport *et ali.*, 2000, p. 135).

No se ha abrazado un plan ideal e impracticable. Sobre la base de la experiencia existente en la propia Facultad y revistiendo de adecuada forma *el sentimiento y anhelos colectivos de reformas que palpita en nuestro ambiente universitario*, se ha aspirado a orientar la enseñanza hacia otros rumbos, que son antiguos en los institutos superiores de Europa y constituyen una innovación entre nosotros. Para acometer tal obra y llevarla a su término será necesaria la colaboración de otras fuerzas concurrentes y estimulantes, que se agitan dentro y fuera de la Universidad, y podrán impulsar esta acción inicial emprendida con *fé [sic]* (Levene, 1921b, p. 3. Subrayado nuestro).

En el fragmento, el autor alude a la circunstancia que hacía de la UNLP un espacio apropiado para la Reforma, ya que existía la convicción de que esa universidad, por estar revestida de una joven tradición fundacional, de corte liberal, podía encarnar de manera natural los “anhelos colectivos de reformas”; al contrario de lo que había sucedido en otros espacios de enseñanza, como Córdoba o Buenos Aires, “La Plata se convirtió en una típica ciudad universitaria, habitada por una comunidad académica menos tradicionalista y conservadora que las de Buenos Aires y Córdoba y provista de una mayor preocupación por las bases científicas y sociales de su tarea universitaria” (Buchbinder, 2005, p. 91).

Un primer aspecto a considerar como respuesta a los “anhelos colectivos de reformas que palpita en nuestro ambiente universitario”, es la acción innovadora de llevar a cabo una *reforma de las humanidades* (Finocchio *et ali.*, 2001, p. 30 y *seq.*). El gesto se enmarca, además, en la transición o pasaje que se produce en el campo educativo de la época del *cientificismo positivista*, predominante hasta los inicios de la Primera Guerra Mundial, al *espiritualismo o idealismo* que comienza a imponerse en el campo intelectual con la posguerra, como reacción desencantada ante el fracaso de los ideales de progreso y de razón que se vieron desmentidos por los horrores de la guerra.⁵

5 Los cambios en los posicionamientos ideológicos y políticos de los agentes en el *campo educativo* abarcaron los niveles de la enseñanza primaria y secundaria como se desprende de lo expuesto por Puiggrós (2015, p. 111 y ss.): “A fines de la década de 1920 el positivismo estaba en retroceso. Sin embargo, el modelo pedagógico normalizador ordenaba la vida escolar. Frente a eso, muchos docentes admiraban la escuela activa europea, el pragmatismo norteamericano y las experiencias soviéticas y registraban los ecos del movimiento reformista” (Puiggrós, 2015, p. 113). Transformaciones y posicionamientos políticos en el plano educativo tuvieron su correlato en el *campo intelectual* como lo demuestra Sarlo (1988) a propósito de la relación entre las vanguardias literarias, como la expresada por la *Revista Proa*, y la Reforma. Vallejo (2001), por su parte, estudia el proceso de imposición del pensamiento idealista y esteticista por parte de los sectores que impulsaban la Reforma durante la renovación de estatutos y planes de estudios en la UNLP, en la década de 1920. Esta línea filosófica que buscaba modificar el perfil de la Universidad, expresaba una postura crítica frente al curso de los acontecimientos de la política mundial y regional y rechazaba el proyecto materialista-cientificista. Como contrapartida, se abogó por la implantación de las humanidades y la superación del positivismo en el ámbito académico como un antídoto contra la “deshumanización” del conocimiento.

El lenguaje empleado por Ricardo Levene es justamente un ejemplo del *discurso espiritualista*, como portavoz de un *nuevo humanismo*. Como historiador, Levene adscribía, en sus propias palabras, a “una interpretación idealista de la Historia Argentina (...) el idealismo (...) se opone a la interpretación económica y determinista, predominante o exclusiva” (Levene *apud* Finocchio *et ali.*, 2001, p. 49). En el plano de la gestión, no fue casual, por tanto, que las posturas de Levene se contrapusieran a las del anterior decano, Víctor Mercante, representante del *cientificismo positivista* en el campo de la psicología y las ciencias de la educación (Solari, 1980; Finocchio *et ali.*, 2001). El grupo liderado por Mercante —conocido coloquialmente como “los pedagogos”— fue enfrentado en el Consejo a partir de 1920 por “aquellos sectores donde descollaban Korn y Levene, favorables a dotar [a la FaHCE] de un sesgo humanístico y anti-positivista” (Coll Cárdenas, 1998, p. 34). El impulso renovador de Levene inauguraba ahora una nueva etapa antipositivista “emprendida con fé” y orientando “la enseñanza hacia otros rumbos”. El tono de Levene es coincidente con el empleado por los estudiantes reformistas, como puede apreciarse en un pasaje del discurso del presidente de la Federación Universitaria de Argentina en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1918: “... no es de este siglo la universidad cerrada, burocrática, inmóvil. Es de este siglo la universidad abierta, libre, científica, humana” (*Apud* Rapoport *et ali.*, 2000, p. 135).

Un signo claro del “cambio de paradigma” que auspicia Levene al comenzar su gestión como decano, se puede apreciar en su propuesta de alteración del nombre de la Facultad, que de llamarse “de Ciencias de la Educación” (1914) pasa ahora a denominarse, a partir de 1920, “de Humanidades y Ciencias de la Educación” (“Según el nuevo Plan de Estudios, ya aprobado por el H. Consejo Superior, la Facultad se denominará de Humanidades y Ciencias de la Educación”; Levene, 1921b, p. 517). La justificación del nuevo enunciado se fundaba en la necesidad de integrar a la herencia práctica y de formación docente que ya estaba en los orígenes de la facultad, un componente basado en el humanismo que “significa el descubrimiento de lo humano” y que “representa el esfuerzo del espíritu que aspira a su integralidad y liberación” (Levene, 1921b, p. 517).⁶

6 “En el año 1920 se produjo la reforma del plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, lo que determinó, finalmente, un cambio en su denominación a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El contexto de esta modificación sustancial del plan de estudios estuvo dado por la Reforma Universitaria que, en la Universidad de La Plata, culminó con la normalización hacia mediados del año 1920- y por la influencia de la corriente idealista en el pensamiento argentino. La inclusión de las humanidades se debió no tanto a una novedad, sino a la recuperación de un aspecto de la Facultad que se consideraba descuidado. En efecto, las disciplinas que abarcaba la sección de Historia, Filosofía y Letras habrían sido relativamente abandonadas en la práctica” (Finocchio *et ali.*,

En la “Nota sobre la reforma del plan de estudios” (Levene 1921a), fechada el 24 de noviembre de 1920 y dirigida al presidente de la UNLP Dr. Carlos F. Melo, Levene vuelve a justificar el cambio de denominación de la Facultad. El término “humanidades” que se agrega procura resaltar una defensa del saber de los humanistas opuestos a los escolásticos:

Es tiempo de restaurar el vocablo Humanidades que no puede oponerse sino a la Universidad escolástica, pero no a la moderna, que aspira a abrir sus puertas a todas las corrientes renovadoras del pensamiento, y que fundada en los principios de libertad de enseñar y aprender, permite ocupar un puesto a todos los que quieran formar su cultura o enseñar una ciencia (Levene, 1921a, p. 532.).

La modificación de nombre de la Facultad fue una consecuencia emergente de la lucha interna entre dos sectores rivales en el *campo universitario* de la FaHCE: los positivistas versus los humanistas; lo que implicó, como decíamos, un “cambio de paradigma”. Éste fue posible por el tipo de unidad académica en cuestión, menos estructurada que las ciencias naturales, la medicina o la ingeniería; como explica Clark (1991), “en las ciencias sociales ‘suaves’, las humanidades y las semiprofesionales como la educación y el trabajo social, se trabaja con cuerpos de saberes poco integrados y ambiguos” (Clark, 1991, p. 18). Las áreas mencionadas “se caracterizan por una falta de acuerdo acerca de los contenidos básicos y los métodos de enseñanza adecuados”. Al distribuirse “en secciones caracterizadas por una base epistemológica ambigua, tenderá a prevalecer la discrepancia cuando los profesores, normalmente considerados individuos ‘racionales’, trasladan sus diferentes concepciones disciplinares al terreno de la toma de decisiones sobre las materias del currículo y las contrataciones (Clark, 1991, p. 19).

La integración del término “humanidades” junto al nombre original de la Facultad ejemplifica lo sostenido por Clark (1991, p. 15) al afirmar que “la unidad de adscripción básica de los sistemas académicos está organizada en torno a la disciplina”. Dice Levene: “El *agregado* de Ciencias de la Educación que se mantiene, no sólo traduce el propósito de realización práctica y docente de parte de sus estudios, sino que como ciencias del espíritu y de finalidad pragmática están impregnadas de los principios de las Humanidades” (Levene, 1921b, p. 518; bastardilla nuestra). Si en la práctica se trató de una fórmula de compromiso con respecto al grupo de los “pedagogos” positivistas (que dominaron la etapa

2001, p. 30). Alfredo Palacios, en oposición a Levene por su reforma de las humanidades, le reprocha en 1929 lo siguiente: “En 1920, el doctor Levene transformó la Facultad (de Ciencias de la Educación) en la actual de Humanidades y ciencias de la educación, ... (la cual) se parece hoy más a la Facultad de filosofía y letras de Buenos Aires que a la antigua Facultad de ciencias de la educación que dirigió Mercante en La Plata” (*Apud* Coll Cárdenas, 1998, p. 30).

anterior), el primer término de la nueva denominación consistió también en una afirmación fuerte de una identidad y primacía de los contenidos humanísticos impartidos (entendidos como “disciplina”) frente a los contenidos pedagógicos menos homogéneos, percibidos apenas como vía profesionalizante; los que, sin una orientación humanista, debilitarían u obturarían los lazos disciplinares centrales (humanidades) y la vocación para la investigación.

En la nota arriba citada (Levene, 1921a), el autor expone al inicio un breve panorama de cómo se fue desarrollando, hasta entonces, la Facultad de Ciencias de la Educación, desde su forma inicial como Sección Pedagógica, en 1905, hasta su instauración como unidad académica con rango de facultad en 1914. Seguidamente, hace referencia a las deficiencias que tuvo la recién creada facultad en lo relativo a la oferta de asignaturas específicas y defiende la necesidad de fortalecer los estudios filosóficos, literarios e históricos así como un “cambio de los métodos didácticos, estableciendo los seminarios para adoctrinar a los alumnos, que muy luego ocuparán los cargos de la docencia secundaria del país, en la investigación original y en el planteamiento de los grandes problemas de la ciencia y las humanidades” (Levene, 1921a, p. 531). En este pasaje, aparecen plasmados dos ejes importantes de la reforma de las humanidades de Levene: a) la práctica de la investigación a través de la lectura de las fuentes en las instancias de seminario y b) la convergencia de la ciencia y las humanidades. En relación con esto último, Finocchio *et al.* (2001, p. 157 y *seq.*) hacen referencia a este período de cambio *como el giro que va de la investigación experimental a la exégesis de documentos* y que puede verificarse en la propuesta organizacional y metodológica que Levene propiciaba para la FaHCE:

Sin que esto suponga cortes abruptos en lo metodológico, puede plantearse que hasta la reforma de 1920 predominaron metodologías de la enseñanza vinculadas a la investigación experimental. A partir de la misma, que acompañó el cambio en la denominación de la Facultad de Ciencias de la Educación a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, comenzaron a utilizarse métodos más estrechamente vinculados con la exégesis de documentos. Estas nuevas formas de enseñanza se articulan con la preponderancia que comenzaron a tener las humanidades en esta facultad a partir de 1920 (Finocchio *et al.*, 2001, p. 157-8).

Los posicionamientos de Levene en 1921 como decano procuran superar, por lo tanto, el *cientificismo positivista* que había imperado hasta 1920. Un punto de vista que ya estaba prefigurado en un discurso de 1915, anterior a la Reforma, intitulado “El ideal ético en las universidades modernas” (Levene, 1915). En este texto, el autor resaltaba el proyecto educativo integral de la UNLP, desde la escuela primaria (“Escuela graduada anexa”), pasando por la escuela secundaria (internado ULPI) para llegar a la instrucción superior. En este discurso, Levene

defiende, por una parte, el método científico de los ataques del espíritu metafísico tradicional, pero, al mismo tiempo, se hace eco de las críticas de aquellos que ven el fracaso de las ciencias frente al hecho de la guerra comenzada el año anterior. La solución de Levene para la UNLP (“una de las más jóvenes universidades del mundo, [en donde] la ciencia ha encontrado su casa propia (...) porque el pasado tradicional no le ha exigido una sola concesión”) y la juventud (en la cual advierte “gérmenes de una enfermedad moral disolvente”) es considerar a la Universidad junto a los otros niveles educativos el lugar para “enseñar la moral en el templo de la ciencia”. Levene relaciona la ética y la ciencia, ya que para él esta última ayuda a educar moralmente como efecto de la aplicación de un método riguroso y la forja del espíritu del investigador.

La fórmula moral presentada en esta pieza discursiva se transformará posteriormente en la defensa de las humanidades como ideal de formación del estudiante universitario (“la clase culta y dirigente que se educa en la Universidad”). Expresa Levene: “En el seno de esta sociedad en profunda transición histórica, la Universidad debe culminar la obra educadora, iniciada en la escuela, elevando la dignidad de la vida y manteniendo alto el ideal ético. Debe formar al científico y al profesional, sin olvidar que es hombre y ciudadano” (Levene, 1915, p. 305). Asimismo, en favor de las humanidades, hace referencia a la norma instaurada para superar la especialización estrecha, la cual disponía como condición para otorgar título de doctor o diploma profesional, el haber aprobado como mínimo dos cursos opcionales de Filosofía, Historia y Letras. La norma databa de 1909 al momento de la creación de la sección de Filosofía, Historia y Letras durante la presidencia de Joaquín V. González y luego sería derogada con el voto en disconformidad de Alejandro Korn, del Centro de estudiantes y del propio Levene. Con el impulso de la reforma, se volvería a implementarla hacia 1921.

La norma en cuestión es nuevamente defendida en 1921 por Levene desde su función de decano, como parte importante de la reforma de las humanidades: “...los estudiantes de carreras profesionales o doctorales en otras facultades deberán concurrir a los cursos especiales de filosofía, historia y letras, que se instituirán en la de Humanidades y Ciencias de la Educación, si aspiran a la amplia comprensión de los problemas de la ciencia y la vida” (Levene, 1921b, p. 517-8). Luego de haber sido derogada, la norma vuelve a implementarse en la gestión de Levene: “El ánimo del H. Consejo Superior y la aspiración de la Federación Universitaria, concuerdan en el sentido de restablecer tan admirable principio universitario, si bien adoptando una nueva y más practicable reglamentación, en la forma de cursos especiales y libres” (Levene, 1921b, p. 525).⁷

⁷ El autor tiene en cuenta, como en otros aspectos de su gestión, el consenso emanado de

2.1.1. La reforma de las humanidades y las lenguas extranjeras

Es importante recordar que el proyecto del Dr. Levene de “reforma de las humanidades” requería, entre otras condiciones, un trabajo sistemático y científico con base en el *fichaje de fuentes documentales*, lo que imponía concretizar acciones tendientes a posibilitar la *formación plurilingüe del estudiantado*, desde etapas iniciales de la educación hasta llegar a los alumnos de profesorado y doctorado (Ruvituso, 2009). Como paso previo a la creación de una *Sección de Idiomas Vivos* (1929), Levene instrumentó, hacia 1922, cursos de lenguas extranjeras en la FaHCE-UNLP con el carácter de *cursos libres*, orientados a servir de complemento de las trayectorias académicas de los estudiantes de la facultad “respondiendo al propósito de perfeccionar el conocimiento de los idiomas extranjeros indispensables para las consultas bibliográficas de los alumnos de la Universidad” (FaHCE-UNLP, 1922, p. 258). La complementariedad de estos cursos con respecto al plan de “Reforma de las humanidades”, queda expresada en tres aspectos centrales: a) los estudiantes de la Universidad son los destinatarios exclusivos de la propuesta (“alumno regular”); b) el objetivo es servir al tratamiento de la bibliografía que se trabajaba en el contexto de los seminarios; c) la recomendación metodológica giraba en torno de un abordaje “eclectico” que privilegiaba la lectura y el texto. En los alcances de la medida estaba el objetivo de satisfacer no sólo las necesidades de los estudiantes de la FaHCE sino de otras unidades académicas de la UNLP. Estos cursos libres son el *antecedente directo* de la actual oferta de lenguas extranjeras en los planes de estudio de carreras de grado en universidades públicas de nuestro país. Las acciones del Decano Levene en favor de la enseñanza de las lenguas vivas modernas en la UNLP constituyeron, por tanto, una *política lingüística* (Cooper, 1997; Spolsky, 2016), de carácter pionero, coherente y solidaria con el plan más amplio de “reforma de las humanidades” en el contexto de la Reforma universitaria.⁸

la representación estudiantil en sintonía con las demandas reformistas, en una etapa en la que “los centros eran organizaciones que ejercían gran influencia en la vida académica” (Buchbinder, 2005, p. 111).

- 8 Un repaso somero de sus acciones y concreciones incluiría: a) Implementación de las lenguas extranjeras, inglés y francés, en los últimos años del nivel primario (Escuela graduada anexa) en 1921; b) Incentivo a la enseñanza de lenguas en el nivel medio dependiente de la UNLP (Colegio Nacional y Liceo de Señoritas); c) Creación, en 1922, de los cursos libres de idiomas para alumnos regulares de la UNLP; d) Proyecto para la creación de un “Instituto para el estudio de la lengua y literatura francesa e inglesa”, en 1928; e) Creación, en 1929, de la Sección del Profesorado en Idiomas Vivos y de los Profesorados para el estudio de la lengua y literatura francesa e inglesa. El profesorado en lengua francesa inició sus tareas en 1930, mientras que el de inglés lo hizo en 1943 (Finocchio et al., 2001, p. 91 y ss.). Otras concreciones siguieron el camino trazado en un primer momento por el Dr. Levene: La Escuela superior de lenguas vivas em 1950; la

2.2. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD MODERNA

Atento a las reformas realizadas en otros países (Francia, España y Estados Unidos) y al desarrollo de la universidad moderna desde la Ilustración en adelante, Levene resalta el “ideal científico” que debe tener la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.⁹ El principio científico se contrapone, en este caso, al fin profesionalizante: “Es lugar común recordar que las universidades europeas funcionan principalmente como laboratorios activos de la ciencia y focos de la alta cultura, desplazando a la escuela profesional” (...) Es innegable que las universidades modernas constituyen, en primer término, centros de irradiación de las ciencias y de la cultura superior” (Levene, 1921b, p. 518). Este era un principio importante erigido por los reformistas: “Gran parte de los protagonistas de la Reforma cuestionaban el modelo profesionalizante imperante en las casas de estudios. En este sentido, el movimiento de 1918 recuperó las principales críticas formuladas al modelo universitario consolidado en la década de 1880” (Buchbinder, 2005, p. 122). Como contrapartida del modelo *profesionalista*, se buscaba transformar por tanto a la universidad en un *centro de investigación científica*.

Tanto la Reforma de 1918 como las reflexiones de Levene derivadas de esa coyuntura histórica, se encuadran, en líneas generales —con las salvedades que correspondan al tener en cuenta las particularidades del caso argentino—, en el segundo de los tres periodos críticos de transición de la universidad, según Rothblatt y Wittrock (1996), que consistió en “el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación a finales del siglo XIX” (Rothblatt; Wittrock, 1996, p. 336). Esta etapa estuvo marcada, en cierto sentido, por el impacto de las ideas de erudición y trabajo científico de Humboldt a nivel institucional y por el contexto generado con la industrialización y la reforma estatal de finales del siglo XIX. La Universidad de Berlín constituyó un “indiscutible modelo internacional para los reformadores universitarios” (Rothblatt; Wittrock, 1996, p. 346) que inspiró el desarrollo de las universidades modernas en los EE. UU. y las reformas en Gran Bretaña. En el período considerado, la orientación hacia la investigación fue posible por el surgimiento “de un nuevo tipo de régimen epistémico, el de la ciencia académica”. Esto supuso también el surgimiento del científico “serio” opuesto al aficionado; no obstante, “la renovación institucional se fundamentó en un concepto filosófico

Capacitación em idioma extranjero, en 1958; el Traductorado público en francés e inglés, en 1963 y el Laboratorio de lengua, en 1967 (Finocchio *et al.*, 2001).

9 Levene (1921b) cita al reformador de la Sorbonne, Louis Liard, a los españoles Adolfo Posadas (*Política y enseñanza*, 1904) y Blas Cabrera, y al presidente de la Universidad de Harvard, Laurence Lowell. En Levene (1921d) aparece citado también el filósofo idealista y político italiano Giovanni Gentile con su obra *Il problema scolastico del dopo-guerra*.

que estaba reñido de muchas formas con todo el proceso de aumento continuo de la especialización disciplinar” (Rothblatt; Wittrock, 1996, p. 364).

Con la oposición dialéctica entre *formación profesional* y *formación científica* (lo que se correspondía, en el plano institucional concreto de la FaHCE, con la tensión entre “ciencias de la educación” y “humanidades”), el discurso de Levene, tenía en cuenta la diferencia histórica entre el “modelo napoleónico” y el “modelo alemán humboldtiano” de universidad; modelos desarrollados entre fines del s. XVIII e inicios del XIX, como respuestas a la crisis de la universidad medieval (Rothblatt & Wittrock, 1996). En este sentido, el autor se hacía eco de una discusión que involucraba, directa e indirectamente, a figuras influyentes del pensamiento sobre la misión de la universidad. Levene cita a algunas figuras destacadas (ver nota 9), pero, otras más influyentes quedan implícitas, como la de Kant en “El conflicto de las facultades” (2004 [1778]), quien ya había defendido la autonomía de la universidad y la importancia de la supeditar el conocimiento científico al examen del conocimiento filosófico (poder de juzgar de manera autónoma por la razón). En el caso de Humboldt (1958 [1810]), la remisión es más o menos clara al posicionarse Levene a favor de una concepción humanista y filosófica (formación del carácter moral e intelectual) por sobre la ciencia moderna, cuya tendencia es a la fragmentación del conocimiento y del sujeto; y en favor también de la investigación científica en la universidad (“... las universidades europeas funcionan principalmente como laboratorios activos de la ciencia...”); y sobre todo al hacer mención a la reforma de la universidad norteamericana, claramente influenciada por el *modelo humboldtiano*. Por su parte, las reflexiones de Levene sobre la necesidad de desarrollar la enseñanza, los métodos de trabajo y el rol de profesor también podrían, por otra parte, relacionarse con los cuestionamientos de Weber (2003 [1918]) sobre el lugar de la investigación, la enseñanza, la vocación y el contexto, en el proceso de profesionalización docente.

Más claramente resuenan, en el texto de Levene, las prédicas sobre el rol de la universidad de Ortega y Gasset, autor con quien Levene trabó trato personal, y cuyas conferencias de 1916 y 1917 en la Argentina influyeron notablemente en el ideario de la Reforma (Bustelo, 2018; Aras, 2022). Levene cita a Ortega y Gasset en su discurso en el acto de colación de grados de la UNLP del 15 de julio de 2021:

Meditemos sobre estas graves palabras escritas por Ortega y Gasset, maestro de la juventud española: “Política se hace en las academias y en las escuelas; en el libro de versos y en el libro de historia; en el gesto rígido del hombre moral y en el gesto frívolo del libertino; en el salón de las damas y en la celda del monje. Muy especialmente se hace política en los laboratorios: el químico y el histólogo llevan a sus experimentos un secreto

interés electoral. En fin, cierto día, ante uno de los libros más abstractos y más ilustres que han aparecido en Europa, desde hace treinta años, oí decir en su lengua al autor: Yo soy ante todo un político. Aquel hombre había compuesto una obra sobre (el método infinitesimal contra el partido militarista triunfante en su patria. Hace falta, pues, afirmarse de nuevo en la obligación de la verdad, en el derecho de la verdad” (Levene, 1921d, p. 245).¹⁰

El pensamiento de Ortega sobre las instituciones de enseñanza superior aparece condensado en un texto clásico publicado en 1930, “Misión de la universidad”, que retoma reflexiones del autor sobre el tema elaboradas en la década de 1920. Este discurso (pronunciado originalmente para un público español), gira en torno de los conceptos de *cultura* (“el sistema vital de las ideas en cada tiempo”), *ciencia* (investigación científica y humanística) y *profesión* (formación profesional); la primera, sobre todo, como medio para superar la especialización y el profesionalismo que son percibidos por el autor como nuevas formas de barbarie. “La sociedad necesita buenos profesionales —jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. (...) Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad” (Ortega, 2001, p. 5). Y agrega más adelante: “Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado el predominio de la “investigación” en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura” (Ortega y Gasset, 2001, p. 13).

En este sentido y en lo que concierne a la FaHCE, la reforma de Levene adopta como eje vertebrador un *idealismo* que trasciende el profesionalismo y cientificismo: “En esta hora grávida del mundo, las nuevas Facultades de Humanidades, están llamadas a cumplir un elevado ministerio. Entrañan la armoniosa conciliación de la Filosofía y de las Ciencias. Los ideales éticos, científicos, estéticos, educacionales, serán revisados a influjo de los preceptos fundamentales de la madre de las ciencias y de los valores parciales de cada una de estas” (Levene, 1921b, p. 517). Levene defiende la aplicación del modelo de las universidades europeas como “focos de alta cultura” y “centros de irradiación de las ciencias y de la cultura superior” (Levene, 1921b, p. 518). En esta línea, resalta el carácter “de la Facultad como centro activo de la ciencia y cultura superior” y destaca del nuevo plan de estudios su condición de “ensayo

¹⁰ La cita de Ortega y Gasset proviene del ensayo “Verdad y perspectiva” de la obra *El espectador* (t.1) de 1916.

tendiente a destacar la función científica de la Facultad haciéndola primar sobre la estrictamente profesional” (Levene, 1921b, p. 520).¹¹

En otro orden de cosas, Levene (1921b) hace referencia a la necesidad de fortalecer la carrera docente y al carácter “accidental” de la orientación científica en los nuevos estatutos de la universidad, para requerir que se tomen providencias a fin de dotar a los institutos de una mayor capacidad financiera y de autonomía legal y que se promueva la dedicación exclusiva para los profesores (“profesorado profesional”, docencia e investigación).¹² En este sentido, incorporando el espíritu de la reforma, Levene insiste en la necesidad de superar el profesionalismo y el enciclopedismo repetitivo en la formación de los estudiantes y fomentar la participación de los egresados para que se incorporen a la carrera docente (“una nueva y activa fuerza, representada por diplomados o egresados, desde que forman parte de la asamblea electiva de las autoridades de las Facultades y pueden intervenir en la dirección de los seminarios”, Levene, 1921b, p. 519). El autor hace especial hincapié en la importancia de la remuneración docente orientada a la enseñanza y a la investigación al resaltar la ampliación del presupuesto de 1921 para “remunerar al profesor de una cátedra con un sueldo complementario cuando atiende cursos de seminario”. Y seguidamente justifica el hecho: “pues explica el pensamiento que ha informado el nuevo Plan de Estudios como ensayo tendiente a destacar la función científica de la Facultad haciéndola primar sobre la estrictamente profesional” (Levene, 1921b, p. 520). En esto, como en otras cuestiones de método y organización académica, Levene se hacía eco de las posturas más novedosas emanadas del movimiento reformista y que tenían epicentro en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, institución en la que se había formado y en donde también ejercía la cátedra.¹³

11 El pensamiento de Levene se alineaba de este modo con a aquellos pensadores que se propusieron reivindicar *el mito de la universidad* en la modernidad de postguerra, como Weber y Ortega y Gasset, quienes defendieron una finalidad ética y utópica para las casas de altos estudios (Bonvecchio, 2002). El proyecto de Levene procuraba superar la impronta inicial que recibieron las universidades existentes a inicios del siglo XX “moldeadas por la demanda de formar profesiones liberales”; y transformar “un campo de saberes académicos” relacionado “con las tareas de formación de docentes para la escuela secundaria, hecho que revela el peso de la orientación profesionalista y el carácter tradicional que adquirieron las prácticas académicas” (Suasnábar; Palamidessi, 2006, p. 65).

12 “... es evidente que a partir de 1918 comenzó a configurarse en el ámbito de las principales universidades una auténtica carrera académica. Las discusiones en los consejos dan cuenta de la importancia que adquirieron desde entonces las cuestiones relacionadas con las competencias que debía reunir un docente universitario” (Buchbinder, 2005, p. 117).

13 “La voluntad de otorgar un lugar de privilegio a la práctica de la ciencia impregnó también los debates sobre las modificaciones en los planes de estudios. (...) Para muchos de los dirigentes de [la Facultad de Derecho], el espíritu científico podía transmitirse en las aulas a partir de dos elementos esenciales: por un lado a través de los cursos de trabajos prácticos,

La débil estructuración en general de las humanidades y las ciencias sociales, caracterizadas por “una falta de acuerdo acerca de los contenidos básicos y los métodos de enseñanza adecuados” (Clark, 1991, p. 19), también habilitó en la Facultad discusiones y modificaciones más amplias sobre el currículo y los métodos de enseñanza. En cuanto a la *metodología de enseñanza*, Levene, en consonancia con la defensa del *ideal científico* para la universidad, propugna la superación del *dogmatismo* y del *enciclopedismo*. Su posicionamiento está en sintonía con los reclamos de la Reforma ya que, para el autor, “El estancamiento de las Universidades obedece tanto a la carencia del ideal científico, a que se ha aludido, como a la anticuada orientación de su enseñanza”. Para tal fin, se ha encargado a los profesores para elaborar los programas de sus asignaturas con las indicaciones de lecturas y fuentes. “La innovación fundamental adoptada consiste en la de los métodos de investigación que transforman las aulas en talleres de trabajo, aprendiéndose a hacer la búsqueda del documento, a aplicar los procedimientos de la crítica para depurarlos, a ensayar la síntesis y a exponerla en fin” (Levene, 1921b, p. 521). Los seminarios (a cargo de un egresado o jefe de seminario) estarán concebidos para

la lectura y comentario de aquellas obras que sirven de base a la exposición del profesor y cuyo conocimiento directo – y no por mera alusión o referencia de citas - debe poseer el estudiante. La actitud de los alumnos en tales clases prácticas, tampoco es de simple espectador [sic]. Debe formar su carpeta de trabajos, con las glosas, fichas, comentarios y observaciones realizadas, presentándola al profesor (Levene, 1921b, p. 522).

Es significativo que Levene intente equiparar, en cierto pasaje de su informe, las nuevas clases de seminario para las humanidades con las ya existentes clases de laboratorio que “permiten la comprobación experimental de ciertas enseñanzas y contribuyen a despojarlas de todo carácter dogmático” (Levene, 1921b, p. 522). La comparación tal vez busque no sólo resaltar el carácter científico de la reforma de las humanidades —relacionándola con la tradición científica positivista de la etapa inmediatamente anterior—, sino tender puentes políticos y marcar un plano de continuidad, compromiso y síntesis con los miembros del campo pedagógico (“los pedagogos”), tras la reforma de las humanidades; poniendo en práctica así, de manera conciliatoria y menos brusca, el giro de la investigación experimental a la exégesis de documentos (Finocchio *et ali.*, 2001). La continuidad entre el primer decanato de Levene y el de su sucesor, Enrique Mouchet —un representante del normalismo positivista (“pedagogos”)—, y la caracterización crítica de las posiciones políticas de Levene

y por otro, mediante los seminarios. Éstos cumplirían con otro objetivo central de la Reforma que consistía en transformar la enseñanza verbalista por otra en la que el alumno se convertiría en el sujeto activo de aquélla” (Buchbinder, 2005, p. 125).

como “cripto-pedagogo” por parte del sector contestatario, que abordamos en 2.3., ayudaría a explicar esta aproximación epistemológica entre humanismo y positivismo aquí insinuada.

Otro aspecto importante que relaciona la memoria de 1921 de Levene con el discurso defendido por los reformistas de 1918, es la expresa declaración, por parte del autor, sobre la necesidad de la implementación y desarrollo de la *extensión universitaria*. “La extensión fue incorporada en la mayor parte de los estatutos de la Reforma como una tarea central de la Universidad. Mediante ella se procuraba ‘extender’ la influencia de las casas de estudios sobre el medio social” (Buchbinder, 2005, p. 128). Levene (1921b) toma como ejemplo la obra realizada en el Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, casa de estudios donde también ejercía la función docente: “No será la más fácil, la conquista de la enseñanza popular, de la divulgación científica y literaria en el seno de las corporaciones obreras, si bien el éxito alcanzado por el Centro Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, alienta la posibilidad de iniciar tal programa, procurando la comunión de obreros e intelectuales. (...) Si las circunstancias lo permiten, la Facultad iniciará con el centro de egresados y estudiantes, la extensión universitaria popular” (Levene, 1921b, p. 523). La extensión universitaria se relacionaba de esta manera con “la necesidad de cambios más profundos en las estructuras económicas y sociales” (Buchbinder, 2005, p. 129). Del conjunto de acciones previstas o ya en curso Levene destaca la publicación de la revista *Humanidades*; el estímulo a la publicación de trabajos producidos en los seminarios con el concurso de profesores y alumnos; el proyecto aprobado por el Consejo Académico para hacer públicas las clases de algunas asignaturas y la organización de cursos de perfeccionamiento para maestros en conjunto con la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, cursos a cargo de los profesores Pablo Pizzurno, E. Romero Brest y Guillermo Keiper.

Otros textos de interés que ayudan a completar el análisis del pensamiento de Ricardo Levene sobre la misión de la universidad, el rol de las humanidades y la labor de gestión desarrollada por él en ese ámbito (primer mandato e inicios del segundo) son: a) la “Memoria del Decano correspondiente al curso de 1921” (Levene, 1921c); b) “El poder universitario” (Levene, 1921d), y c) “Las humanidades y la cultura superior” (Levene, 1926). Estos y otros textos similares de Levene que tratan sobre la universidad y los estudios superiores, se inscriben en la etapa que Suasnábar y Palamidessi (2006) consideran como el primer período del desarrollo del *campo de producción de conocimientos en educación* en la Argentina, que se extendió de 1880 a 1960. Dicho período estuvo

“signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad” (p. 62); y por el hecho de que la producción de conocimiento en educación estuviera marcada por “un tipo de indagación de carácter filosófico y humanista” (Suasnábar; Palamidessi, 2006, p. 67).

En la “Memoria del Decano...” (Levene, 1921c), el autor expone lo trabajado durante el ciclo de labor 1920-1921, en gran parte adelantado por el texto previo que comentamos (Levene, 1921b). Aquí se hace mención a la incorporación en el Escuela graduada anexa (primaria) de la enseñanza de lengua inglesa, agregado curricular que también Levene procurará desarrollar más adelante en el nivel universitario, como parte de su reforma de las humanidades.

“El poder universitario” (Levene, 1921d) es el discurso que el autor pronunció con motivo de la colación de grados del 15 de junio de 1921. En ese texto, hay alusiones a temas ya presentes en Levene (1921b) como ser el acompañamiento a la *reforma universitaria*:

Realizamos ahora la más delicada y transcendental reforma social, reorganizando las universidades sobre nuevas bases, espaciándola en vastos moldes, acelerando su ritmo vital. Con las variantes introducidas en la legislación electoral, económica y social, reclamadas por el pujante desarrollo del organismo, era necesario modificar la organización de la universidad haciéndola servir a los fines presentes y futuros” (Levene, 1921d, p. 242).

Levene aborda también la sustancia de la reforma de las humanidades en lo que concierne al *método científico basado en la investigación de las fuentes en los gabinetes y seminarios*: “... en torno a los gabinetes y seminarios la educación es «clínica», de observación directa, realizando la función activa de aprender a experimentar e investigar; con el compañero, han disentido en opiniones planteando luchas preliminares que perfilan la propia personalidad o se han asociado para realizar un ideal común” (Levene, 1921d, p. 243). Otros temas importantes son: 1) La necesidad de *profesionalización del profesorado* para la labor científica y pedagógica (“... la Universidad no existirá como entidad viva, como fuerza corporativa, en tanto no formemos con urgencia el profesor universitario, con dedicación exclusiva o preferente a la ciencia y la enseñanza”, Levene, 1921d, p. 244); 2) La importancia de la *extensión universitaria* ya que según el autor “en tanto la Universidad no se extiende hacia el pueblo, éste satisface su sed de cultura con la fundación de universidades populares, las más de ellas tendenciosas cuando no sectarias” (Levene, 1921d, p. 245); 3) La *investigación universitaria al servicio del desarrollo de los intereses económicos e industriales nacionales* como consecuencia de implantar en las casas de estudio un modelo científicista:

(...) yo recuerdo que las universidades europeas y las norteamericanas, que no son puramente profesionales, que han levantado junto al aula desmantelada gabinetes de observación, laboratorios de experiencias y seminarios de descubrimientos, cultivando la ciencia por la ciencia, con el supremo ideal de la ciencia pura, han concluido [sic] por prestar incalculables servicios a la industria ya la técnica en general (Levene, 1921d, p. 246).

El ejemplo que acompaña estos conceptos es la tarea de investigación matemática llevada a cabo en la Universidad de Jena que derivó en el desarrollo de instrumentales ópticos de precisión.

“Las humanidades y la cultura superior” (Levene, 1926) es una separata de la revista *Humanidades* (t. XIII, p. 329-349) que reúne un conjunto de textos diversos sobre los resultados de la gestión en el primer año del segundo mandato como decano de la FaHCE (1926-1930). De ese conjunto diverso (compuesto de reseñas, discursos, planes de estudios y noticias), se destaca el “Discurso del doctor Ricardo Levene al hacerse cargo del decanato”. En este discurso hay tres referencias políticas clave; una es la mención a la labor del decano anterior, el doctor Mouchet que aparece como continuador de la tarea desarrollada por Levene entre 1920 y 1923 (primer mandato). La otra mención tiene que ver con los sucesos convulsionados de la Reforma ya superados: “... la Facultad no tiene problema político alguno [lo que] me permite hacer un llamado a todos los profesores y alumnos en el sentido de aplicarnos a resolver sus problemas de enseñanza y de elaboración y difusión de la ciencia” (Levene, 1926, p. 6). La tercera mención destacable es la reiteración de las líneas en defensa y fomento de las “humanidades modernas” y de la *investigación científica* (“fuente perenne que nutre y renueva la enseñanza”), la cual se funda en el estudio de las fuentes en la búsqueda de un saber desinteresado y se opone a las voces que claman por la mera profesionalización con fines mercantiles o que aducen razones de mala fe:

Honremos —como los antiguos las fuentes— a quienes entre nosotros condensan en obra original las inquietudes del estudio y del amor a la verdad, y apresurémonos a hacerlo antes que enturbien el manantial, o las solicitudes del interés propio que incita a la conquista de posiciones económicas o la ponzoña de una crítica de mala fe que caracteriza la hostilidad de una parte felizmente reducida de nuestro medio intelectual (Levene, 1926, p. 7).

2.3. LUCHAS Y POSICIONES EN EL CAMPO UNIVERSITARIO DE LA FAHCE

Con respecto a la “ponzoña” y la “mala fe” a las que alude Levene (1926), cabe una digresión conjetural que arroja luz sobre las relaciones entre los agentes del *campo educativo* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el período considerado. Coll Cárdenas (1998) hace referencia a un libelo polémico del dirigente reformista y docente de Letras Héctor Ripa Alberdi, escrito en julio de 1923 (cuando concluía la gestión de Levene al frente del decanato) y publicado en el primer número de la revista *Valoraciones* (órgano de los reformistas del Grupo Renovación de la Federación Universitaria). El texto se intitulaba “Vida anecdótica. El cripto-pedagogismo y las ‘Memorias del Intelectómetro’”. En este, la figura de Levene era juzgada de forma negativa, acusando al decano saliente de ser la expresión de un positivismo decadente y “fichológico”, que se revistió del idealismo de forma oportunista y que fue responsable de la destrucción de la antigua facultad —cuya pedagogía era esencialmente didáctica— para imponer un nuevo tipo de cultura humanista:

Humanidades había sufrido una involución con los denominados ‘cripto-pedagogos’, de poco firmes ideales humanistas, y expuestos a actuar de acuerdo a sus necesidades electoralistas, forjadores de alianzas con “los pedagogos”, de la vieja facultad. Tal era el caso de Levene y de Mouchet. Atrás había quedado la efervescencia humanista que había cobrado forma en los días de la agitación estudiantil (Coll Cárdenas, 1998, p. 37).¹⁴

La sátira de Ripa Alberdi merecería, por su valor documental y su relevancia estética, un análisis detenido, pero que excedería los límites de este trabajo. Nos contentamos, no obstante, con señalar su importancia testimonial como efecto de un “contradiscurso” paródico y carnavalesco muy bien elaborado; lo que permite apreciar, entre otros aspectos, la recepción polémica por parte de otros actores del campo, del “relato” y la práctica, tanto docente como política del Dr. Levene, y de otros profesores que actuaron en el período. Las caracterizaciones

¹⁴ Bustelo (2014, p. 334) también se refiere al texto de Ripa Alberdi: “Seguramente, el gesto más irreverente de *Valoraciones* haya sido publicar en su primer número un jocoso y célebre relato, luego atribuido a Ripa Alberdi, en el que se ridiculizaba el abordaje experimental de la cátedra de psicología platense que dirigía -siguiendo la psicología ingenieriana- el profesor que acababa de asumir como decano, Enrique Mouchet. En esta sólida plataforma antipositivista no tendría participación el otro referente indiscutido del antipositivismo argentino, Coriolano Alberini, quien desde 1923 dictaba Gnoseología y Metafísica en la Facultad platense de Humanidades. Su ausencia en *Valoraciones* no sorprende cuando se tiene en cuenta que, como vimos en el capítulo cuarto, en mayo de 1924 Korn había roto su estrecha amistad con Alberini por las diferencias irreconciliables que mantenían en torno de las decisiones institucionales en la FFyL. Desde entonces, el antipositivismo argentino se dividía entre los seguidores del socialismo ético de Korn y los alberinianos, afines al nacionalismo y el catolicismo”.

de Ripa Alberdi constituyen un espejo invertido del discurso oficial y serio de Levene; y ejemplifican las tensiones y los posicionamientos divergentes en el *campo educativo de la FaHCE* en el período que abordamos, frente al carácter y los alcances de los cambios impulsados por Levene; sobre todo, la postura con que éstos fueron recibidos por algunos profesores y por la parte más contestaria de la dirigencia juvenil reformista.¹⁵

En relación con esto último, la crónica en cuestión brinda elementos para una reconstrucción aproximada de las diversas posiciones en el *campo universitario en la FaHCE* hacia 1923 y los distintos tipos de capital. Algunos de los aspectos abordados en el texto de Ripa Alberdi que resultan de interés serían: a) La instauración como *escena de enunciación* (Charaudeau; Maingueneau, 2006, p. 95 y *seq.*) de un diálogo imaginario —o como propone el texto, “en espíritu”— entre el profesor Coriolano Alberini y el narrador (como *alter ego* del autor y de los estudiantes reformistas); para convocar a su vez, de forma crítica, directa o indirectamente, las voces de otros agentes, como la del Dr. Mercante y su grupo de “pedagogos”, la del Dr. Levene (“tono trágico y grandilocuente”) o, por vía de la comparación, la de José Ingenieros; b) La autoafirmación de Alberini como un auténtico humanista (*voz autorizada*) al cuestionar la pertenencia de Levene al terreno del humanismo, para caracterizarlo como un universitario surgido del positivismo que ha cambiado de posición teórica de forma oportunista; igual que aquellos que “habiéndose nutrido merced a libros de tercera mano, como nuestros pedagogos, con los residuos de un positivismo decrepito, quieren despojarse del propio yo positivista porque presienten la caducidad de la cultura en que se formaron” (Ripa Alberdi, 1931, p. 55); y c) La caracterización de la imposición política del cambio de nombre de la Facultad como una reforma superficial por la participación activa en el proceso del grupo normalista (“pedagogos auténticos”); y de los que en la crónica se denominan “cripto-pedagogos” y “fichólogos” como Levene: “Aquí, en La Plata, por razones de ambiente y por resabios de espíritu conservador en algunos, nuestra reforma aún conserva cierto cariz pedagoga, como bien lo evidencia el hecho, para mi absurdo, de un plan de estudios donde el profesorado es previo al doctorado” (Ripa Alberdi, 1923, p. 57-58).

La nueva deriva pedagoga o “cripto-pedagoga” es presentada como una síntesis de las luchas iniciales y diagnóstico de la situación presente (que se evidencia en la permanencia y sostenimiento por parte del Decano Levene de la Escuela graduada anexa como espacio de los normalistas):

¹⁵ Otros textos de Ripa Alberdi sobre política universitaria producidos en el marco del *movimiento reformista* fueron recopilados por Cúneo (1976). Sobresale de entre ellos, como síntesis de las aspiraciones del movimiento reformista, el discurso “Significación de la Reforma”, de 1922, el cual el autor reivindica para los estudiantes los logros del movimiento, negando, significativamente, cualquier participación o apoyo por parte de los profesores.

Si hubiéramos de encerrar en una fórmula la evolución de nuestra Facultad, diríamos, para hablar en términos cuasi comtianos, que desde su fundación hasta hoy, presenta tres estadios: 1º. Pedagogismo agudo. 2º. Eferescencia humanista, condicionada por la reforma universitaria y creada por algunos profesores nuevos, y 3º. lo que llamaremos el “cripto-pedagogismo”, que es un amago de involución provocada por inconsistencia de ideales en los pseudo-humanistas y también por pequeñeces electorales (Ripa Alberdi, 1923, p. 59).

La etapa representada en el texto de Ripa Alberdi se corresponde con un momento de la historia en la que el *campo universitario en la Argentina* parece ganar en autonomía con relación al *campo político*; y parece también distanciarse del *campo intelectual*. Como ejemplo de esto último, podrían considerarse las apelaciones reiteradas de Levene en los textos comentados a favor de la *profesionalización* del profesor universitario y del funcionamiento de las estructuras de participación de los diferentes claustros en las decisiones de la gestión.

La adhesión de los agentes del campo universitario argentino como Levene a los postulados de la Reforma podría, por lo tanto, entenderse como una búsqueda de afirmación de la autonomía de dicho campo, en gran parte dominado por “la baja diferenciación de los agentes especializados (docentes universitarios) respecto a los funcionarios burocráticos del sistema educativo” (Suasnábar; Palamidessi, 2006, p. 65). Al respecto, Bourdieu (2014), al investigar el estado del campo universitario francés en vísperas de los acontecimientos sociales del mayo de 1968, considera algunos rasgos caracterizadores de este campo y de los agentes que lo conforman; rasgos que podrían ayudarnos a comprender la organización del campo educativo universitario al momento de la gestión del Dr. Levene como decano de la FaHCE.

En líneas generales, siguiendo a Bourdieu (2014), el campo universitario está constituido por los profesores universitarios que ocupan un lugar relativo a otros agentes como detentores de una forma institucionalizada de capital cultural. En el *campo político/económico* los profesores se ubican en el polo dominado del campo de poder opuesto a los poseedores de los medios de producción (empresarios e industriales); pero al mismo tiempo, como poseedores de una renta fija y un lugar más sólidamente establecido en el seno de una carrera burocrática, se oponen en el *campo intelectual* a aquellos agentes que ocupan lugares menos institucionalizados y más libres, como los artistas y los escritores. En este sentido, el profesor universitario “tiende a tomar distancia del campo intelectual, como bien puede verse en el caso de los profesores de literatura francesa (particularmente Lanson) que, al profesionalizarse y dotar de una metodología específica, tienden a romper con las tradiciones mundanas de la crítica” (Bourdieu, 2014, p. 55). Aunque la particularidad del campo

universitario sea reproducir en su estructuración el campo de poder, importan sus especificidades en cuanto a los principios de legitimación:

(...) el campo universitario está organizado según dos principios de jerarquización antagónicos: la jerarquía social según el capital heredado y el capital económico y político actualmente detentado se opone a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual (Bourdieu, 2014, p. 71).

Bourdieu (2014) resalta el hecho de que los profesores universitarios, de manera homóloga a los funcionarios de alta jerarquía, presentan una mayor integración social y una organización familiar más estable, lo que lo diferencia de otros agentes similares cuya relación institucional es menos estable (artistas, escritores, etc.). En la etapa analizada por Bourdieu esto se expresaba en la oposición entre un polo dominante en el campo universitario de mayor prestigio social (familia numerosa, condecoraciones oficiales, posiciones políticas conservadoras, residencia en barrios de moda, etc.) frente a un polo dominado, los adherentes a la izquierda, la filiación al normalismo, el origen judío, etc.). En el primer polo, se verifica la “reproducción de los hijos de familia, hijos de médicos o de magistrados instituidos médicos o magistrados, herederos legítimos, es decir legitimados e inclinados a heredar la herencia como dignos sucesores, reconocidos y llenos de reconocimiento” (Bourdieu, 2014, p. 74-5). Este sector suele ocupar con mayor frecuencia posiciones de poder en la universidad aunando así capital económico y capital intelectual.

No obstante, lo que resalta Bourdieu (2014) es que el campo universitario, si bien es homólogo al campo de poder, posee su propia lógica y los antagonismos de clase se revisten de una forma específica que se evidencia en los criterios de éxito académico y ascenso distribuidos en función de las diferentes especies de capital y origen social. Estos determinantes varían en función de las diferentes facultades, siendo más flexible y temprano el acceso a la condición de profesor en las facultades de letras en comparación con las de derecho y medicina en donde tienen mayor incidencia el origen social y la edad. La oposición se establece, por lo tanto, entre *competencia político-social* versus *competencia científica*.

En el cuadro siguiente, tomando como referente teórico lo expuesto por Bourdieu (2014), procuramos graficar, en un *cuadrado semiótico*, los diversos posicionamientos en el *campo universitario* de FaHCE hacia 1923, a partir de lo que es posible inferir de los documentos relevados y la bibliografía consultada (Coll Cárdenas, 1998; Ripa Alberdi, 1923; Levene, 1926; Finocchio, 2001; Bustelo, 2015 y 2018).

Por una parte, se encontraría el polo dominante (**A**) en el cual se sintetiza en grados diversos las dos especies de capital y legitimación: a) [Eje vertical]

La *competencia político-social* (entendida como la convergencia de un origen de clase y de la vinculación política en el campo del poder) y b) [Eje horizontal] La *competencia científica* (entendiendo esta última como la legitimación del saber). En este terreno militan los “humanistas” representados por Levene, Alberini y Korn. En este sector del campo, por los que se desprende de la sátira de Ripa Alberdi, sería posible suponer un enfrentamiento entre humanistas por una parte y “pseudo-humanistas” o “cripto-pedagogos” por la otra; los primeros más cerca del polo de *competencia científica* que los segundos.

En el polo contiguo (**B**), se encuentran los “pedagogos” que conservan cierto poder político-social, pero que han sido desplazados en la consideración científica (pérdida de legitimidad científica). En el plano opuesto al anterior, que indicamos como **C**, se encuentran los diversos agentes que detentan *competencia científica* pero menor *competencia político-social* y que adscriben a posiciones de izquierda contestaria o crítica. En este grupo militan los estudiantes reformistas que han asumido representación gremial y activa participación como aquellos agrupados en la revista *Valoraciones*; o profesores que asumieron responsabilidades de conducción durante la lucha reformista y luego fueron desplazados —como el Prof. Damonte, rector del Colegio Nacional y la Prof. Peradotto rectora del Liceo de Señoritas, ambos comprometidos con los postulados de la Reforma (Coll Cárdenas, 1998; Bustelo, 2018).

En el polo **D**, opuesto a **A**, resultante del entrecruzamiento de la ausencia de *competencia político-social* y *competencia científica*, ubicamos a los docentes de la Escuela graduada anexa la cual, según lo que es factible entender de lo expuesto en la crónica de Ripa Alberdi (1923), constituía un espacio signado por los epígonos del *normalismo positivista* liderado por los “pedagogos” y aliados del decano Levene (Cf. el acto en homenaje a este último comentado en Ripa Alberdi, 1923, p. 59-60).

Cuadro: Campo educativo de la FAHCE (1920-1923)

(+) COMPETENCIA POLÍTICO-SOCIAL (EJE VERTICAL)

A “LOS HUMANISTAS” Orientación filosófico-idealista (Tendencia al espiritualismo) Universidad para la investigación Ricardo LEVENE (idealismo + liberalismo) Coriolano ALBERINI (nacionalismo + catolicismo) Alejandro KORN (“socialismo ético”)	B “LOS PEDAGOGOS” Orientación positivista (Tendencia normalista y científicista) Universidad profesionalizante Víctor MERCANTE Ernesto NELSON Rodolfo SENET Alfredo CALCAGNO Enrique MOUCHET
(+) COMPETENCIA CIENTÍFICA (EJE HORIZONTAL)	(-) competencia científica (eje horizontal)
C. “REFORMISTAS Y CRÍTICOS DE IZQUIERDA” Orientación filosófico-idealista (Tendencia al espiritualismo) Universidad para la investigación Héctor RIPA ALBERDI (Revista <i>Valoraciones</i>) (Grupo Renovación de la Fed. Universitaria) Raúl DAMONTE (Rector del Colegio Nacional) Lidia PERADOTTO (Rectora del Liceo de Señoritas)	D. “LOS PEDAGOGOS DE LA ESCUELA GRADUADA ANEXA” Orientación positivista (Tendencia normalista y científicista) Universidad profesionalizante

(-) competencia político-social (eje vertical)

3. CONSIDERACIONES FINALES

El pensamiento del Dr. Levene sobre la *misión de la universidad y el rol de las humanidades* se evidenció fundamentalmente a partir de sus intervenciones como decano de la FaHCE en los años de 1920. En sus escritos, es posible observar la relevancia del contexto histórico inmediato, marcado por las acciones y reivindicaciones colectivas de la Reforma. En sintonía con éste, el discurso de Levene aparece impregnado por los ideales del *espiritualismo e idealismo de postguerra* —una de cuyas voces más influyentes en la Argentina fue la de Ortega y Gasset. La postura antipositivista reivindicaba para la universidad un rol a favor de la cultura y de las humanidades como saberes legítimos, en pugna con aquellos instrumentales y/o profesionalizantes hasta entonces dominantes.

En este sentido, el objetivo principal de Levene como gestor de la FaHCE consistió en la difusión e implementación de una *reforma de las humanidades* que, si bien tuvo motivaciones más generales o universales (en sintonía con el pensamiento idealista en boga), también se justificaba como una estrategia política para la superación del *positivismo normalista* dominante hasta 1920 en el seno de la Facultad. La reforma de las humanidades asumió así el imperativo de organizar la vida académica alrededor de un ideal de producción científica humanista —dentro del cual ganaban preponderancia y legitimidad las disciplinas específicas (historia, letras, filosofía) por sobre las pedagógicas; lo que significó un reacomodamiento de las distintas posiciones presentes en el *campo educativo* de la institución.

La reforma de Levene también incluyó una defensa del papel de los docentes como investigadores y de las tareas de construcción del conocimiento en el aula, en oposición al enciclopedismo tradicional y repetitivo. Este nuevo enfoque consistió en incentivar la participación de estudiantes y egresados en diversas instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del estudio de documentos en seminarios y clases prácticas. La nueva dinámica del trabajo pedagógico y disciplinario, en línea con el movimiento reformista, *implicaba un acceso directo a las fuentes del conocimiento y la producción de un saber original*; de ahí la necesidad de fomentar el *estudio de lenguas modernas* en los cursos de grado y, al mismo tiempo, la obligación de poner en práctica un ideal ético y social a favor de la *extensión universitaria*, procurando orientar ese saber a la comunidad en su conjunto.

REFERENCIAS

- ALLENDE, Andrés. Ricardo Levene y los estudios humanísticos en la Universidad Nacional de La Plata. **Trabajos y Comunicaciones**, La Plata, n. 14, 1965, p. 9-29.
- ALLENDE, Andrés. Ricardo Levene, presidente de la Universidad de La Plata. **Trabajos y comunicaciones**, La Plata, n. 20, 1970, p. 15-34. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1071/pr.1071.pdf. Acceso en: 11 set. 2024.
- ARAS, Roberto. José Ortega y Gasset en la Universidad de Buenos Aires. **Temas de Historia Argentina y Americana**, Buenos Aires, v. 30, n. 1, 2022, p. 33-44. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14484>. Acceso en: 18 jul. 2024.
- BIAGINI, Hugo. El movimiento estudiantil-reformista y sus mentores. In: BIAGINI, Hugo (Ed.). **La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil**: Desde sus orígenes hasta 1930. La Plata: EDULP, 2001. p. 153-210.
- BONVECCHIO, Claudio. Introducción. In: **El mito de la universidad**. México: Siglo XXI Editores, 2002. p. 21-63.
- BOURDIEU, Pierre. El conflicto de las facultades. In: **Homo Academicus**. Siglo XXI Editores, 2014. p. 53-97.
- BUCHBINDER, Pablo. **Historia de las universidades argentinas**. Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- BUSTELO, Natalia. **La reforma universitaria desde sus grupos y revistas**: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2015. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>. Acceso en: 11 set. 2024.
- BUSTELO, Natalia. **Todo lo que necesitás saber sobre la reforma universitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2018.
- CLARK, Burton. **El sistema de educación superior**: Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen, 1991.
- COLL CÁRDENAS, Marcelo David. La universidad nueva entre 1897 y 1995. In: BARBA, Fernando Enrique *et al.* **La Universidad Nacional de La Plata en su centenario 1897 – 1997**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1998. p. 16-65.
- COLOMBO, Magdalena. La Universidad Nacional de La Plata y sus orígenes. **Debate Universitario**, Buenos Aires, v. 11, n. 20, 2022, p. 27-46, 2022.
- COOPER, Robert. **La Planificación Lingüística y el Cambio Social**. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

CÚNEO, Dardo (Ed.). **La Reforma Universitaria (1918-1930)**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1976.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FINOCCHIO, Silvia *et al.* (2001). **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**: Documentos y notas para su historia. La Plata: Ediciones al Margen/Ediciones de la Universidad Nacional de la Plata, 2001. Disponible en: <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1400/1383/4515-1>. Acceso en: 18 jul. 2024.

HUMBOLDT, Wilhelm von. “Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín” [1810]. In: FICHTE, Johann Gottlieb *et al.* **La idea de la universidad en Alemania**. Buenos Aires: Sudamericana, 1959. p. 209-220.

KANT, Immanuel. **El conflicto de las Facultades**. Buenos Aires: Losada, 2004.

LEVENE, Ricardo. El ideal ético en las universidades modernas. **Archivos de Ciencias de la Educación**, La Plata, v. 1. n. 3, p. 301-306, 1915. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1688/pr.1688.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. Nota sobre la reforma del plan de estudios. **Humanidades**, La Plata, v. 1, p. 530-533, 1921a. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/76491907.pdf>. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. Memoria correspondiente al curso 1920-1921. **Humanidades**, La Plata, v. 1, p. 516-529, 1921b. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7119/pr.7119.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. Memoria del Decano correspondiente al curso de 1921. **Humanidades**, La Plata, v. 3, p. 487-492, 1921c. Disponible en: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7136/pr.7136.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo. El poder universitario. **Humanidades**, La Plata, v. 4, p. 241-248, 1921d. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1773/pr.1773.pdf. Acceso en: 9 jul. 2024.

LEVENE, Ricardo (1926). Las humanidades y la cultura superior. **Humanidades**, La Plata, t. XIII, p. 329-349, 1926. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/levене/09010312/09010312.pdf>. Acceso en: 9 jul. 2024.

LOBATO, Mirta Zaida; SURIANO, Juan. **Nueva historia argentina. Atlas histórico**. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la Universidad**. Buenos Aires: Ed. de Raúl J. Palma, 2001 [1930]. Disponible en: <https://docplayer.es/48863-Jose-ortega-y-gasset-mision-de-la-universidad.html>. Acceso en: 18 jul. 2024.

PUIGGRÓS, Adriana. **¿Qué pasó en la educación argentina?:** Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2015.

RAPOPORT, Mario *et al.* **Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000).** Buenos Aires: Ediciones Macchi, 2000.

RIPA ALBERDI, Héctor (1923). Vida anecdótica. El cripto-pedagogismo y las “Memorias del Intelectómetro”. **Valoraciones**, La Plata, n. 1, 1923, p. 53-64. Disponible en: <https://americalee.cedinci.org/portfolio-items/valoraciones/>. Acceso en: 21 set. 2024.

ROTHBLATT, Sheldon; WITTROCK, Bjorn. **La Universidad europea y americana desde 1800:** Las tres transformaciones de la Universidad. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 1996.

SARLO, Beatriz. **Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

SOLARI, Manuel Horacio. **Historia de la educación argentina.** Buenos Aires: Paidós, 1980.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 14, n. 26, p. 32-44, mar. 2016. Disponible en: <https://www.revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acceso en: 9 jul. 2024.

SUASNÁBAR, Claudio & PALAMIDESSI, Mariano. El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 18, n. 46, 2006, p. 61-77.

VALLEJO, Gustavo. “El culto de lo Bello”. La Universidad Humanista de la década del '20. In: BIAGINI, Hugo (Ed.). **La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930.** La Plata: EDULP, 2001. p. 113-152.

VARELA, Lía. Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina. In: SOUSA, S. C. TAVARES de; ROCA, M. Del P. & PONTE, A. S. **Temas de política lingüística no processo de integração regional.** Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 81-104.

WEBER, Max. La ciencia como vocación. In: **El político y el científico.** Buenos Aires: Prometeo, 2003. p. 180-231.

- CAPÍTULO 3 -

A EDUCAÇÃO, A ANTROPOLOGIA EUROPEIA E A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO IMPERIALISTA DE DOMINAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO E ASIÁTICO, NO SÉCULO XIX ATÉ 1914

Gabriel Frechiani de Oliveira¹

Gildeilson Pereira de Souza²

Ícaro De Sousa Messias Freitas³

Ícaro Dias de Aquino Sousa⁴

Michel Justamand⁵

1. INTRODUÇÃO

A Antropologia⁶ é uma ciência que estuda o homem em sua totalidade e o produto de suas ações, no caso, sua cultura e seus aspectos biológicos, visando compreender o produto das manifestações diversidade humanas, ao longo do tempo e do espaço (TITIEV, 1963).

1 Discente do curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: gfrechiani@hotmail.com.

2 Discente do curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: gildeilson033@ufpi.edu.br.

3 Discente do curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: icaromessias103@gmail.com.

4 Discente do curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: icarosousa@aluno.uespi.br.

5 Doutor em Ciências Sociais/Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professor Associado III do Curso de Antropologia do Instituto de Natureza e Cultura – INC e Permanente no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: micheljustamand@yahoo.com.br.

6 O termo antropologia significa anthropos, homem + logía, estudo) (HOEBEL, FROST, 1999)

Os principais segmentos da antropologia são: a) antropologia biológica, que estuda as características e variações biológicas dos grupo humanos; b) antropologia pré-histórica, que estuda as sociedade agrafas, através dos testemunhos da sua cultura material (ferramentas líticas, cerâmica, vestígios biológicos, arte rupestre e outras artefatos); c) antropologia linguística, que estuda a linguagem e línguas dos grupos, visando compreender suas principais características; antropologia psicologia que estuda o processo dos processos e as aspectos psicológicos os grupos humanos; d) antropologia social e cultura e social (etnologia) que estuda os aspectos culturais e sociais das sociedade humanas, levando em consideração questões econômicas, técnicas, religiosas, língua, instituições sociais e parentesco, jurídica e epistemológicas (LAPLANTINE, 2003).

A questão da alteridade e a necessidade compreender o outro, é um aspecto central dentro do conhecimento antropológico, algo que permeia as sociedades humanas, em especial, a europeia moderna desde as primeiras viagens transoceânicas, nos séculos XV e XVI (ERIKSEN, NIELSEN, 2007).

Os primeiros relatos dos cronistas, viajantes e religiosos que tentaram descrever o modo de vida das sociedades que vivam no continente americano, asiático e africano, a problemática inicia está relacionada a sua origem e como chegaram naquele local, antes dos europeus, causando um processo de estranhamento entre os povos, um choque de cultura, um genocídio, no continente americano (TODOROV, 1999).

Dentro desse contexto, o primeiro discurso de dominação foi o religioso para aqueles povos, tentando levar os ensinamentos cristãos e garantir a salvação de suas almas, no continente americano, enquanto, no continente africano e asiático foi realizado um processo de conquista, dominação e acordos com grupos locais.

A Europa dos séculos XIV, XV e XVI tinha fome de recursos metálicos para financiar suas operações, tinha fome de especiarias (pimenta do reino, cravo e canela), tinha fome de território para alocar sua população, tinha fome de recursos naturais, com o advento do mercantilismo e surgimento do capitalismo, um novo modo do produção e reconfigurou as relações de trabalho, contribuindo para o surgimento de estados nacionais, monarquias, aparato militar, aparato jurídico, mercantilismo e estímulo ao conhecimento e inovações tecnológicas (LANDES, 2006)

Nesse primeiro momento da Revolução Industrial (1760-1850), a Inglaterra tomou a vanguarda desse processo e assim investindo pesadamente no processo de ganho de produtividade, tendo os principais fatores de produção, capital acumulado durante dois séculos, terra necessária para o plantio da produção e o trabalho através das pessoas que foram expulsas das suas terras, associado

a outros fatores, como uma grande reserva energética de carvão mineral e um posição geográfica privilegiada em detrimento a outros países europeus, por ser uma ilha (HOBSBAWN, 2000).

De acordo com Hobsbawn (2000, p.7,33,43),

A Revolução Industrial não foi uma nova aceleração do crescimento, mas uma aceleração de crescimento em virtude da transformação econômica e social. (...) resumir o papel dos três principais setores da demanda na gênese do industrialismo. As exportações, apoiadas pelo auxílio sistemático e agressivo do governo, proporcionaram a centelha e construíram justamente com a produção têxtil de algodão – o setor básico da industrialização. Além disso, conduziram a importantes melhorias no transporte marinho. O mercado interno proporcionou a base geral para economia industrializada em grande escala e incentivo no transporte. (...) Os maiores triunfos tecnológicos da fase arcaica da industrialização, a estrada de ferro e o transporte a vapor. (...)

Destarte, a descrição da cultural material e imaterial dos povos asiáticos e africanos contribui para a consolidação do sistema capitalista, criando uma relação de mercado produtor e consumidor de mercadorias, o trabalho escravo foi importantíssimo para a sustentação do sistema monocultor, latifundiário e exportador das colônias americanas (MATA,1981).

A Antropologia está inserida dentro desse contexto de dominação das sociedades coloniais, tendo sua consolidação como ciência, na segunda metade do século XIX. Onde os países europeus e não-europeus estavam passando pelo processo da Segunda Revolução, industrial (1860-1950), onde países, como Rússia, Japão, Estados Unidos, França, Alemanha e Portugal visavam mercados consumidores para suas mercadorias, recursos naturais para suas indústrias e territórios para alocar sua população, uma corrida neocolonial, o surgimento do imperialismo, o estágio superior do capitalismo, de acordo com Lenin (CATANI, 1985).

Neste sentido, a antropologia nasce dentro desse contexto, a dominação militar, política, territorial é implementada pelos países colonizadores, mas havia uma necessidade da construção de uma discurso ideológico para justificar aquela dominação e suavizar as ações do colonizador, transformando suas atos maléficis, em suposta benfeitorias para aquelas sociedades, em especial, de levar a civilização para aqueles sociedades ditas como atrasadas e sendo considerado “(...) o fardo para o homem branco⁷ (...), mas um fardo lucrativo para os países dominadores (NÉRÉ, 1991).

Antropologia europeia, do século XIX, a partir dos relatos etnográficos e observações das evidências arqueológicos, em especial, com descobertas de

7 A expressão “o fardo do homem” é um poema de Rudyard Kipling que exalta a importância do processo civilização das sociedades não europeias, como uma forma a civilização para eles, tirando do atraso tecnológico.

ferramenta líticos, material orgânica e autenticidade arte rupestre e as pesquisas de Charles de Darwin, a busca pelas origens da humanidade dissociado do discurso religioso foi um ponto central (BAHN, RENFREW, 1993).

Partindo do pressuposto evolutivo, as sociedades europeias estariam um estágio avançado de desenvolvimento, em relação as sociedades africanas e asiáticas, a análise dentro de uma perspectiva econômica e tecnológica e a necessidade de construir uma visão linear evolutiva, forneceu os elementos para a construção de um discurso de dominação e condução desses povos, em direção à civilização (HOBSBAWN, 2000).

A antropologia, nesse período, é caracterizada por etnocentrismo cultural, seu foco de estudo na comparação entre as sociedades e a descrição de sua cultura material, dentro da visão do colonizador, destarte, as inferências eram realizadas a distância, sem a realização de uma observação e direta e uma pesquisa participante, trazendo problemas de anacronismos, apesar de Morgan, Tylor e Bastian terem realizado pesquisa de campo (LAPLATINE, 2003).

A construção teórica da antropologia evolutiva não tem possui um corpo teórico e metodológico bem definidos, tendo em vista que antropologia estava nascendo com ciência, mas possui relatos e análises de pesquisas, que foram aproveitados pelos países europeus para o processo de dominação, em especial, a construção de um discurso ideológico para justificar seus atos (MATA, 1981).

O antropólogo norte-americano Lewis Morgan (1818-1861) criou uma classificação para designar os estágios culturais das sociedades humanas, com a perspectiva evolucionista, progressista e acumulativa do conhecimento⁸, fundamentado no grau de desenvolvimento tecnológico: a) selvageria: a.1) inferior do estado selvagem, “desde da infância da raça humana até ao início do período seguinte (...)”, a.2) intermediário, “(...) do consumo de peixe e utilização do fogo (...)”; a.3) superior, “(...) da invenção do arco e da flecha até a invenção da cerâmica (...)”; b) Barbárie, b.1) inferior, com a invenção da arte da cerâmica; b.2) intermediário, com a domesticação e o uso da agricultura e uso da tecnologia da argila, na construção e b.3) superior, a produção de itens de ferro e o princípio de organização social e. c1) civilização, a invenção da escrita e o uso do alfabeto fonético e a produção obras literárias (MORGAN, 1976, p.20;21;22;23).

8 Para Morgan “As investigações mais recentes sobre a condição primitiva da raça tendem a demonstrar que a humanidade iniciou a sua carreira no ponto mais baixo da escala, abrindo caminho, do estado selvagem até a civilização, através da lenta acumulação do saber empírico. Assim como é inegável que uma parte da família humana viveu no estado selvagem, outra no estado de barbárie e outra ainda no estado civilizado, do mesmo modo inegável a essência de uma progressão natural e necessária (...) (MORGAN, 1976, p.13).

O estabelecimento do conceito de cultura⁹, por Edward Tylor, em 1871, na sua obra *Primitive Culture* no sentido de sistematizá-lo, servindo de ponto de suporte para as pesquisas antropológicas. Os estudos antropológicos do pesquisado inglês James Frazer (1854-1941) descritivo e com interpretativo, fundamentados em relatos etnográficos, em especial, no campo das práticas religiosas, condensados na sua obra acadêmica (TYLER, 1903, p.1).

Outros antropólogos emergiram dentro desse contexto, com publicações do pesquisador norte-americano Henry Maine (1822-1888), com o livro *Ancient Law*, que examina os sistemas jurídicos antigos, sendo uma obra de antropologia jurídica; *A cidade antiga*, do historiador francês Fustel de Coulanges (1830-1889), em 1864; o *Casamento primitivo*, do pesquisador escocês, John Ferguson (1827-1888) e Johan Bachofem, com uma investigação sobre o direito e as relações matrimoniais, na sua obra *Direito Materno*, de 1861 (LAPLATINE, 2003).

Dentro do contexto da unificação da italiana e alemão, questões raciais começaram a emergir, tendo espaço dentro do campo da antropologia evolutiva e da arqueologia, contribuindo para a construção do discurso de dominação dos povos coloniais, um discurso racista, a construção de identidade nacional¹⁰, o sentimento de pátria e as críticas aos povos dominados, de forma pejorativa, em especial, o atraso tecnológico (FUNARI, 2010).

As pesquisas antropológicas e arqueológicas dentro da perspectiva eurocêntrica, teve como elementos focais, conceitos como raça e língua, no sentido de construir elementos que servisse de apoio para a construção das identidades nacionais e culturais e fatores de dominação para o surgimento dos grandes impérios coloniais europeus, no continente africano e asiático (TRIGGER, 2004).

Para Malinowski (2015, p. 12),

O estudo do desaparecimento rápido das raças selvagens é um desses deveres da civilização – agora ativamente engajada na destruição da vida primitiva – estudo que até agora foi lamentavelmente negligenciado. A tarefa é não somente de grande importância científica e cultural, mas também não desprovida de valor prático considerável, no que ela pode ajudar o homem branco a dominar, explorar e “melhorar” o nativo com menos resultados perniciosos para este último.

9 “Culture or civilizaition, (...) is that complex Whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of Society” (TYLOR, 1903, p 1).

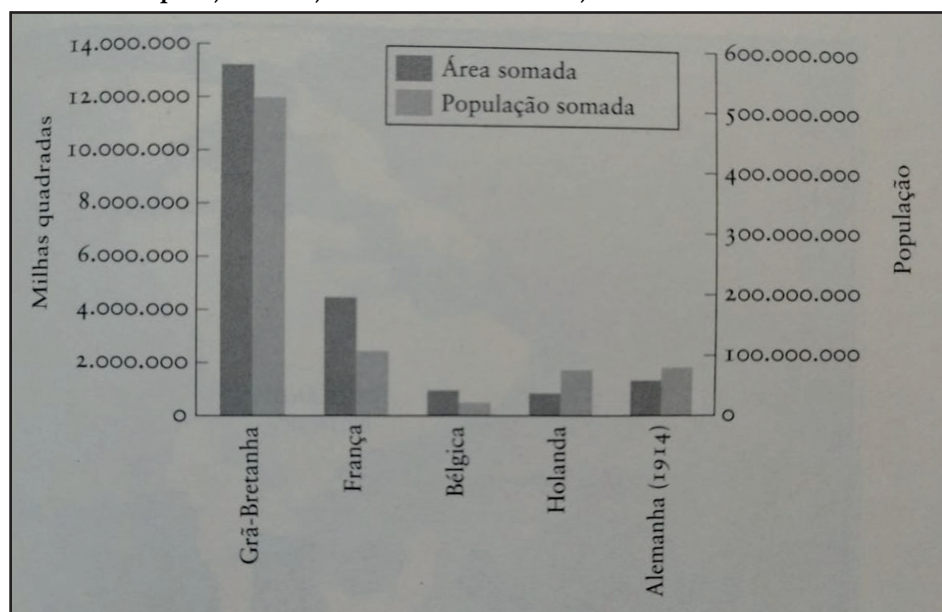
10 Childe (1964, p.75) “Datando os seus fundamentos de 1815, a arqueologia pré-histórica constitui-se como ciência em 1859, e permitiu aos nacionalistas europeus seguir a pista dos seus antecessores iletrados até uma origem longínqua, que rivalizava com as recentes descobertas de documentos escritos históricos do Egito e da Babilônia”.

2. DESENVOLVIMENTO

O capitalismo do final do século XIX estava se transformando em capitalismo monopolista e industrial-financeiro, dentro desse contexto os países industriais emergentes buscavam seus espaços territoriais e, enquanto, os grandes potenciais coloniais, como França e Inglaterra tentavam manter suas zonas de influências, conseqüentemente, seu domínio colonial e a construção economia global (TUCHMAN, 1990).

A corrida imperialista foi período que ocorreu entre o período da segunda metade do século XIX até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), onde impérios coloniais emergiram pelo mundo, grande parte da população asiática e africano, sendo dominada pelos países europeus, trazendo conseqüências, para sua geografia, cultura, economia, educação e política, culminando no imperialismo (LANDES, 2003) (ver figura 1).

Figura 1. Relação entre área territorial somada e a população somada das potências europeias, até 1939, excetuando a Alemanha, data de referência 1914.



Fonte: Ferguson, 2010, p. 257.

O imperialismo desse período é descrito, como a fase monopolista do capitalismo, possuindo cinco importantes características: a) alto grau de concentração da produção e do capital em grupos econômicos favorecidos pelo Estado nacional, criando verdadeiros monopólios; b) a integração do capital industrial com o capital financeiro, surgindo grupos econômicos monopolistas;

c) a diversificação de investimentos nos territórios dominados, om com foco no lucro e manutenção do sistema plantation; d) a formação de grupos econômicos transnacionais, ora disputavam ou cooperavam nas negociações econômicas; e) a divisão do território africano e asiático entre as potenciais europeias, realizando a “partilha do mundo”, sem consultar os habitantes do território (CATANI, 1985).

A Inglaterra era o país que destacou durante a primeira revolução industrial, sendo percursora das inovações tecnológicas e conquistando seus territórios e sua marinha descrita como rainha dos mares, sendo considerada a grande potência econômica, militar e política, no século XIX, o Império Britânico, onde o sol nunca se punha (HOBSBAWN, 2000).

Segundo Ferguson (2010, p.256),

Em 1897, o ano de seu Jubileu de Diamante, a rainha Vitória reinava no ápice do mais extenso império da história. Os números eram impressionantes. Em 1860, a extensão territorial do Império Britânico fora de 24,6 milhões de quilômetros quadrados; em 1909, o total tinha subido para 32,5 milhões. O Império Britânico agora cobria de cerca de 25% das terras emersas do mundo – três vezes o tamanho do império francês, e dez vezes o do alemão – e controlava a aproximadamente a mesma a proporção da população mundial: uns 440 milhões de pessoas no total viviam sob alguma forma de governo britânico.

Os países que chegaram atrasados, começaram a buscar seus espaços, nos territórios coloniais africanos e asiáticos, destarte, surgindo a necessidade de redividir para diminuir as tensões entre os potenciais europeias e iniciar uma preparação militar, em caso, de um conflito bélico, sendo denominado de Paz Armada (1870-1914) (HOBSBAWN, 2000). A Conferência de Bruxelas, em 1876, realizado pelo rei Leopoldo, que tinha por estabelecer as bases para a colonização do continente África Central, tendo a participação de vários pesquisadores, como o foco no desenvolvimento do comércio, transporte e comunicações e estabelecimento de relações diplomáticos com os nativos, visando sua dominação territorial, política e econômica.

A Conferência de Berlim foi evento que ocorreu entre 15 de novembro de 1884 até 26 de fevereiro de 1885, na cidade de Berlim, na Alemanha, sob a organização do chanceler alemão Otto Von Bismarck, contando a presença de países dos países europeus (Itália, Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Espanha, França, Grã-Bretanha, Holanda, Portugal, Rússia, Suécia, Itália, Dinamarca), Império Otomano e Estados Unidos, com finalidade garantir a livre navegação na bacia hidrográfica do Congo do Níger e estimular o desenvolvimento das atividades comerciais (CATANI, 1985) (ver figura 2).

Figura 2. A partilha de continente africano até 1914, pelos impérios europeus.

Fonte: WORLD History Atlas - Mapping the Human Journey. London: Dorling Kindersley, 2005.

As consequências do Congresso Berlim foram: a) a divisão geográfica e ocupação de 90% do território africano por países não-africanos; b) a criação de fronteiras geográficas artificiais, sem respeito as questões étnicas e culturais; c) a limitação de empreendimentos industriais, foco na cultura de exportação de produtos agrícolas e minerais; d) expansão do sistema capitalista e do cristianismo, promovendo uma desestruturação econômica local e etnocídio das culturas dos continente africana; e) a busca incessante de mercado consumidor para os produtos europeus; f) a implementação de uma infraestrutura de comunicação, a construção de estrada de ferro e linhas de telégrafos; g) o avanço para o interior do território africano; h) a dominação política, cultural, social e educacional do continente africano (HOBBSAWN, 2000).

O tráfico negroire movimento a economia africana durante quase três séculos, onde os potenciais europeias lucraram com a venda de escravos para o Novo Mundo, para trabalharam na agricultura de exportação, setor minerador e na realização de serviços domésticos, gerando vultuosos lucros e permitindo a acumulação de capitais, realizando a deportação forçada que quase vinte milhões de homens, mulheres e crianças (PARAIRE, 1999).

Os povos africanos tentaram resistir a dominação europeia, mas infelizmente, foram esmagados pela força militar, o discurso de dominação

e associação com segmentos da elite local, assim permitindo um processo de dominação, fundação de estrutura políticas e econômicas, que serviram de pilar para o colonizador, mesmo assim permanecendo a luta anticolonial, que seria retomada no século XX, visando a emancipação política desses territórios coloniais (HOBSBAWN, 2005).

A Conferência Antiescravistas de Bruxelas, em 1890, realizada pela Bélgica, incentivou o processo de organização da estrutura administrativa, judicial, militar e religiosas, nos territórios colonizado, no continente africano, sob a dominação direta da sua soberania ou sob artifícios de protetorados, também, a instalação de fortes militares no interior do continente africano e nas margens dos rios, a implementação de estradas de ferro e de rodagem, a proteção da livre navegação pelas vias fluviais, a restrição da capacidade militar dos habitantes do continente africano, com receio de uma revolta e a luta contra a escravidão e proibição do tráfico negreiro no continente africano (DUROSELLE, 1976)

O imperialismo inglês, no continente africano, assumiu status de protetorado, onde reis locais e chefes políticos eram designados indiretamente para a administração local, com poder o poder de veto, da coroa inglesa de acordo com seus interesses. Houve o surgimento de companhias comerciais coloniais, que realizavam o comércio colonial e a implementação de um sistema de comunicação por telégrafos, All Red Line, inaugurado em 1902 e reduzindo as distâncias das comunicações entre a metrópole e os potentados comerciais (FERGUSON, 2010).

Dentro desse contexto, os bancos ingleses financiaram empreendimento nos países latinos americanos, em empreendimentos no continente africano e asiático, estimulando a construção de estradas de ferro. Também, instalaram bases da marinha inglesa, em várias partes do mundo, garantindo sua supremacia nos mares e defesa dos seus interesses comerciais, políticos e econômicos (CATANI, 1985).

O imperialismo belga, na figura do rei Leopoldo II (1835-1909), conquistando a região da bacia do rio Congo e formando o Estado Livre do Congo (1885-1960). Ele exemplificou o ideal de missão civilizadora e cristão, investindo sua fortuna na local e explorando as minas de diamantes. A colonização belga é conhecida pela sua brutalidade, trabalho escravo em larga escala, com estabelecimento de contas de produção e utilização massiva de mutilação em homens, mulheres e crianças, por fim, restringindo o acesso externo (HOBSBAWN, 2000).

O imperialismo francês estabeleceu-se no continente africano e asiático, conseguindo um vasto território africano, sob a supervisão do ministério das colônias, possuindo governados locais, estando associado ao desenvolvimento

agrícola, com latifúndios para a exportação e com mão-de-obra assalariada, tornando o celeiro da França e associado ao capital privado. A França empreendeu uma campanha de conquista da Argélia, entre 1830 a 1857, conquistou Madagascar, em 1895, o Tchad, em 1900-1901, Benin, em 1893 e a Tunísia, em 1881 (HOBSBAWN, 2000).

O Imperialismo italiano iniciou-se depois na segunda metade do século XIX e XX, com sua unificação e através de acordos diplomáticos e campanha militares, como na Líbia, entre 1911 e 1934, formando a Líbia Italiana (1911-1943_ e as Guerras Ítalo-Etíope, a primeira, 1895-1896; a segunda, 1935-1936. O Imperialismo alemão iniciou-se posteriormente a sua unificação, conseguindo criar colônias na África Oriental (Tanzânia, Ruanda, Burundi e Quênia) (HOBSBAWN, 2000).

O Imperialismo holandês, na África, que estava presente desde do período colonial, na região na África do Sul, entrando em conflito com os ingleses, na Guerra dos Bôeres (1880-1892), perdendo o conflito, consequentemente, o território. Portugal e Espanha mantiveram seus territórios coloniais, modernizando dentro de uma estrutura capitalista (CATANI, 1985).

As bases para a dominação do continente africano pelos europeus estavam pautadas na dominação militar, econômica e na construção de discursos ideólogos, como:

A) O discurso da antropologia evolutiva, do racismo científico e determinismo biológico. Esse discurso foi elaborado a partir da perspectiva evolucionista e eurocêntrica do mundo, associada a interpretações equivocadas de Charles de Darwin.

Destarte, autores como, Houston Steward Chamberlain (1855-1927) com sua obra a Gênese do século XIX, de 1899, defendendo a existência de uma raça ariana, com tendência ao antissemitismo; Arthur Gobineau (1816-1882), com seu Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas, de 1853, descrevendo propriedades morais para as raças branca, amarelo e negra, tentando justificar o progresso dos países europeus frente as sociedades africanas e asiáticas, considerando a mistura racial, como uma espécie de degeneração da espécie humana; o francês George Vacher de Lapouge (1854-1936) considerado o pai da disciplina antropológica que postulava que a raça era uma conseguir a dominação sobre determinadas sociedades, com sua obra Raça e o Meio Social, de 1909 (POIRIER, 1969) .

Os pseudodiscursos no campo da raciologia (ciência que estuda a raça) e associados ao determinismo biológico, contribuíram como elemento para dar sustentação para os países europeus, nos seus territórios coloniais, que seriam bem aproveitados pela Alemanha Nazista, no século XX (MATA, 1981) (ver figura 3).

Figura 3. A divisão das raças humanas, de acordo com Gobineau.

RAÇAS HUMANAS			
	Negra	Amarela	Branca
<i>Intelecto</i>	Débil	Medíocre	Vigoroso
<i>Propensões animais</i>	Muito fortes	Moderadas	Fortes
<i>Manifestações morais</i>	Parcialmente latentes	Comparativamente desenvolvidas	Altamente cultivadas

Fonte: Gobineau apud Mata, 1981, p.72.

B) O discurso político e jurídico, a principal justificativa que os povos dominados, no continente africano e asiático, não possuíam um sistema jurídico e organizacional semelhantes aos europeus, destarte, eles estariam atrasados e precisavam ser conduzidos nesse processo de desenvolvimento de suas sociedades. A perspectiva eurocêntrica dominou os estudos comparativos antropológicos, que visavam o estudo de costumes, religião e instituições e seu sistema jurídico.

C) O discurso educacional, a obrigação de aprender o idioma de colonizador frente ao seu idioma usual, é um exemplo da violência simbólica frente esses povos, etnocídio de sua cultura, seu obrigado também aprender a história dos colonizadores e glorificar seus feitos de barbárie. Os países europeus necessitaram de um implementar um sistema educacional nas suas colônias, fornecendo uma educação em comum para os povos colonizados, visando facilitar o processo de dominação e alinhamento com a elite local. Os colonizadores, também, precisaram construir espaços para educar seus filhos, nas colônias, inclusive fornecendo acesso ao ensino superior.

D) O discurso econômico, os colonizadores configuram suas colônias para serem um complemento da economia da metrópole, desrespeitando o processo de configuração interno, assim sendo adotado um sistema monocultor de exportação e extração forçada de recursos mineiras, causando em algumas situações crises alimentícias, como, na Índia.

E) O discurso religioso, os países europeus promoveram um processo de etnocídio das religiões africanas, tentando implantar o cristianismo naquelas sociedades, com o foco nos seus valores, hábitos e tradições culturais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da antropologia permitiu os potenciais europeias conhecerem o continente africano, em especial suas estruturas políticas, econômicas, políticas, religiosas, jurídicas e educacionais, associados ao poder econômico e militar permitiram a dominação do continente africano, emergindo grandes impérios coloniais que serviram para complementar a economia das metrópoles europeias, fornecendo mercado consumidor e locais de matérias-primas para suas indústrias.

Os conhecimentos antropológicos possibilitaram o conhecimento das sociedades africano, mesmo dentro de uma perspectiva etnocêntrica e evolutiva, proporcionaram o conhecimento do outro, das alteridades e a busca por uma explicação científica das desigualdades das sociedades humanas, seja, no campo dos determinismos biológico, geográfico ou econômico. As sociedades africanas tentaram resistir a dominação europeia, mas estando em inferindo de armamento e com apoio de algumas elites locais, em especial, que acirraram as disputas étnicas e impuseram os limites geográficos do continente africano, modificando sua estrutura econômica, política e social, até os dias atuais.

Concluindo, o processo de dominação do continente africano foi feito de forma violenta, desconstruindo os arranjos culturais locais, mesmo resistindo, eles foram dominados, a antropologia foi uma importante ferramenta para esse processo de dominação, contribuindo para a consolidação dos potenciais europeias até a segunda metade do século XIX, onde iniciaria o processo de descolonização dos continentes africano e asiático.

REFERÊNCIAS

- BAHN, P.; REFREW, C. **Arqueologia: Teorias, métodos y practica**. Madrid: Akal, 1993.
- CATANI, A.M. O que é imperialismo. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1991.
- CHILDE, G. **Teorias da História**. Lisboa: Portugália editora, 1964.
- DUROSELLE, J.B. **A Europa de 1815 aos nossos dias: vida política e relações internacionais**. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.
- ERIKSEN, T.F.; NIELSEN, F.S. **História da antropologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- FERGUSON, N. **Império: como os britânicos fizeram o mundo moderno**. São Paulo: Editora Planeta, 2010.
- FUNARI, P. P. **Arqueologia**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

- HOBSBAWN, Eric J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. São Paulo: Forense, 2000.
- HOBSBAWN, Eric J. **Era dos extremos**. São Paulo: Forense, 2005.
- HOEBEL, E.A.; FROST, E. **Antropologia Cultural e Social**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.
- LANDES, Davi. **A riqueza e a pobreza das nações**. Rio de Janeiro: Campus. 2006.
- LAPLATINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense. 2003.
- MALINOWSKI, B. **Crime e costume na sociedade selvagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- MATA, R.D. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MORGAN, L. **A Sociedade primitiva**: volume 1. Rio de Janeiro. Livraria Martins Fontes, 1976.
- MORGAN, L.H. **A Sociedade primitiva I**. Lisboa: Editorial presença, 1976.
- NÉRÉ, J. **História Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1991.
- POIRIER, J. **História da Etnologia**. São Paulo: Cultrix: Ed. Universidade de São Paulo, 1991.
- TITIEV, M. **Introdução à Antropologia Cultural**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1963.
- TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A questão do outro**. 2ª Edição São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- TRIGGER, B. **História do pensamento arqueológico**. São Paulo: Odysseus editora, 2004.
- TUCHMAN, B. **A torre do orgulho. Um retrato do mundo antes da Grande Guerra (1890-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- TYLER, E. **Primitive Cultures: reserches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom**. Londres: John Murray, 1903.

- CAPÍTULO 4 -

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

André Cristovão Sousa¹

INTRODUÇÃO

A história da educação superior no Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais, raciais e regionais. Desde sua criação no período imperial, as universidades brasileiras foram pensadas como espaços de formação de uma elite intelectual e administrativa, que deveria servir ao Estado e à manutenção da ordem social. Esse caráter elitista consolidou a universidade como local de reprodução das desigualdades, restringindo o acesso a grupos privilegiados em termos econômicos, raciais e de capital cultural (BOURDIEU, 2015).

De acordo com Munanga (2003, p. 72), “a exclusão do negro no Brasil pós-abolição não se limitou ao mercado de trabalho, mas se estendeu a todas as dimensões da vida social, incluindo o acesso à educação”. Esse processo histórico de marginalização estrutural impossibilitou que populações negras, indígenas e camadas populares tivessem as mesmas condições de ingresso no ensino superior, mesmo após a expansão da rede universitária no século XX.

A partir da redemocratização, especialmente nos anos 1990 e 2000, surgiram políticas públicas voltadas à ampliação da educação básica e à expansão do ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). No entanto, essas medidas, embora relevantes, ainda não davam conta de enfrentar as desigualdades de raça, classe e território. Nesse contexto, as ações afirmativas emergiram como uma resposta

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Rio Claro), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: andre cristovao.academico@gmail.com.

concreta às pressões dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que desde a década de 1980 reivindicava o direito a uma universidade mais inclusiva (HERINGER; FERES JÚNIOR, 2024).

Segundo Guarnieri (2007, p. 589), “as ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas especiais e temporárias destinadas a eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento”. No caso brasileiro, tais políticas adquiriram centralidade com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que obrigou as universidades federais a reservarem 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recortes de renda e de cor/raça, garantindo a participação de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Esse marco legal representou não apenas uma mudança quantitativa na composição do corpo discente, mas também qualitativa, pois trouxe para dentro da universidade sujeitos historicamente excluídos. Como aponta Almeida (2019, p. 112), “as ações afirmativas não se tratam de privilégios, mas de instrumentos de justiça social, voltados a corrigir desigualdades estruturais profundamente enraizadas”.

Em consonância, bell hooks (2019, p. 67) afirma que a educação, para ser efetivamente emancipatória, deve ser concebida como prática de liberdade, capaz de “desestabilizar estruturas opressoras e abrir caminhos para que novos sujeitos possam construir e reivindicar conhecimento”. Nesse sentido, a implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro não apenas promove a inclusão de estudantes de diferentes origens, mas também questiona o caráter excludente e eurocêntrico da universidade.

Portanto, compreender a trajetória das ações afirmativas no Brasil exige considerar não apenas seus efeitos sobre o ingresso de estudantes, mas também seus impactos na cultura universitária, na produção de conhecimento e na democratização do espaço público. Trata-se de um processo em constante disputa, que reflete os embates da sociedade brasileira em torno do racismo, do classismo e das lutas por reconhecimento e redistribuição.

CONTEXTO HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Embora a Lei de Cotas represente um marco na história da educação superior brasileira, o debate sobre inclusão não é recente e remonta a décadas de mobilização social e institucional. Já nos anos 1990, algumas universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), implementaram políticas pioneiras de reserva de vagas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas. Tais iniciativas tiveram um caráter experimental, mas foram fundamentais

para consolidar o conceito de ações afirmativas no Brasil e para pressionar outras instituições a adotarem medidas semelhantes, abrindo caminho para a formulação de políticas nacionais (GUIMARÃES, 2003; SILVÉRIO, 2013).

Kabengele Munanga (2003) destaca que a escravidão, seguida de um processo de abolição sem políticas de reparação, deixou marcas profundas:

“A abolição da escravidão, sem a inclusão dos ex-escravizados em um projeto real de cidadania, consolidou a marginalização da população negra, que permaneceu à margem da sociedade brasileira. É nesse vazio de políticas que se sustenta até hoje a exclusão racial” (MUNANGA, 2003, p. 72).

Essa marginalização histórica se refletiu diretamente no acesso à educação superior. Até o início dos anos 2000, menos de 2% da população negra frequentava universidades públicas, percentual que evidencia a reprodução das desigualdades sociais e raciais no Brasil (ALMEIDA, 2019).

Além disso, o debate sobre ações afirmativas não se restringiu apenas à questão racial, mas também incorporou recortes socioeconômicos, reconhecendo que estudantes de baixa renda, independentemente de sua cor, enfrentam barreiras estruturais significativas. Como observa Guarnieri (2007, p. 592):

“As políticas de reserva de vagas devem ser compreendidas como instrumentos de reparação histórica e social, capazes de promover a equidade material em contextos onde as desigualdades de origem determinam, em larga medida, o acesso e a permanência no ensino superior.”

O contexto histórico revela ainda a importância dos **movimentos sociais**, especialmente o movimento negro, que, desde a década de 1980, reivindicava cotas e outras medidas de inclusão. A mobilização incluiu manifestações, debates acadêmicos e ações jurídicas, que pressionaram tanto universidades quanto o governo federal a institucionalizar as políticas de inclusão. Conforme Freire (1996, p. 47),

“A mudança social exige participação coletiva e conscientização crítica; não há transformação verdadeira sem ação organizada contra as estruturas que produzem exclusão.”

Em síntese, a adoção de cotas raciais e sociais no ensino superior brasileiro não pode ser compreendida como um evento isolado, mas como resultado de um processo histórico longo, que dialoga com lutas por cidadania, justiça social e reconhecimento. Embora o avanço tenha sido lento e desigual, o cenário pós-Lei de Cotas demonstra que as políticas afirmativas têm potencial de alterar significativamente a composição do corpo estudantil e de questionar práticas históricas de exclusão.

AÇÕES AFIRMATIVAS E A CRÍTICA À MERITOCRACIA

Um dos argumentos mais recorrentes contra as políticas de cotas é o de que elas violariam o princípio da meritocracia, entendido como a ideia de que apenas o esforço individual e o talento deveriam determinar o sucesso acadêmico e profissional. Contudo, essa visão ignora as profundas desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira e moldam o acesso à educação.

Como argumenta Pierre Bourdieu (2015), o acesso ao capital cultural, que inclui habilidades, conhecimento e familiaridade com códigos simbólicos valorizados pelo sistema escolar, é profundamente determinado por fatores sociais anteriores à competição pelos vestibulares ou pelo ENEM. Nesse sentido, a chamada meritocracia se revela muitas vezes um mito legitimador das desigualdades, pois transforma privilégios herdados em mérito individual.

Bourdieu e Passeron (2015, p. 34) enfatizam:

“A escola transforma privilégios herdados em mérito individual, naturalizando desigualdades sociais e legitimando, sob o discurso da neutralidade, a reprodução das hierarquias.”

Ou seja, quando candidatos de diferentes origens sociais competem por uma vaga em uma universidade pública, não partem do mesmo ponto de partida. Enquanto uns tiveram acesso a escolas privadas de alta qualidade, cursos preparatórios e suporte familiar, outros enfrentaram condições precárias de ensino básico, escassez de recursos e discriminação racial ou de classe.

Nesse contexto, as ações afirmativas aparecem como instrumentos de correção mínima das desigualdades, permitindo que estudantes historicamente excluídos tenham oportunidades reais de ingresso e permanência. Como observa Silva (2009, p. 112):

“As ações afirmativas não criam privilégios, mas buscam reduzir o peso das desigualdades históricas que sempre beneficiaram um grupo em detrimento de outros. Elas visam equilibrar condições de partida e promover equidade material, mais do que formal.”

Além disso, é importante compreender que a crítica à meritocracia muitas vezes se limita a uma visão superficial do desempenho acadêmico. Estudos recentes indicam que estudantes que ingressam por cotas apresentam desempenho acadêmico comparável ou mesmo superior ao de estudantes que entram por ampla concorrência, evidenciando que o acesso desigual ao capital cultural não é determinante absoluto de sucesso acadêmico (QUEIROZ; SANTOS, 2016).

Freire (1996, p. 47) reforça essa perspectiva ao afirmar que: “A educação não transforma o mundo sozinha, mas permite que os sujeitos críticos e

conscientes se apropriem do conhecimento e atuem na transformação da sociedade.”

Portanto, o debate sobre meritocracia deve ser deslocado da ideia de esforço individual isolado para uma análise das condições estruturais de desigualdade, reconhecendo que políticas de inclusão, como as ações afirmativas, representam uma resposta legítima e necessária a décadas de exclusão social, racial e econômica.

Adicionalmente, pesquisadores como Gomes (2017) destacam que a resistência às cotas também é fruto de preconceitos culturais internalizados, que reforçam estereótipos de incompetência e inferioridade de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a implementação das ações afirmativas não apenas corrige desigualdades quantitativas, mas também desafia preconceitos e transforma a própria cultura universitária, ampliando a diversidade e a representatividade nos espaços de poder acadêmico.

PERMANÊNCIA E DESAFIOS ATUAIS

Se o acesso já representa uma conquista significativa, o grande desafio contemporâneo é a permanência. Muitos estudantes cotistas enfrentam dificuldades financeiras, culturais e psicológicas para se manterem na universidade.

De acordo com pesquisa da Andifes (2023), 52% dos estudantes cotistas relataram já ter pensado em desistir da graduação por motivos econômicos. Essa realidade evidencia que políticas de ingresso precisam estar articuladas a políticas de permanência, como bolsas, auxílios moradia e alimentação.

Um depoimento de estudante quilombola sintetiza esse desafio:

“Entrei na universidade pela política de cotas, mas a luta maior começou depois. Não tinha dinheiro para transporte, material ou comida. A bolsa permanência foi o que me salvou. Sem ela, não teria chegado até aqui” (MATTEI; SOUSA; CARVALHO, 2025, p. 18).

Esse relato mostra que a democratização do ensino superior não pode ser pensada apenas no momento do ingresso. É preciso garantir condições reais para que os estudantes concluam seus cursos e possam, de fato, transformar suas trajetórias e comunidades.

Essa fala ilustra que o ingresso por si só não garante a democratização da educação superior. Como ressalta Almeida (2019, p. 117),

“O verdadeiro desafio das ações afirmativas está na construção de condições estruturais de permanência e sucesso acadêmico, permitindo que os estudantes completem suas formações e participem ativamente da vida universitária.”

Além das questões financeiras, a permanência também é impactada por fatores psicológicos e sociais. Gomes (2017) aponta que estudantes negros e de baixa renda enfrentam microagressões, racismo institucional e a necessidade constante de provar sua competência, o que pode gerar desgaste emocional e comprometer o desempenho acadêmico.

Freire (1996) nos lembra da dimensão coletiva do aprendizado: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, garantir a permanência não é apenas uma questão individual, mas exige que a universidade construa uma comunidade solidária e acolhedora, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade. Isso inclui práticas pedagógicas inclusivas, acompanhamento acadêmico personalizado e a promoção de ambientes livres de discriminação.

A literatura também indica que programas de tutoria, grupos de apoio e mentorias acadêmicas têm papel decisivo na redução da evasão entre cotistas (QUEIROZ; SANTOS, 2016). Tais estratégias mostram que a efetividade das ações afirmativas depende de um conjunto integrado de políticas, que vão além do ingresso, garantindo que os estudantes possam transformar suas trajetórias e, eventualmente, suas comunidades de origem.

Portanto, discutir permanência é essencial para compreender o impacto real das políticas de cotas no ensino superior. Sem ela, a democratização do acesso permanece incompleta, e o potencial transformador dessas políticas é severamente limitado.

INTERSECCIONALIDADE: RAÇA, GÊNERO E CLASSE

As políticas de cotas revelam que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma isolada, mas devem ser analisadas por meio de uma perspectiva interseccional, que considera como diferentes formas de opressão se sobrepõem e se reforçam mutuamente. A interseccionalidade, conceito inicialmente desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), permite observar como raça, gênero, classe, etnia e sexualidade interagem na determinação das oportunidades educacionais.

Angela Davis (2016, p. 45) destaca a centralidade dessa abordagem ao afirmar: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, pois sua luta é também contra o racismo, o sexismo e a exploração de classe.”

Essa perspectiva é fundamental para compreender que as ações afirmativas não podem se restringir apenas à questão racial. Bell hooks (2019, p. 67) complementa: “A educação como prática de liberdade só é possível quando

reconhece as intersecções entre raça, gênero e classe, promovendo espaços de acolhimento e transformação.”

No contexto brasileiro, essa abordagem tem permitido a implementação de políticas que atendem não apenas estudantes negros e pardos, mas também indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes trans. Tais iniciativas buscam ampliar a compreensão de inclusão no ensino superior, garantindo que a diversidade não se limite a indicadores quantitativos, mas se reflita na cultura institucional e nos currículos acadêmicos (ALMEIDA, 2019).

Estudos recentes mostram que a permanência de estudantes cotistas está diretamente relacionada à forma como as universidades lidam com microagressões e discriminações estruturais. Segundo Gomes (2017), ambientes universitários inclusivos, com apoio psicológico, tutoria acadêmica e programas de mentorias, contribuem significativamente para reduzir a evasão de estudantes negros e de baixa renda.

Além disso, a perspectiva interseccional evidencia a importância de reconhecer as experiências específicas das mulheres negras, que enfrentam uma dupla opressão: pelo racismo estrutural e pelo sexismo presente na cultura acadêmica. Mattei, Sousa e Carvalho (2025, p. 23) destacam que, sem políticas que contemplem essas particularidades, muitas estudantes enfrentam barreiras adicionais que comprometem seu desempenho e permanência.

Portanto, compreender a interseccionalidade no ensino superior é essencial para o desenvolvimento de políticas afirmativas mais efetivas. É preciso ir além do acesso e pensar em estratégias de acompanhamento, inclusão pedagógica, representatividade docente e promoção de ambientes livres de discriminação. Somente assim será possível construir universidades que não apenas acolham a diversidade, mas que também reconheçam e valorizem as múltiplas dimensões da desigualdade social.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços promovidos pelas políticas de ações afirmativas, os dados do INEP (2024) ainda revelam profundas desigualdades no ensino superior. Estudantes brancos continuam sendo maioria nas universidades públicas, representando 54% do total. Entre os negros (pretos e pardos), embora a participação tenha aumentado nas últimas décadas, ainda persiste uma sub-representação significativa em cursos de maior prestígio social, como Medicina, Direito e Engenharias. Esse padrão evidencia que, apesar da ampliação do acesso, barreiras históricas e estruturais ainda determinam a distribuição desigual de oportunidades acadêmicas.

Almeida (2019, p. 118) resume essa contradição ao afirmar que:

“As ações afirmativas são conquistas importantes, mas ainda insuficientes. Elas precisam ser vistas como parte de um projeto de transformação estrutural que questione o racismo, o classismo e o sexismo na sociedade brasileira.”

Essa reflexão aponta para a necessidade de compreender as políticas afirmativas não apenas como instrumentos de acesso, mas como elementos de uma estratégia mais ampla de democratização da universidade. Isso envolve mudanças na cultura institucional, na formação docente, no currículo e na valorização de epistemologias diversas, incluindo saberes indígenas, quilombolas e afro-brasileiros.

Freire (2019, p. 56) reforça essa dimensão ao destacar que: “Transformar a educação não se limita a incluir alunos; é necessário transformar o ambiente educacional, de forma que a aprendizagem seja significativa, crítica e emancipatória.”

Outro desafio importante refere-se à sustentabilidade das políticas de permanência. Estudos apontam que, embora o ingresso por cotas seja um avanço, a falta de apoio financeiro, social e pedagógico coloca em risco a conclusão dos cursos por muitos estudantes (MATTEI; SOUSA; CARVALHO, 2025). Além disso, a presença de preconceitos e microagressões no ambiente acadêmico pode gerar efeitos psicológicos negativos, dificultando o engajamento e o desempenho (GOMES, 2017).

A literatura também destaca a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social e políticas públicas de inclusão. Bell hooks (2019, p. 78) enfatiza que:

“Uma educação verdadeiramente transformadora deve ser simultaneamente crítica, inclusiva e engajada, de forma a garantir que estudantes historicamente marginalizados tenham condições de desenvolver plenamente seu potencial.”

Por fim, os desafios contemporâneos exigem um olhar atento para a interseccionalidade, reconhecendo que raça, classe, gênero e outras dimensões sociais interagem de maneira complexa para determinar desigualdades educacionais. Assim, as ações afirmativas devem ser constantemente avaliadas e aprimoradas, garantindo que não apenas ampliem o acesso, mas também promovam equidade, representatividade e transformação estrutural dentro da universidade.

Em síntese, não basta abrir as portas da universidade; é necessário construir ambientes inclusivos, democratizar o conhecimento e promover condições materiais e simbólicas para que todos os estudantes possam exercer plenamente seu direito à educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro representam um avanço significativo no enfrentamento das desigualdades históricas de raça, classe, gênero e território. Desde experiências pioneiras nas universidades estaduais nos anos 1990 até a consolidação da Lei nº 12.711/2012, observa-se um esforço sistemático de promoção da inclusão e democratização do acesso. No entanto, como demonstram os dados do INEP (2024) e estudos recentes (ALMEIDA, 2019; MATTEI; SOUSA; CARVALHO, 2025), o ingresso por si só não garante equidade ou transformação estrutural.

A análise histórica evidencia que a exclusão educacional de negros, indígenas e estudantes de baixa renda tem raízes profundas no processo de colonização e na escravidão, sendo reforçada por políticas públicas historicamente excludentes. Nesse sentido, como apontam Bourdieu e Passeron (2015, p. 34), a escola tende a naturalizar desigualdades sociais, transformando privilégios herdados em mérito individual. Assim, as cotas e outras medidas afirmativas representam instrumentos essenciais para equilibrar oportunidades e permitir que estudantes historicamente marginalizados ingressem e permaneçam no ensino superior.

A discussão sobre meritocracia, interseccionalidade e permanência evidencia que as políticas afirmativas não são um favor concedido a determinados grupos, mas mecanismos de justiça social que desafiam estruturas excludentes. A perspectiva interseccional, articulada por Davis (2016) e hooks (2019), reforça que a exclusão não é apenas racial, mas atravessada por gênero, classe, etnia e outras dimensões sociais. Portanto, promover inclusão real exige não apenas o acesso, mas a construção de ambientes acadêmicos acolhedores, representativos e livre de discriminações.

Os desafios atuais apontam para a necessidade de políticas integradas e sustentáveis, que garantam permanência, apoio pedagógico e financeiro, bem como a valorização de epistemologias diversas. Como destaca Almeida (2019, p. 118), as ações afirmativas devem ser entendidas como parte de um projeto mais amplo de transformação estrutural da sociedade brasileira, que questione o racismo, o classismo e o sexismo em todas as suas manifestações.

Em síntese, as ações afirmativas constituem um instrumento indispensável para a democratização da educação superior, mas sua efetividade depende de uma visão integrada que vá além do ingresso. É necessário assegurar condições materiais, pedagógicas e simbólicas para que todos os estudantes possam não apenas concluir seus cursos, mas também transformar suas trajetórias e contribuir para uma universidade verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Como conclusão central, pode-se afirmar que a democratização da educação superior é um processo contínuo, que exige vigilância, investimento

e compromisso coletivo. Só assim será possível romper com o ciclo histórico de exclusão e construir uma sociedade mais justa e equitativa, na qual a diversidade seja reconhecida como valor e não como obstáculo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. **Educação superior e inclusão social no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Pesquisa sobre permanência de estudantes cotistas**. Brasília: ANDIFES, 2023.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e transformação social**. São Paulo: Cortez, 2019.
- GUARNIERI, L. Políticas de ação afirmativa no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 36, n. 589-602, 2007.
- GOMES, C. A permanência de estudantes negros em universidades públicas: desafios e estratégias. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 137, p. 455-476, 2017.
- HERINGER, M.; FERES JÚNIOR, J. **Movimentos sociais e políticas de inclusão no ensino superior**. Rio de Janeiro: FGV, 2024.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- MATTEI, R.; SOUSA, A.; CARVALHO, T. **Permanência e sucesso de estudantes cotistas no ensino superior: relatos e análises**. Salvador: EDUFBA, 2025.
- MUNANGA, K. **Cotas raciais no Brasil: história e desafios**. São Paulo: Selo Negro, 2003.
- QUEIROZ, M.; SANTOS, P. Inclusão e permanência de estudantes cotistas: evidências e debates. **Revista Educação & Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 215-234, 2016.
- SILVA, J. Ações afirmativas e justiça social: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 111-130, 2009.
- SILVÉRIO, M. **Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: uma análise das experiências estaduais**. Brasília: MEC, 2013.

- CAPÍTULO 5 -

IDEB, PERFORMATIVIDADE E O ADOECIMENTO DOCENTE: ENTRE A QUALIDADE MENSURADA E O SOFRIMENTO INVISÍVEL¹

Elisangela Vieira Linhares²

Maria Alzira Leite³

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, sobretudo na rede pública, tem vivenciado profundas transformações impulsionadas por mecanismos de avaliação em larga escala. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, consolidou-se como um dos principais instrumentos de gestão, planejamento e responsabilização na política educacional. Embora sua intenção inicial fosse a de oferecer um panorama do desempenho educacional, sua utilização sistemática como critério de ranqueamento e premiação tem gerado efeitos colaterais preocupantes.

Stephen Ball (2005) destaca que a performatividade educacional reconfigura profundamente o fazer docente, convertendo-o em uma prática orientada por metas e resultados, muitas vezes dissociada da complexidade da prática pedagógica. A lógica performativa, ao privilegiar a mensuração, reduz a educação a números e ignora contextos sociais, econômicos e culturais. Essa abordagem impacta diretamente os profissionais da educação, cujas práticas são constantemente julgadas e avaliadas, não pelo processo formativo que desenvolvem, mas pelos índices que produzem.

1 Texto apresentado no Seminário de Políticas Públicas (PPGE UNIVALI).

2 Doutoranda em Educação (PPGE – UNIVALI), Mestre em Educação, Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação em Balneário Camboriú- SC.

3 Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa; Especialização em Psicopedagogia: com ênfase em Educação Especial; Formação em Letras e Pedagogia. Profa. no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. E-mail: mariaalzira35@gmail.com.

A educação brasileira, sobretudo no âmbito da rede pública, tem sido submetida, nas últimas décadas, a intensos processos de reestruturação sob o imperativo da avaliação em larga escala. Dentre os instrumentos mais emblemáticos desse processo, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, como tentativa de sintetizar, em um único indicador, o rendimento escolar e os resultados de testes padronizados. Embora tenha surgido com o propósito de subsidiar o diagnóstico e o planejamento educacional, sua adoção como ferramenta central de ranqueamento, premiação e responsabilização tem produzido efeitos complexos e, por vezes, nocivos.

O uso intensivo do IDEB como critério de comparação entre redes, escolas e até profissionais, além de induzir uma cultura de competição e conformidade, reconfigura o sentido do trabalho docente e restringe a autonomia pedagógica. Stephen Ball (2005) problematiza esse fenômeno ao descrever a performatividade como uma cultura de controle e vigilância, que orienta os sujeitos a moldar suas práticas com base em expectativas externas e resultados quantificáveis, desconsiderando a complexidade das dinâmicas escolares e os contextos locais de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, a lógica performativa passa a operar como paradigma dominante da política educacional, em que a mensuração substitui a mediação pedagógica, e a eficiência estatística se sobrepõe à formação integral dos estudantes. Os impactos dessa lógica são especialmente severos sobre os profissionais da educação, cuja identidade e saúde mental são afetadas pela pressão constante por resultados e pelo deslocamento da responsabilidade institucional para o plano individual.

Este artigo propõe uma análise crítica do IDEB como dispositivo de controle performativo, discutindo suas implicações sobre a prática docente, a autonomia profissional e o adoecimento dos educadores. A partir da articulação entre autores do campo da sociologia da educação — como Stephen Ball, Christian Laval e António Nóvoa —, documentos oficiais e os Relatórios de Monitoramento Global da Educação da UNESCO, buscamos evidenciar os efeitos perversos de um modelo avaliativo centrado em metas, ranqueamentos e responsabilização, em detrimento de uma compreensão democrática, humanizadora e contextualizada da qualidade da educação pública. como dispositivo de controle performativo. A partir da articulação entre teoria crítica, documentos oficiais e relatórios internacionais, buscamos evidenciar os efeitos perversos da lógica avaliativa sobre a saúde mental e emocional dos docentes, a perda de autonomia pedagógica e o esvaziamento da identidade profissional.

2. O IDEB COMO FERRAMENTA DE MENSURAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL

O IDEB é uma métrica composta que cruza os dados de aprovação escolar com as médias de desempenho em avaliações padronizadas (SAEB e Prova Brasil). Sua aparente objetividade e simplicidade o tornaram um instrumento privilegiado para gestores e formuladores de políticas públicas. Contudo, essa simplificação esconde a complexidade do processo educativo, que envolve múltiplas dimensões não capturáveis por testes e taxas.

Gatti e Barreto (2009) alertam para o risco de reduzir a qualidade da educação a indicadores numéricos. A busca por metas pode induzir a práticas pedagógicas empobrecidas, voltadas exclusivamente à preparação para avaliações externas, em detrimento de uma formação crítica, cidadã e humanizadora. Nesse sentido, o IDEB, ao se tornar critério de ranqueamento, premiação ou punição, passa a desempenhar uma função de controle sobre as escolas e os professores.

Christian Laval (2019, p. 82) argumenta que “a lógica da quantificação da educação serve antes ao controle e à submissão do que à emancipação dos sujeitos”. A obsessão por dados e metas, típica da racionalidade neoliberal, transforma a escola em uma organização gerencialista, onde eficiência e produtividade se sobrepõem à qualidade das relações pedagógicas, afetivas e humanas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído como uma métrica sintética, calculada a partir do cruzamento entre os dados de rendimento escolar — como taxas de aprovação — e os resultados obtidos por estudantes em avaliações padronizadas de larga escala, como o SAEB e a Prova Brasil. Sua aparente simplicidade e objetividade conferiram-lhe legitimidade e centralidade nas políticas públicas educacionais, sendo amplamente adotado como instrumento de monitoramento e definição de metas por redes de ensino em todo o país.

Contudo, essa simplificação metodológica tende a ocultar a complexidade do processo educativo. A escola é um espaço de múltiplas dimensões — pedagógicas, sociais, emocionais, culturais — que não se deixam reduzir a indicadores quantitativos. Ao priorizar resultados numéricos, corre-se o risco de negligenciar aspectos fundamentais da formação humana, como a construção da cidadania, a valorização da diversidade, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade.

Gatti e Barreto (2009) alertam para os limites de avaliações baseadas exclusivamente em números. Quando o IDEB se torna a principal referência para aferir a qualidade educacional, a educação é convertida em um processo técnico, voltado à obtenção de metas e resultados, em detrimento de abordagens formativas mais amplas. Essa lógica pode induzir a práticas pedagógicas

empobrecidas, com foco quase exclusivo na preparação dos estudantes para os testes padronizados, marginalizando conteúdos não cobrados nas avaliações e esvaziando a intencionalidade pedagógica.

Nesse contexto, o IDEB deixa de ser um mero indicador diagnóstico para assumir funções normativas e reguladoras. Passa a atuar como mecanismo de ranqueamento de escolas e redes, influenciando diretamente o financiamento, a visibilidade institucional e o status político das unidades escolares. Essa função classificatória impõe às escolas uma cultura de desempenho que desconsidera suas singularidades, recursos e desafios específicos.

Christian Laval (2019, p. 82) argumenta que “a lógica da quantificação da educação serve antes ao controle e à submissão do que à emancipação dos sujeitos”. A obsessão por metas, típica da racionalidade neoliberal, introduz na gestão escolar elementos próprios da lógica empresarial, como a busca por eficiência, produtividade e competitividade. Nesse cenário, a escola pública passa a operar segundo princípios do mercado, e o valor do trabalho pedagógico é medido por sua capacidade de gerar números positivos, em vez de promover processos significativos de aprendizagem.

Assim, a mensuração padronizada se impõe como referência de qualidade, invisibilizando aspectos estruturais como desigualdades regionais, carência de recursos materiais, fragilidade da formação inicial e continuada de professores, além de fatores socioeconômicos que condicionam o desempenho escolar. A escola é julgada desconsiderando o território onde atua, seus sujeitos e suas histórias, o que torna a avaliação uma ferramenta de padronização e exclusão, em vez de promoção da equidade.

3. PERFORMATIVIDADE E CULTURA DA RESPONSABILIZAÇÃO

A performatividade, conforme definida por Stephen Ball (2001, p. 210), constitui “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exibições como meio de controle, atratividade e mudança”. Essa racionalidade, fundamentada em princípios gerencialistas e avaliativos, introduz nas instituições escolares uma lógica de funcionamento marcada pela vigilância constante, pela competição entre pares e pela quantificação do desempenho. Nesse contexto, o valor do professor deixa de ser atribuído à complexidade de seu fazer pedagógico e passa a ser medido quase exclusivamente por sua capacidade de gerar resultados mensuráveis, traduzidos em índices e rankings.

No cenário educacional brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) configura-se como um dos principais vetores dessa lógica performativa. Instituído como instrumento de monitoramento da

qualidade da educação pública, o IDEB passou a exercer uma função reguladora, orientando políticas e práticas educacionais com base em metas padronizadas. Tais metas, muitas vezes descoladas das condições concretas de trabalho e das desigualdades socioeconômicas que atravessam as redes de ensino, operam como dispositivos de responsabilização individualizada. Assim, em vez de problematizar as deficiências estruturais e as fragilidades do sistema, desloca-se a responsabilização para os sujeitos da escola – gestores, professores e alunos – os quais passam a ser cobrados por resultados sem que lhes sejam assegurados os meios para alcançá-los.

Esse processo de deslocamento da responsabilidade é descrito por Ball (2004) como parte de uma “nova política educacional”, que reposiciona o papel do Estado: menos como provedor de condições estruturais e mais como avaliador dos resultados produzidos. Ao responsabilizar indivíduos, essa política contribui para a naturalização do fracasso escolar e para a culpabilização dos profissionais da educação, em detrimento de uma análise sistêmica e contextualizada dos desafios educacionais.

António Nóvoa (2009, p. 24) adverte que, nesse ambiente de performatividade, “os professores não são mais vistos como profissionais autônomos, mas como executores de políticas e metas pré-estabelecidas”. A autonomia pedagógica, entendida como condição necessária para a construção de práticas significativas e contextualizadas, cede lugar à normatização de condutas, à prescrição de currículos e à padronização de métodos de ensino. O trabalho docente torna-se cada vez mais instrumentalizado, submetido a um ritmo intensificado e orientado pela lógica dos resultados, o que gera impactos diretos sobre a saúde mental, o engajamento e o sentido ético da profissão.

Essa cultura de responsabilização e performatividade, longe de promover melhorias efetivas na qualidade da educação, tende a empobrecer a prática pedagógica e a corroer os vínculos de confiança e colaboração no interior das escolas. Ao invés de reconhecer a complexidade do ato educativo, impõe-se uma lógica simplificadora que valoriza o mensurável em detrimento do formativo, comprometendo a missão pública e emancipadora da escola.

3.1 O IDEB E O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O impacto psicológico da performatividade docente é uma das consequências mais alarmantes da lógica avaliativa imposta pelo IDEB. Estudos como o de Souza e Borges (2021) revelam o aumento de transtornos psíquicos entre professores da educação básica, especialmente estresse, depressão,

ansiedade e síndrome de burnout.

Quando os professores são responsabilizados por baixos índices, mesmo em contextos de vulnerabilidade, ocorre uma culpabilização injusta que compromete sua autoestima e seu senso de eficácia profissional. A ausência de reconhecimento das desigualdades sociais, da carência de infraestrutura e da precarização dos vínculos contratuais agrava esse cenário.

Quando os professores são responsabilizados por baixos índices, mesmo em contextos de vulnerabilidade, ocorre uma culpabilização injusta que compromete sua autoestima e seu senso de eficácia profissional. A ausência de reconhecimento das desigualdades sociais, da carência de infraestrutura e da precarização dos vínculos contratuais agrava esse cenário.

Laval (2004, p. 186) destaca que “o novo espírito do capitalismo não apenas transforma a gestão da escola, mas reconfigura subjetividades, levando os sujeitos a internalizar os critérios do mercado como medida de valor pessoal”. Assim, o docente passa a se sentir permanentemente insuficiente, medido por parâmetros externos que desconsideram seu esforço, dedicação e compromisso com a formação dos alunos.

Além disso, o ambiente de trabalho escolar tem sido marcado por metas inatingíveis, cobrança excessiva por resultados e sobrecarga administrativa, que inviabilizam práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas. A cultura da performatividade acentua a fragmentação do trabalho docente, estimula a competição entre pares e fragiliza os vínculos coletivos nas unidades escolares.

A literatura educacional tem apontado que esse ambiente tóxico compromete a saúde integral dos professores, levando a afastamentos recorrentes, aposentadorias precoces e, em muitos casos, ao abandono da profissão. O sofrimento docente, muitas vezes invisibilizado pelas estatísticas oficiais, manifesta-se em sinais de esgotamento, sensação de impotência e perda de sentido na missão educativa.

O Relatório da UNESCO (2023) chama atenção para a importância de valorizar o bem-estar dos profissionais da educação como eixo estruturante da qualidade escolar. Políticas de cuidado, escuta ativa e apoio psicológico devem ser implementadas de forma sistemática, reconhecendo que não há qualidade sem condições dignas de trabalho. Portanto, discutir o IDEB sem discutir o adoecimento docente é omitir um dos efeitos mais perversos da lógica avaliativa contemporânea.

4. A CRÍTICA DA UNESCO À RESPONSABILIZAÇÃO BASEADA EM TESTES

Os Relatórios de Monitoramento Global da Educação da UNESCO têm alertado sistematicamente para os perigos de uma educação regida exclusivamente por métricas de desempenho. O Relatório GEM 2024/2025 chama atenção para a necessidade de se considerar a equidade e a justiça social como princípios fundamentais da avaliação educacional.

Segundo o relatório, “uma avaliação justa deve reconhecer as desigualdades de ponto de partida entre alunos, escolas e regiões, sem penalizar injustamente os profissionais da educação” (UNESCO, 2024, p. 94). O uso exclusivo do IDEB como critério de sucesso educacional ignora essas diferenças, reforçando desigualdades e punindo aqueles que atuam em contextos mais vulneráveis.

A UNESCO (2023) propõe modelos de avaliação participativos, contextualizados e democráticos, que envolvam as comunidades escolares na definição de critérios e na interpretação dos resultados. Essa abordagem permite não apenas uma leitura mais justa e plural da realidade educacional, mas também fortalece o engajamento dos profissionais com o processo formativo.

Os **Relatórios de Monitoramento Global da Educação (GEM) da UNESCO** não são meros documentos; eles representam uma análise profunda e sistemática das tendências e desafios globais na educação, e sua insistência na consideração da **equidade e justiça social** na avaliação é fundamental.

A prática de responsabilizar escolas e profissionais exclusivamente por métricas de desempenho, muitas vezes oriundas de testes padronizados de larga escala, cria uma série de distorções. Como o **Relatório GEM 2024/2025** aponta, essa abordagem negligencia as **desigualdades de ponto de partida** (UNESCO, 2024, p. 94). Imagine uma escola em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, com alunos que enfrentam privações em casa, falta de acesso a recursos básicos e históricos de defasagem de aprendizado. Comparar o desempenho desses alunos, ou dos profissionais que os atendem, com o de uma escola em um bairro com alta renda e todos os recursos necessários, usando o mesmo índice como o **IDEB**, é intrinsecamente injusto.

Essa abordagem não só **reforça desigualdades**, como também pode levar a práticas pedagógicas distorcidas. Escolas e professores, sob a pressão de atingir metas numéricas, podem se concentrar excessivamente em ensinar “para o teste”, em detrimento de uma educação mais holística e do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico e criatividade. Isso é o oposto do que precisamos para preparar os alunos para os desafios do século XXI.

A proposta da UNESCO (2023) de **modelos de avaliação participativos, contextualizados e democráticos** é a chave para superar essa visão limitada.

Quando as **comunidades escolares** (professores, alunos, pais, gestores e a comunidade local) são envolvidas na definição dos critérios de avaliação e na interpretação dos resultados, o processo se torna muito mais significativo e informativo. Essa abordagem permite uma compreensão multifacetada do que significa “sucesso educacional”, considerando fatores como o clima escolar, o engajamento dos alunos, a qualidade das relações interpessoais e o impacto da escola na vida da comunidade.

Em suma, a crítica da UNESCO não é um ataque à avaliação em si, mas um chamado urgente para que a avaliação sirva verdadeiramente ao propósito de melhorar a educação. Deve ser uma ferramenta para identificar necessidades, celebrar conquistas e promover a equidade, e não um instrumento de punição que ignora a complexidade da realidade educacional. A verdadeira responsabilização deve emergir de um processo colaborativo e contextualizado, que empodere as comunidades escolares e promova uma cultura de melhoria contínua e inclusiva.

5. ENTRE O CONTROLE E A AUTONOMIA: O PARADOXO DA AVALIAÇÃO

A dialética entre controle e autonomia docente revela-se um dos principais impasses estruturais do atual regime de avaliação educacional, onde a tensão entre a necessidade de responsabilização e o reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico desafia a construção de uma educação democrática e emancipatória. No cerne dessa contradição está a expansão da lógica performativa, conforme elucidada por Ball (2003, p. 215), para quem a performatividade não é mera mensuração, mas uma tecnologia de poder que disciplina, controla e reconfigura a subjetividade dos profissionais da educação, submetendo-os a uma cultura do resultado pautada em metas e rankings.

Este modelo, ao enfatizar a eficiência e a produtividade, instrumentaliza a avaliação como um mecanismo regulador que restringe a autonomia docente, deslocando o professor de sujeito ativo para executor de políticas pré-fabricadas. Nóvoa (2017, p. 41) problematiza essa dicotomia ao afirmar que “a avaliação não deve ser concebida como inimiga da autonomia, mas como potencializadora da valorização profissional”, desde que não reduza a riqueza do ensino a um conjunto de indicadores quantitativos descontextualizados. Esta observação reforça a necessidade de resgatar uma concepção de avaliação formativa, crítica e situada, que dialogue com as especificidades do contexto e com a subjetividade dos educadores.

Ademais, Biesta (2010, p. 56) alerta para os riscos de uma avaliação que privilegia apenas o que é mensurável, fragilizando a dimensão ética e política do ensino e ignorando a multiplicidade de saberes e práticas que constituem a

ação pedagógica. Para ele, a avaliação deve buscar a “justiça educacional”, isto é, assegurar o reconhecimento e o desenvolvimento integral dos atores envolvidos no processo educativo, e não ser reduzida a uma ferramenta de controle e exclusão.

No cenário brasileiro, essa tensão assume contornos ainda mais dramáticos. Conforme aponta Saviani (2018, p. 132), a avaliação tem sido desvirtuada, funcionando como um dispositivo punitivo que responsabiliza o professor pelo fracasso escolar, negligenciando as profundas desigualdades sociais, econômicas e estruturais que impactam o ensino e a aprendizagem. Essa culpabilização institucionalizada contribui para a precarização do trabalho docente, o adoecimento profissional e o esvaziamento do sentido ético da profissão.

Paulo Freire (1996, p. 80), cuja pedagogia crítica fundamenta a visão emancipatória da educação, enfatiza que a avaliação deve constituir-se num momento dialógico, em que professor e aluno refletem conjuntamente sobre a prática, promovendo o crescimento mútuo e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a avaliação assume um papel formativo, que promove a autonomia reflexiva e fortalece a capacidade crítica dos sujeitos, em oposição a uma lógica de controle excludente e reprodutiva.

Dessa forma, o desafio contemporâneo reside em superar o paradoxo entre controle e autonomia, reformulando as práticas avaliativas para que sejam instrumentos de emancipação profissional e transformação social. Como reforça Perrenoud (2002, p. 88), a avaliação deve ser um processo formativo, que incentive a inovação pedagógica e a construção coletiva do saber, sustentado em confiança institucional e respeito à diversidade das práticas docentes.

Portanto, construir uma cultura avaliativa que equilibre o rigor da responsabilização com a valorização da autonomia profissional é condição sine qua non para o avanço de uma educação pública de qualidade, capaz de responder às demandas sociais e promover a justiça educativa.

6. REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTE

A lógica performativa não impacta apenas o cotidiano da sala de aula, mas se infiltra também nos processos de formação docente, alterando significativamente os fundamentos que sustentam a identidade profissional do professor. Programas de formação continuada, muitas vezes elaborados com o intuito de elevar os resultados do IDEB, acabam assumindo um caráter tecnicista, voltado à resolução imediata de problemas operacionais e à preparação para avaliações externas. Com isso, esvazia-se o debate pedagógico e negligencia-se a dimensão crítica e reflexiva que deveria orientar o desenvolvimento profissional docente.

O processo formativo é, nesse contexto, reduzido a treinamentos prescritivos, que visam instrumentalizar o professor para o cumprimento de

metas numéricas. Essa lógica compromete a construção de saberes pedagógicos enraizados na prática e inibe a autonomia docente, impedindo o florescimento de práticas inovadoras e contextualizadas. Em vez de fomentar o pensamento crítico, o diálogo entre pares e a reflexão sobre a própria prática, a formação é capturada por uma racionalidade que valoriza a conformidade e a eficácia estatística.

Stephen Ball (2004, p. 56) alerta que “o professor performativo é aquele que representa o papel de bom professor para atender às demandas externas, ainda que isso contradiga sua ética profissional”. Essa dissonância entre valores internos e exigências institucionais gera um mal-estar profundo entre os docentes, minando seu senso de propósito e pertencimento. A sensação de estar constantemente vigiado e avaliado por parâmetros externos promove um ambiente de insegurança e frustração, que impacta diretamente a permanência na profissão e o engajamento pedagógico.

A identidade docente, construída historicamente na relação com os alunos, com o conhecimento e com a coletividade escolar, é gradualmente fragilizada por esse modelo de gestão educacional. O docente deixa de ser reconhecido como um profissional que interpreta, problematiza e transforma a realidade escolar para se tornar um executor de metas. Tal esvaziamento simbólico do papel docente compromete a atratividade da carreira e pode explicar, em parte, o abandono precoce da profissão, especialmente entre os mais jovens.

Além disso, os espaços coletivos de formação, como reuniões pedagógicas, conselhos escolares e grupos de estudo, são frequentemente convertidos em instâncias de controle e cobrança de resultados. A lógica da performatividade perpassa esses ambientes e substitui o diálogo pedagógico pela prestação de contas. Como consequência, reduz-se a possibilidade de construção de projetos educacionais mais significativos e enraizados nas realidades locais.

Diante desse quadro, urge a necessidade de repensar os processos de formação docente sob a perspectiva da emancipação profissional. A formação deve ir além da preparação para avaliações externas, recuperando seu caráter crítico, colaborativo e situado. Isso implica reconhecer o professor como sujeito epistêmico e político, capaz de refletir, resistir e criar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise crítica desenvolvida ao longo deste artigo, torna-se evidente a urgência de repensar os modelos de avaliação educacional vigentes no Brasil. O IDEB, embora tenha mérito como indicador técnico de desempenho, não deve ser tomado como medida absoluta da qualidade da educação pública. É fundamental ressignificá-lo dentro de uma matriz avaliativa mais ampla,

plural e humanizadora, que compreenda as múltiplas dimensões do processo educativo e valorize o papel dos profissionais da educação.

Nesse sentido, os Indicadores de Qualidade na Educação (MEC, 2004) oferecem uma alternativa consistente ao proporem uma abordagem multidimensional que contempla sete eixos fundamentais: ambiente educativo, práticas pedagógicas, gestão democrática, formação docente, infraestrutura, inclusão e participação da comunidade. Esses eixos possibilitam leituras mais contextualizadas e abrangentes da realidade escolar, permitindo que a avaliação se torne, de fato, um instrumento de diagnóstico, reflexão e transformação, e não de punição e controle.

A UNESCO (2023), em seus relatórios recentes, tem reforçado a necessidade de se construir sistemas avaliativos participativos, que envolvam professores, estudantes, gestores e comunidades no processo de definição dos critérios e na interpretação dos resultados. Essa perspectiva contribui para fortalecer o pertencimento institucional, reconhecer a complexidade das práticas pedagógicas e promover uma educação ancorada nos direitos humanos, na equidade e na justiça social.

Ao ser instrumentalizado como ferramenta de ranqueamento e responsabilização performativa, o IDEB tem contribuído para a desumanização do trabalho docente, o adoecimento dos profissionais e o estreitamento do conceito de qualidade na educação. Reduzir a complexidade da escola a números compromete a intencionalidade pedagógica e os vínculos sociais que sustentam a função formadora da instituição escolar.

Superar essa lógica exige romper com o paradigma da mensuração absoluta e adotar uma abordagem ética, dialógica e formativa da avaliação. É preciso construir um novo pacto educacional que se inspire nos princípios da equidade, da pluralidade, da escuta ativa e da valorização profissional. O futuro da escola pública depende da implementação de políticas que reconheçam a centralidade do ato educativo e respeitem a dignidade daqueles que o protagonizam cotidianamente: os professores, os estudantes e suas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 539-564, 2002. BALL, Stephen. Educating the hard way: performativity, personalization and the regulation of pedagogy. In: BALL, S. The education debate. Bristol: Policy Press, 2005.
- BALL, Stephen. The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira. **Avaliação institucional da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

BIESTA, Gert. *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, v. 22, n. 1, p. 33-46, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, António. **Avaliação e autonomia na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SOUZA, Darlene; BORGES, Carolina. **Adoecimento docente e políticas de responsabilização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024/2025: Liderança e Justiça Educacional**. Paris: UNESCO, 2024.

UNESCO. **Reimaginar os futuros da educação: um novo contrato social**. Paris: UNESCO, 2023.

- CAPÍTULO 6 -

RECONFIGURANDO O PÓS-DOCTORADO NO BRASIL: POR UM RECONHECIMENTO PROFISSIONAL À ALTURA

José Luiz Esteves¹

1. INTRODUÇÃO: O PÓS-DOCTORADO COMO LIMBO ESTRUTURAL

O pós-doutorado, etapa enriquecedora para a consolidação da carreira científica nacional e internacionalmente, enfrenta no Brasil uma contradição estrutural: é simultaneamente exigido como diferencial competitivo e tratado como um “não lugar” institucional. Enquanto em países da OCDE o Pós-doutorado (posdoc) é reconhecido como fase de transição para a autonomia acadêmica ou inserção estratégica no mercado, no Brasil, persiste como um estágio precarizado, sem vínculos formais, direitos trabalhistas ou clareza sobre seu papel na tríade ensino-pesquisa-extensão.

Este artigo propõe uma reflexão crítica e convoca a comunidade acadêmica a pressionar por reformas no MEC, CAPES e CNPq, alinhando o pós-doutorado brasileiro aos padrões internacionais e à sua potencial contribuição para a inovação social.

2. A CRISE DE IDENTIDADE DO PÓS-DOCTORADO BRASILEIRO

2.1 PRECARIZAÇÃO LEGAL E FALTA DE VINCULAÇÃO FORMAL

No Brasil, o pós-doutorando é frequentemente enquadrado como “bolsista”, sem direitos previdenciários, férias remuneradas ou estabilidade. Programas como o PNPD da CAPES limitam a duração a 24 meses, reforçando a percepção de que se trata de uma etapa provisória, não integrada a uma carreira. Em contraste, nos EUA e Canadá, pós-doc são contratados como *research*

¹ Prof. Dr. José Luiz Esteves, DBA. ORCID 0000-0003-4857-5551. Web of Science: HLW-7700-2023. LATTES <http://lattes.cnpq.br/1924619091582333>.

associates ou *junior faculty*, com salários fixos, benefícios e perspectivas claras de progressão.

2.2 DESCONEXÃO COM A HÉLICE TRIPLA (UNIVERSIDADE-INDÚSTRIA-GOVERNO)

Enquanto na Europa e EUA o posdoc é ponte para parcerias intersetoriais — como em biotecnologia, onde farmacêuticas recrutam pesquisadores de pós-doutorado para projetos inovadores, no Brasil, a falta de políticas integradas restringe essa interação.

Estudos na USP revelam que mesmo docentes com pós-doutorado têm dificuldade em traduzir sua produção científica em impacto social, devido à ausência de estruturas de apoio à transferência tecnológica.

2.3 INCOERÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE PRODUTIVIDADE

Apesar de a CAPES vincular bolsas à produtividade, a ausência de métricas que valorizem a interdisciplinaridade ou a aplicação prática das pesquisas pós-doutorais perpetua um ciclo de publicações sem relevância sistêmica. Um estudo na *Avaliação (Campinas)* demonstra que o pós-doc aumenta a produção acadêmica, mas não necessariamente sua qualidade ou impacto.

3. LIÇÕES DA OCDE: MODELOS PARA INSPIRAÇÃO

A análise comparativa entre o modelo brasileiro de pós-doutorado e os sistemas adotados por países da OCDE revela não apenas diferenças estruturais, mas também concepções distintas sobre o papel do pesquisador pós-doutoral na sociedade.

Enquanto no Brasil o chamado “pós-doc” é frequentemente tratado como uma etapa transitória, sem vínculos formais e com baixa integração institucional, em países como Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos, essa fase é reconhecida como estratégica para a consolidação da carreira científica, a inovação e a articulação entre universidade, setor produtivo e governo.

No Reino Unido, por exemplo, programas como o Research Fellowship da Royal Society² oferecem bolsas de até cinco anos, com salários competitivos e acesso a fundos para colaborações internacionais. Nele, o pesquisador é tratado como um profissional em fase probatória, com direitos trabalhistas, autonomia científica e inserção em redes globais de pesquisa. Essa estrutura permite que o pós-doc não apenas desenvolva sua linha de investigação, mas também participe

² <https://royalsociety.org/grants/university-research/>

ativamente da formação de novos pesquisadores, da captação de recursos e da gestão acadêmica.

Na Alemanha, o sistema de Junior Professorships integra o pós-doutorando como Wissenschaftliche Mitarbeiter³ (colaborador científico), com contratos de até seis anos, direito a orientar teses e participar de concursos para cátedras.

Essa configuração garante estabilidade, progressão na carreira e reconhecimento institucional. Além disso, universidades alemãs incentivam a participação dos pós-docs em projetos interdisciplinares e em parcerias com o setor produtivo, especialmente nas áreas de engenharia, saúde e tecnologia.

Nos Estados Unidos, a cultura de grant writing é central na formação pós-doutoral. Pesquisadores são treinados para captar recursos junto a agências como a National Science Foundation (NSF)⁴ e o National Institutes of Health (NIH)⁵, desenvolvendo habilidades de gestão, empreendedorismo e comunicação científica. Programas como o NIH Pathway to Independence Award (K99/R00)⁶ incentivam a transição para cargos em saúde pública, indústria ou docência, promovendo a autonomia e a diversificação de trajetórias profissionais.

Esses modelos compartilham algumas características fundamentais:

- Reconhecimento legal e institucional do pós-doc como profissional da ciência;
- Integração com demandas sociais e produtivas;
- Valorização da interdisciplinaridade e da inovação, e
- Estímulo à internacionalização e à mobilidade acadêmica.

Ao adotarem essas diretrizes, os países da OCDE transformam o pós-doutorado em uma alavanca de desenvolvimento científico e tecnológico, e não em um estágio precarizado.

No Brasil, iniciativas pontuais como o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES)⁷ e o Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD/CAPES)⁸ ainda carecem de regulamentação mais acessível e disseminação facilitada, estabilidade e articulação com políticas públicas. A ausência de um regime jurídico específico, a limitação temporal das bolsas e a

3 <https://www.daad-brasil.org/pt/estudar-pesquisar-na-alemanha/doutorado-e-pesquisa-na-alemanha/>

4 <https://www.nsf.gov/>

5 <https://www.nih.gov/>

6 <https://www.nigms.nih.gov/training/careerdev/Pages/PathwayIndependence>

7 <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes>

8 <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-cria-o-programa-institucional-de-pos-doutorado>

falta de integração com o setor produtivo dificultam a consolidação do pós-doc como etapa estratégica da carreira científica.

Além disso, a baixa valorização da produção aplicada e da transferência de tecnologia perpetua um modelo acadêmico centrado na publicação, muitas vezes desvinculado das demandas sociais. E coexiste fortemente o tema do ageísmo – em que frequentemente pesquisadores que tenham mais de 10 anos de doutoramento se veem discriminados para produzir, ageísmo que se replica nas iniciativas de fomento a produção científica existente por parte das fundações de amparo a pesquisa nos estados.

A experiência internacional mostra que é possível construir modelos híbridos, que conciliem excelência acadêmica com impacto social:

- O Innovation Fellowship britânico, por exemplo, vincula pesquisadores a empresas e órgãos públicos para resolver desafios nacionais, como sustentabilidade, saúde digital e educação inclusiva.
- O MIT, nos Estados Unidos, oferece fundos semente para que pós-docs desenvolvam protótipos e spin-offs acadêmicos, estimulando o empreendedorismo científico.

A adoção de boas práticas internacionais não implica em mera importação de modelos, mas em uma adaptação crítica às especificidades brasileiras. Será necessário considerar a diversidade regional, as desigualdades estruturais e os desafios da ciência nacional.

Para isso, é fundamental que as agências de fomento, as universidades e os próprios pesquisadores se engajem em um processo coletivo de reforma, pautado pela valorização do pós-doc como agente de transformação.

4. PROPOSTAS PARA UMA REFORMA ESTRUTURAL

Diante da análise crítica do modelo brasileiro de pós-doutorado e das lições extraídas dos sistemas internacionais, torna-se urgente propor uma reforma estrutural que reposicione o pós-doc como etapa estratégica da carreira científica e como instrumento de inovação social.

Essa reforma deve contemplar quatro eixos principais:

1. Seu reconhecimento legal como profissional da ciência;
2. Sua integração com a hélice tripla;
3. Uma revisão dos critérios de avaliação da CAPES/CNPq; e
4. O processo de internacionalização com reciprocidade.

O primeiro eixo diz respeito à criação de um regime jurídico específico para os pós-doutorandos, com carteira assinada, salários compatíveis com a qualificação (equivalente a 70-80% do piso de professor doutor), além de acesso a benefícios como licença-maternidade, aposentadoria e estabilidade mínima.

Essa medida não apenas garante direitos trabalhistas, mas também confere dignidade e segurança ao pesquisador, permitindo que ele se dedique integralmente à pesquisa, à formação de novos cientistas e à articulação institucional. Além disso, propõe-se a extensão do prazo máximo para cinco anos, com metas intermediárias de desempenho (publicações, patentes, parcerias), como ocorre no modelo sueco.

Essa flexibilização permite que o pós-doc desenvolva projetos de longo prazo, com maior profundidade e impacto, e que construa uma trajetória acadêmica sólida e reconhecida.

O segundo eixo envolve a integração do pós-doc com a hélice tripla (universidade-indústria-governo), por meio da criação de programas de pós-doutorado aplicado. Esses programas devem vincular pesquisadores a empresas, órgãos públicos e organizações da sociedade civil, com foco na resolução de desafios nacionais, como sustentabilidade na Amazônia, saúde digital, educação inclusiva e transição energética. A experiência do Innovation Fellowship britânico pode servir de inspiração, adaptada às realidades brasileiras.

Outra proposta é o incentivo à criação de spin-offs acadêmicos, com fundos semente para que pós-docs desenvolvam protótipos, produtos e serviços baseados em suas pesquisas. Essa medida estimula o empreendedorismo científico, a transferência de tecnologia e a geração de empregos qualificados. O modelo do MIT, que articula laboratórios de pesquisa com incubadoras e aceleradoras, pode ser adaptado às universidades brasileiras, especialmente aquelas com parques tecnológicos e núcleos de inovação.

O terceiro eixo refere-se à revisão dos critérios de avaliação da CAPES e do CNPq, com inclusão de indicadores de impacto social, interdisciplinaridade e inovação. Propõe-se que os projetos de pós-doutorado sejam avaliados não apenas pela quantidade de publicações, mas também pela adoção de tecnologias por políticas públicas, parcerias com o terceiro setor, formação de redes interinstitucionais e contribuição para o desenvolvimento regional.

Além disso, sugere-se a criação de cotas para pós-docs em editais temáticos, garantindo que pelo menos 30% dos recursos sejam destinados a pesquisadores em estágio pós-doutoral, como ocorre no programa Horizon Europe⁹.

O quarto eixo trata da internacionalização com reciprocidade. Propõe-se a ampliação do Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD) para incluir cotas de pesquisadores estrangeiros em instituições brasileiras, fomentando redes globais de pesquisa e promovendo a troca de saberes. Essa medida fortalece a ciência nacional, amplia a visibilidade internacional dos programas

9 <https://www.ese-hormones.org/what-we-do/research/european-research-funding/funding-programmes/horizon-europe/horizon-europe-programme-overview/>

de pós-graduação e contribui para a construção de uma diplomacia científica ativa e estratégica.

Essas propostas não são exaustivas, mas indicam caminhos possíveis para a reconfiguração do pós-doutorado no Brasil. Sua implementação exige vontade política, articulação institucional e mobilização da comunidade acadêmica. É preciso superar a visão do pós-doc como estágio transitório e precarizado, e reconhecê-lo como etapa fundamental para a consolidação da carreira científica, a inovação e o desenvolvimento nacional.

A reforma do pós-doutorado é, portanto, um imperativo ético e estratégico: Ela não apenas valoriza o pesquisador, mas também fortalece o ecossistema de ciência, tecnologia e inovação do país.

Ao garantir direitos, recursos e reconhecimento, o Brasil poderá transformar o pós-doc em uma alavanca de desenvolvimento, e não em um limbo acadêmico.

5. CONCLUSÃO: O PÓS-DOC COMO ALAVANCA, NÃO COMO LIMBO

O Brasil não pode desperdiçar o potencial de seus pós-doutores, condenando-os a um ciclo de insegurança e subutilização: É urgente reconhecer seu papel como agentes de transformação na hélice tripla, garantindo-lhes direitos, recursos e um lugar definido no ecossistema de inovação.

Como alerta o estudo da USP, a mera existência do pós-doc não basta: é preciso integrá-lo a um projeto nacional de ciência que dialogue com as demandas do século XXI. A mudança começa agora — e exige que todos nós, acadêmicos, assumamos o protagonismo dessa causa.

6. CONVOCATÓRIA: POR UM MOVIMENTO COLETIVO

A transformação do pós-doutorado exige pressão organizada da comunidade acadêmica. Propõe-se:

- I) Criação de uma Frente Nacional de Pós-Doutorandos**, articulada com entidades como a SBPC, para negociar com o MEC a regulamentação da categoria.
- II) Campanhas de conscientização** em universidades, destacando casos de sucesso internacional e os custos da precarização atual.
- III) Engajamento de reitores e coordenadores de programas de pós-graduação** na defesa de verbas específicas para pós-doutorados em planos orçamentários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPES (2023). **Editais PNPd 2023**: Programa Nacional de Pós-Doutorado. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/editais>.
- Royal Society (2022). **Research Fellowships**: Guidelines for Applicants. Londres: The Royal Society. Disponível em: <https://royalsociety.org/grants/>.
- European Commission (2021). **Horizon Europe Work Programme 2021-2022**: Science with and for Society. Bruxelas: EC Publications. Disponível em: <https://ec.europa.eu/horizon-europe>.
- National Institutes of Health (NIH) (2020). NIH Pathway to Independence Award (K99/R00). **Bethesda**: NIH Office of Extramural Research. Disponível em: <https://grants.nih.gov/grants/guide/>.
- Müller, A. (2020). «Academic Career Paths in Germany: From Postdoc to Professorship». **Journal of Higher Education Policy**, 45(3), pp. 234-250. <https://doi.org/10.1080/12345678.2020.1234567>.
- Silva, J.; Oliveira, M. (2022). “O impacto do pós-doutorado na produção científica brasileira: produtividade versus relevância”. **Avaliação (Campinas)**, 27(1), pp. 123-145. <https://doi.org/10.1590/1234-5678.20222701>.
- CNPq (2022). ***Relatório de Gestão 2021**: Bolsas de Pós-Doutorado no Brasil*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2019). **Career Pathways for Researchers**: International Benchmarking. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313832-en>.
- MIT Innovation Initiative (2021). **Spin-off Handbook**: From Lab to Market. Cambridge: MIT Press. Disponível em: <https://innovation.mit.edu/resources/>.
- Schwartzman, S. (2018). **Ciência e Universidade na Era do Conhecimento**: Desafios para o Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Nota do Autor

Agradecimentos a todos os colegas professores, coordenadores, supervisores e pesquisadores nos meus diferentes Grupos de Pesquisa Acadêmica e Científica, Cátedras, Think Tanks percorridos até o presente momento, em IES/Organizações como a PUC-PR (PPAD), UNIOESTE (RIPERC/CEPED), do IEA/USP, BEM/COPPE/UFRJ, FGV (GV Management), ABES, Academia ICE/ Instituto de Cidadania Empresarial, GSFN/ Global Sustainable Futures Network-UK, HETL/ International Higher Education Teaching and Learning Association-USA, G20 International Cabinet-IIU, pelas sempre valiosas contribuições propositivas.

Este artigo é dedicado aos milhares de pós-doutorandos brasileiros em situação de

precariedade institucional. O autor declara não haver conflitos de interesse.

Observação: *As opiniões expressas são do autor e não refletem necessariamente as das instituições às quais porventura esteja vinculado.*

Pós-Escrito: Um Chamado à Ação

A revisão do pós-doutorado não é apenas uma demanda corporativa, mas um imperativo ético e estratégico. Convidamos todos os leitores a:

- **Assinar a Petição Pública** pela regulamentação do pós-doc no Brasil, disponível em <https://www.exponentialis.com.br/>.
- **Participar do Seminário Internacional “Pós-doutorado Brasil 2030”** (em março de 2026), para elaborar uma agenda realista de mudanças.
- **Divulgar este artigo** em redes acadêmicas e sindicais, usando a hashtag **#PósDoutoradoNãoéEstágio**.

A ciência brasileira merece mais do que estágios infinitos: merece construir futuros sustentáveis.

Contato para colaborações: jlestevesbr@gmail.com

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/jose-esteves-2a53127/>.

Financiamento: Este trabalho não recebeu apoios ou financiamentos públicos e/ou privados, a exceção da contribuição institucional da Exponentialis Educação 4.0 para sua publicação.

© 2025 por José Luiz Esteves. Todos os direitos reservados. Permitida a reprodução parcial com citação expressa da fonte.

- CAPÍTULO 7 -

ENSINO NOTURNO E ANTIRRACISMO: ABORDAGEM DO MATERIAL “MT POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA” NAS AULAS DE APROFUNDAMENTO DE HISTÓRIA

Gustavo Gabriel da Silva de Castro¹

1. INTRODUÇÃO

As aulas de História são permeadas por temas críticos e reflexivos. Em cada temporalidade, os conceitos são apresentados aos estudantes para que possam desenvolver suas habilidades de compreensão de mundo, estabelecendo relação do passado com o presente, entendendo como a historiografia contribui para a nossa construção enquanto indivíduo.

Aliar a tecnologia para a construção e consolidação do conhecimento histórico se faz necessário na realidade em que vivemos, onde a informação através das redes sociais fazem parte da vida da sociedade.

Considerando a realidade dos estudantes, em que a conectividade está intrinsecamente presente em seu cotidiano, aliar esse fator com a aprendizagem em sala de aula torna-se relevante, para a consolidação da aprendizagem, instigando a criticidade e participação, manifesta por distintos meios de compreensão e vivências.

Na rede estadual de Mato Grosso, com a implementação do currículo fundamentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a matriz curricular está organizada de modo que as disciplinas se dividem em dois grupos, a saber: as que compõe a formação geral básica e as que fazem jus à parte diversificada.

¹ Doutorando em Ensino de História - UFMT, Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso, professor efetivo da rede estadual de Mato Grosso, e-mail: gustavo.castro@edu.mt.gov.br.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os componentes de História e Filosofia possuem cada um uma disciplina complementar na base diversificada, a de Aprofundamento de História e Filosofia respectivamente. Nessas disciplinas, o intuito é trazer para a vivência dos estudantes temáticas atuais que fazem parte do dia a dia da sociedade na qual eles estão inseridos.

Um dos objetivos norteadores da disciplina de Aprofundamento de História, onde parte dela é desenvolvida online, alternada em momentos presenciais, está em justamente se discutir temas atuais relacionados com os conteúdos do cotidiano escolar, propondo algo além das páginas do Material Estruturado: elencar o dia a dia da sala de aula, discutindo assuntos das mais distintas dimensões.

O material MT por uma Educação Antirracista vem ao encontro desse propósito, pois assimilar os acontecimentos relativos ao processo de escravização dos povos originários, africanos e seus descendentes na perspectiva de conceitos atuais que discutem a urgência do combate aos preconceitos historicamente construídos é mais que necessário, é de utilidade pública.

Assim, desenvolver tais temáticas tornou-se objetivo central nas disciplinas de Aprofundamento de História e Filosofia nas turmas de 2º e 3º Ano do Ensino Médio Noturno da Escola Estadual Bairro União, considerando as particularidades dos estudantes que são público desse período escolar.

Suas experiências contribuíram para a dinamização das discussões acerca das temáticas presentes no material trabalhado, possibilitando trocas significativas para a desconstrução de estereótipos construídos e ressignificação de processos históricos em sala de aula e no espaço virtual, muitas vezes permeados pelo eurocentrismo.

Despertar a reflexão dos estudantes, bem como sua criticidade sobre a abordagem da educação antirracista é fundamental para a formação de uma sociedade consciente e inclusiva, que respeite e valorize cada aspecto cultural dos diferentes povos que compõem a sociedade brasileira.

2. A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trabalhar com o Ensino Médio no período noturno é um desafio nas distintas realidades das escolas brasileiras, seja pela grande maioria dos estudantes estarem inseridos no mercado de trabalho, com jornadas quase sempre exaustivas, seja pelas responsabilidades que adolescentes e jovens assumem dentro de suas famílias, ou até mesmo pela desmotivação enfrentada em meio as peripécias da vida.

Assim é a realidade da Escola Estadual Bairro União, localizada na cidade de Matupá, a 720 quilômetros da capital, Cuiabá. Os estudantes, ao adentrarem

aos portões da escola se veem diante de uma encruzilhada: estudar ou dormir, para minimamente descansar por conta do dia exaustivo. Alguns optam por não ficar em sala de aula, por motivos que são ou não claros.

O Ensino Médio noturno, conforme salienta Togni e Carvalho (2007, p. 62-63), é quase sempre considerado como uma fonte de insatisfação que necessita ser sanada, sendo reproduzido como mera “cópia” do modelo educacional que se estabelece no período diurno.

As autoras refletem sobre esses problemas que permeiam a realidade do ensino noturno nos idos de 2007. Ao estabelecermos um contraponto com a atual realidade, algumas premissas permanecem.

Vindo para o ensino relacionado as Ciências Humanas, pensar em estratégias para incluir os estudantes e tornar dinâmico o processo de ensino e aprendizagem se faz crucial, para instigá-los a participar do processo, trabalhar com a criticidade, empatia e equidade, pois cada uma das disciplinas traz em seu arcabouço esses objetivos e ter um planejamento é fundamental para concretizá-los.

Os professores se deparam com dilemas relacionados a esse cotidiano e, elaborar estratégias de ensino com metodologias diversas para inclui-los, torna-se o objetivo principal. Mas, o que fazer quando eles perdem o interesse pelo estudo? Esse questionamento permeia as noites desse corpo docente.

Para o desenrolar de uma aula, o professor necessita estabelecer estratégias em seu planejamento que possam ser flexíveis e revistas ao longo do percurso.

Sobre o planejamento na perspectiva histórica, Carollina Carvalho Ramos de Lima (2022) aponta:

A (re)construção do conhecimento histórico é possível quando a/o docente planeja e oportuniza que a/o estudante interaja com os conteúdos da aprendizagem, por meio da observação, inferência, problematização, comparação e análise, em atividades investigativas que a/o desafiem progressiva e cognitivamente, bem como estejam conectadas às suas vivências e saberes. (LIMA, 2022, p. 43)

O conhecimento histórico construído no chão escolar depende de uma reflexão conjunta e que seja mediada pelo processo de ensino e aprendizagem, considerando as premissas abordadas pela autora. O professor, ao planejar, tende a visualizar um horizonte a ser almejado, que poderá sofrer alterações ao longo do processo.

No início do ano letivo, ao deparar com a disciplina de Aprofundamento de História, surgiram muitas dúvidas sobre o que desenvolver nesse componente. Assim, ao procurar a coordenação pedagógica, foi apresentado o material MT por uma educação antirracista.

No contexto escolar,

“se faz necessário compreender que a escola está inserida na sociedade,

onde é refletido os problemas culturais, sociais e históricos. O racismo não estaria à parte, pois em nossas escolas é possível observarmos diversas situações em que se destacam atitudes racistas (seja de maneira consciente ou inconscientemente).” (CRUZ, 2022, p.11)

Assim, conforme defendido pela autora, a compreensão acerca da realidade escolar é de fundamental relevância para que questões importantes possam ser levantadas e debatidas em sala de aula, como o racismo.

Acerca de temáticas tidas como transversais, muitos são os materiais complementares que a escola frequentemente recebe. Dentre esses, a cartilha “MT por uma Educação Antirracista” que visa instruir sobre leis, conceitos e práticas no combate ao racismo nas escolas, abrangendo as contribuições das populações negra, indígena e quilombola, destacando as legislações como as Leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.288/10, que trazem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, além de apresentar conceitos essenciais e sugestões de atividades para sensibilizar a comunidade escolar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Uma educação pautada no antirracismo

deve envolver toda a sociedade, não apenas os negros. Uma profunda reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais leva-nos a concluir que o tema é urgente não apenas para o público escolar negro. É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos, compreendendo-a como um produto benéfico para todos. É preciso que estudantes brancos saibam identificar claramente o racismo, para não mais praticá-lo. (MOTA, 2021, p.19)

Oportunizar momentos de discussão acerca do combate ao racismo envolvendo os estudantes e toda a comunidade escolar visa desconstruir os preconceitos historicamente presentes, possibilitando abordagens para que haja empatia e respeito dentro e fora do espaço escolar, pois apesar de estarmos em uma sociedade onde os avanços são constantes nos mais distintos segmentos, independente de quaisquer fatores, muito ainda necessita ser efetivado, com a inclusão de todos os indivíduos para que a sociedade se torne justa e igualitária.

Nas aulas, se dividiu o conteúdo, mediando presencialmente e no meio virtual. Como a cartilha está organizada em tópicos, cada um deles foi abordado em aulas distintas. As temáticas presentes são as seguintes:

Na Introdução, apresenta-se a história única narrada pelos colonizadores e a forma em que ela silencia as vozes dos africanos e indígenas, omitindo a riqueza de suas culturas e saberes repercutindo na construção da identidade desses povos, como a aceitação do cabelo cacheado e crespo sendo um ato de

autoaceitação e valorização da cultura negra, por exemplo.

Em sequência, a temática intitulada Autodeclaração explica que esta é um documento onde a pessoa declara sua identidade étnico-racial, sujeitando-se a sanções em caso de declaração falsa, configurando importante instrumento para a criação de políticas de inclusão e ações afirmativas que colaboram no combate e na redução das desigualdades.

A Discriminação Étnico-Racial é discutida e definida como tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados, como negros, indígenas, quilombolas e ciganos, mencionando ainda a injúria racial como crime associado ao uso de palavras ofensivas à honra de uma pessoa em função da raça, cor, etnia, religião ou origem. A definição de Racismo como o preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, com a ideologia de que existe uma raça melhor que outra é o último subtema retratado.

Os Tipos de Racismo é um dos tópicos que objetiva esclarecer quais são as diferentes manifestações racistas em nossa sociedade, sendo eles: Racismo Ambiental refere-se à desigualdade racial na exposição a riscos ambientais e na distribuição de recursos naturais; Racismo Interno é a internalização de estereótipos e preconceitos raciais que afetam a autoestima; Racismo Religioso é a discriminação e violência contra adeptos de religiões de matriz africana; Racismo Estrutural está consolidado na organização da sociedade, privilegiando determinada raça ou etnia em detrimento de outra.

O que dizem as Leis? Neste tópico as legislações brasileiras são destrinchadas começando pela Constituição Federal de 1988 que estabelece que o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Em seguida a Lei Federal 7.716/1989 definindo os crimes de discriminação ou preconceito com base em raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, assim como a Lei Federal 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enquanto a Lei Federal 11.645/2008 inclui a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Indígena. Por fim a Lei Federal 14.532/2023 equipara a injúria racial ao crime de racismo.

É preciso. Nessa seção algumas leis também são abordadas como as leis nº 7.716/1989, 9.459/1997 e 14.532/2023, que estabelecem pena de reclusão de dois a cinco anos aos infratores. Um chamamento ainda é efetuado com as premissas de “Seja um antirracista, reflita sobre seus próprios preconceitos e estereótipos” ou “Trabalhe para reconhecê-los e superá-los. Apoie e defenda políticas e práticas que promovam a igualdade racial”.

Intitula-se “Racismo Estrutural” o próximo tópico presente na cartilha, elencando como o racismo está enraizado nas instituições e estruturas sociais, permeando a vida cotidiana, manifestando-se nas normas e relações econômicas,

políticas e culturais, perpetuando desigualdades.

Os “Conceitos importantes” são relevantes e mensurados neste tópico de mesmo nome. Temas como a “Ancestralidade” relacionada aos antepassados e à herança cultural e histórica; “Diversidade” abrangendo uma ampla variedade de dimensões individuais e grupais, como raça, etnia, gênero e religião; “Pessoa Negra” incluindo tanto as pessoas pretas quanto as pardas, referindo-se à população afrodescendente; “Sankofa”, expressão originária da cultura Akan, carrega a mensagem de aprendizado com o passado para construir um futuro melhor.

Os “Termos que não devo usar” traz para a realidade as expressões racistas contra negros, utilizadas de forma “inofensiva” como uma “brincadeira”, mas que ferem aqueles que recebem essas “acunhas”, incluem “meia-tigela”, “cor do pecado” e “mulata”, que objetificam e desumanizam a pessoa negra. “Cabelo Bombril” e “cabelo ruim” são expressões que reforçam a ideia de que o cabelo crespo é inferior. Expressões como “civilizar o índio” e “serviço de índio” são racistas contra indígenas, perpetuando estereótipos negativos.

As “Siglas que preciso conhecer” são fundamentais para que possamos conhecer os instrumentos que auxiliam no combate ao racismo e a qualquer forma de preconceito manifestada no cotidiano. As siglas são: CIMAR-MT - Comitê Interinstitucional de Monitoramento das Leis Antirracistas; MNU-MT - Movimento Negro Unificado de Mato Grosso; CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

Além desses temas fundamentais para propagar o conhecimento antirracista, a cartilha ainda propõe um sequencial de sugestão de atividades para os estudantes trabalhando com o letramento racial e outras premissas. Essas atividades ainda enfocam no auxílio para a comunidade escolar atuar na valorização da identidade e no sentimento de pertencimento.

O último tópico mostra os canais de acolhimento e denúncia para aqueles que estiverem enfrentando alguma situação de preconceito e/ou racismo, sendo eles: Polícia Militar – 190; Violação de Direitos Humanos - Disque 100; Superintendência de Igualdade Racial da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (65) 3613-9932.

Após essa breve exposição da estrutura do material “MT por uma Educação Antirracista”, apresentar-se-á a estrutura das aulas e como se procedeu com a organização destas.

Num primeiro momento, a apresentação da temática foi efetuada aos estudantes, através de rodas de conversa, mediadas pelo professor. Nelas, cada estudante apresentou sua compreensão prévia a cerca do tema discutido na aula.

O objetivo desse primeiro contato era verificar a percepção dos estudantes acerca do antirracismo e/ou racismo. Pela interação e fala dos estudantes, pode

se perceber que grande parte não estava familiarizada com a temática, apesar de consciente ou inconscientemente algumas ações no dia a dia, observada pelo professor e colegas, remente a prática de tais comportamentos.

Em sequência, foi apresentado aos estudantes a ferramenta *Padlet*. Sobre essa ferramenta tecnológica, e a sua empregabilidade em sala de aula, os aspectos positivos é que os alunos participaram e puderam expressar sua opinião acerca do tema, visualizaram o feedback do professor, além de virem os comentários dos demais colegas. Também fixaram melhor o conteúdo, pois tiraram as dúvidas e seguiram as orientações dadas para a realização da atividade. (SOUSA et al., 2023, p. 205)

Percebe-se que os autores diante de suas experiências pedagógicas obtiveram retorno positivo no desenvolvimento das atividades com os estudantes, reforçando a pertinência desta para as aulas planejadas.

A escolha da ferramenta se deu por conta da versatilidade que se observa, sua semelhança com o feed das redes sociais que os estudantes utilizam, assim como a possibilidade de interação, com comentários, curtidas, envio de arquivos diversos, pesquisas em tempo real, entre outras ações.

Em sequência, foi solicitado que os estudantes lograssem na Plataforma Plurall, pois na disciplina de Orientação (Aprofundamento de História) eles acessariam, o link do *padlet* a ser utilizado nas aulas.

O intuito de se usar um único *padlet* está justamente na construção de acervo de evidências do desenvolvimento do tema e, para além disso, construir um ambiente de interação entre os estudantes, onde pudessem manifestar livremente sua opinião acerca das discussões levantadas.

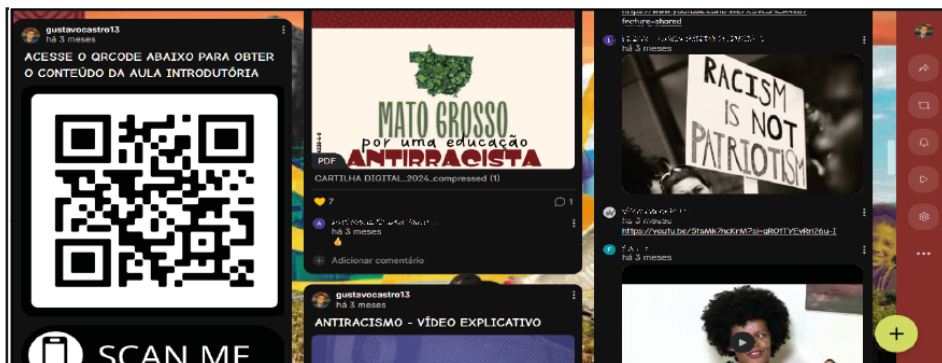
O *padlet* foi estruturado de modo que, em cada aula, novos conceitos fossem elencados, conceitos estes oriundos da cartilha digital “MT por uma educação antirracista”, elencando um dos oito temas abordados.

Assim, os temas foram discutidos produtivamente com os estudantes e a participação deles se revelou significativa.

3. NA PRÁTICA: DESENVOLVENDO A TEMÁTICA NAS AULAS COM OS ESTUDANTES

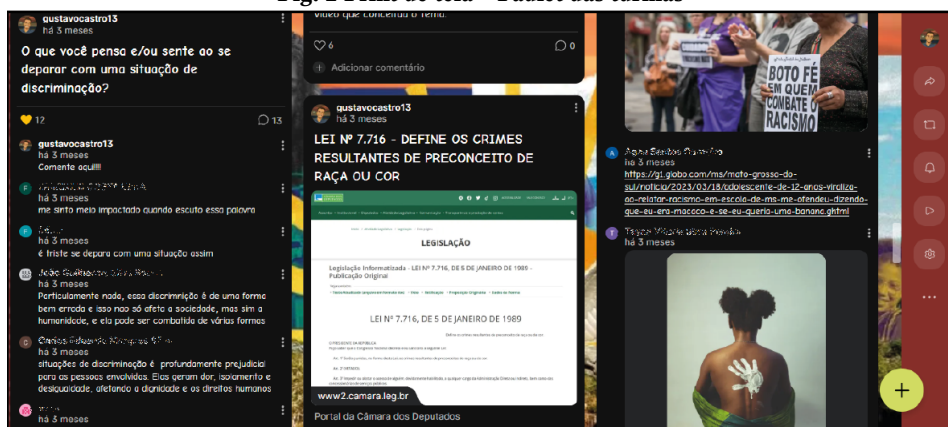
A seguir estão dispostos os *padlets* das turmas em que os trabalhos foram desenvolvidos – 2º Anos e 3º Ano do Ensino Médio. Após cada uma delas, relatos explicativos conceituarão como se deu a prática.

Fig. 1 Print de tela – Padlet das turmas



Na aula introdutória, assim como nas demais, diferentes recursos tecnológicos foram utilizados como vídeos, Qr code, canva, para que visualmente os estudantes fossem atraídos e chamados à discussão. Nesta aula, ainda, foi disponibilizada a cartilha antirracista, as leis que versam sobre o crime de racismo, e também uma questão reflexiva para os estudantes expressarem sua opinião acerca da abordagem efetuada, conforme imagem abaixo.

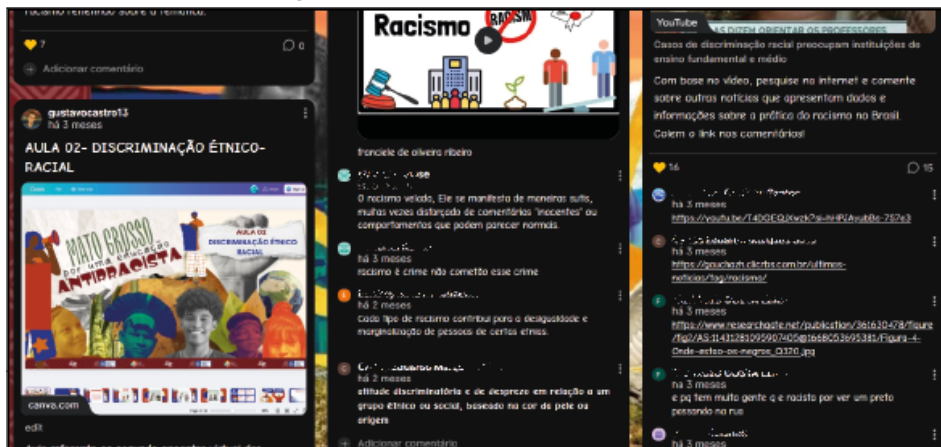
Fig. 2 Print de tela – Padlet das turmas



As falas dos estudantes expressam a angústia e a indignação de muitos dos estudantes, que, apesar de não sentirem “nada” as palavras ditas posteriormente expressam o reconhecimento do quão errado e prejudicial tais atitudes se revelam diante da sociedade.

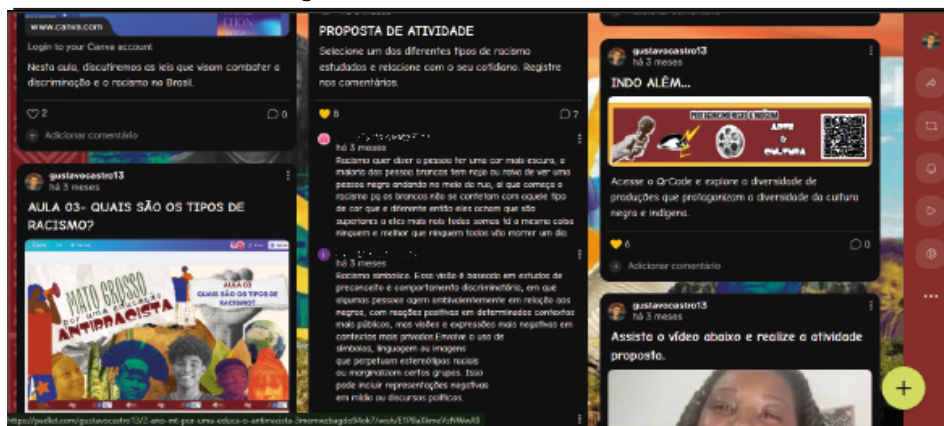
Nas aulas posteriores pontos como análise de dados em notícias atuais para a percepção da dimensão acerca da discriminação/racismo foram levantados pela turma. Eles, em suas pesquisas, puderam perceber o quão urgente é a necessidade de se combater ao preconceito historicamente construído em nossa realidade.

Fig. 3 Print de tela – Padlet das turmas



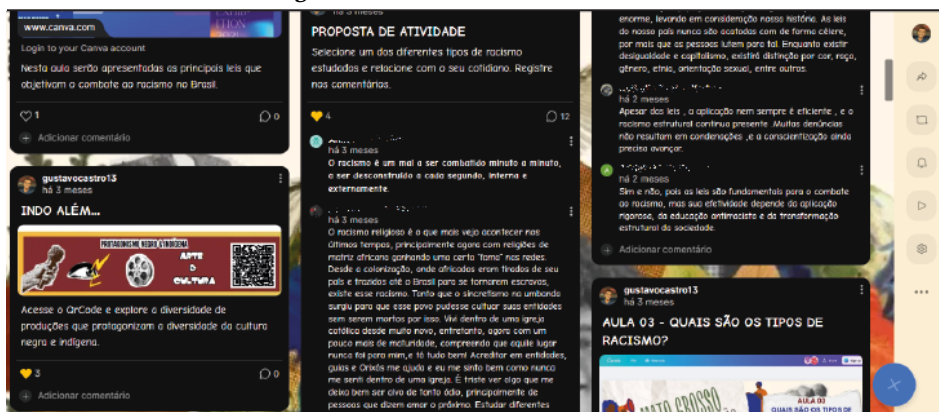
Nesta aula em específico um comentário de um estudante chama a atenção. A percepção crítica observada, quando ele diz que todos são a mesma coisa mostra a importância de trazer para a sala de aula temas atuais como o antirracismo. Esse estudante teve, notoriamente, uma compreensão clara de que não há distinção entre os seres humanos e que, aos seus olhos, todos são iguais.

Fig. 4 Print de tela – Padlet das turmas



Os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio também participaram das discussões ativamente. A imagem a seguir destaca os comentários mencionados por eles.

Fig. 5 Print de tela – Padlet das turmas



Algo interessante se observa em um comentário de uma estudante que, indo além, identifica uma forma de racismo presente em nosso cotidiano, o religioso. Ela destaca a relação desse preconceito com as religiões de matriz africana, principalmente dentro de igrejas cristãs e lamenta esse ocorrido. A maturidade dita por ela transcende seu espaço de vivência, mostrando a visão ampla, de empatia e respeito as diferentes manifestações de fé.

As imagens apresentadas anteriormente expressam um pouco das aulas de Aprofundamento de História e Filosofia, importante importante espaço de discussão dos estudantes. Em cada aula, em cada comentário podemos identificar a visão crítica em construção desses indivíduos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da temática antirracista em sala de aula se revelou pertinente para a construção da compreensão dos estudantes acerca dos temas norteadores da cartilha proposta pelo governo do estado de Mato Grosso.

Percebeu-se que cada um deles manifestou sua opinião no desenrolar das aulas, apresentando seu ponto de vista por meio de comentários postados na ferramenta *padlet*, utilizada para se trabalhar com a política antirracista.

Nas aulas, cada estudante ao ser oportunizado a mencionar sua contribuição, fizeram menção aos seus pensamentos, muitas vezes apresentados com indignação, principalmente aqueles estudantes que se depararam com algumas situações semelhantes as discutidas nas aulas.

Oportunizar temas que transpassam a construção tradicionalista e eurocêntrica da história, fundamentados em abordagens como a antirracista, faz com que a aprendizagem tenha sentido para o estudante, pois situações cotidianas fazem com que eles se sintam incluídos na História, sendo uma

História das suas vivências, e não aquela que aparenta distante da realidade.

Associar e discutir perpassa barreiras que vão além dos muros escolares. Os estudantes do Ensino Médio Noturno contribuem para que haja essa propagação de conhecimento, pois grande parte deles estão inseridos no mercado de trabalho e lidam diariamente com o público, vivenciando muitas vezes, situações relacionadas ao racismo, ao preconceito, que operam como fator negativo, infelizmente, dentro da sociedade.

Ao terem contato com a política antirracista, eles terão respaldo para combater a cada uma dessas situações que poderão surgir, dentro da legalidade, para assegurar seus direitos.

A política antirracista adotada pelo estado de Mato Grosso revela a preocupação manifesta dos órgãos públicos em promover a inclusão e combater as distintas violências advindas do racismo. Cabe a nós enquanto educadores, levarmos para o chão da sala de aula essas discussões, propondo aos estudantes oportunidades para que reflitam criticamente sobre a postura de seus locais de vivência diante da temática.

Que temas atuais como o racismo, a questão de gênero e os demais pertencente aos grupos minorizados e marginalizados pela sociedade e pela abordagem positivista/ tradicionalista da história possam ser realidade não somente nas aulas de Aprofundamento de História, mas sim nas diferentes áreas do conhecimento, onde professores possam engajar nessa luta por um espaço escolar e comunidade que combatem ao preconceito.

Muita ainda precisa ser feito, mas são as pequenas sementes plantadas que geram as maiores árvores e que elas possam gerar frutos a serem colhidos, frutos da inclusão, do respeito e da empatia ao próximo.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Rosemary. **Educação antirracista e a prática docente:** um olhar a partir da escrivência e para as práticas das professoras da EMEF Maria das Neves Lins (Bayeux-PB). Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25681/1/RC11012023.pdf>. Acesso em 28/05/2025.

LIMA, Carollina Carvalho Ramos de. **Planejamento didático em história:** Uma proposta de plano de aula. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371151065_Planejamento_didaico_em_Historia_uma_proposta_de_plano_de_aula. Acesso em: 28/05/2025.

MATO GROSSO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. **Cartilha.** Disponível em: file:///C:/Users/Gustavo/Downloads/CARTILHA%20DIGITAL_2024.pdf. Acesso em 20/05/2025.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na Educação Básica:** da

formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SOUSA, Aglycia Chaves Barros. *et al.* **O uso do Padlet como ferramenta educacional no ensino de língua portuguesa na educação básica:** um relato de experiência. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/232/176> Acesso em: 30/05/2025.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. **A escola noturna de Ensino Médio no Brasil.** Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a04.pdf>. Acesso em: 21/07/2025.

- CAPÍTULO 8 -

A EDUCAÇÃO DO ROSTO RACIALIZADO: NECROPOLÍTICA E A URGÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA

Ellen Maira de Alcântara Laudaes¹

Letícia Vieira Barbosa²

1. INTRODUÇÃO

O racismo estrutural, profundamente enraizado nas bases da sociedade brasileira, manifesta-se de maneira insidiosa em diversas esferas, com particular impacto sobre as infâncias negras. A origem desse processo remonta ao projeto colonial, no qual a escravização sistemática de povos africanos e a posterior exclusão de seus descendentes fundaram uma estrutura de dominação racial que atravessa os séculos e se atualiza nas dinâmicas contemporâneas. Inseridas no projeto de modernização do Estado-nação, as políticas de branqueamento do século XIX incentivaram a vinda de imigrantes europeus como forma de reconfigurar o imaginário racial brasileiro e afirmar a supremacia do padrão branco ocidental.

Os efeitos dessa herança colonial-racial são evidenciados por dados estatísticos que escancaram as desigualdades estruturais no campo educacional. A maior vulnerabilidade à evasão escolar, os baixos índices de desempenho acadêmico entre crianças negras traduzem a permanência de mecanismos sistêmicos de exclusão, apesar das reformas legais empreendidas ao longo das últimas décadas. A compreensão da infância, longe de ser uma categoria universal, revela-se uma construção histórica, cultural e política, materializada de forma desigual entre os sujeitos. As infâncias negras, nesse contexto, são

1 Doutora em Educação. Coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade Presbiteriana Gammon – FAGAMMON. E-mail: ellen.laudares@fagammon.edu.br.

2 Mestre em Educação. Professora da rede privada e Professora Universitária na Faculdade Presbiteriana Gammon – FAGAMMON. E-mail: leticia_vbarbosa@hotmail.com.

atravessadas por dispositivos de racialização que operam como mecanismos de controle, exclusão e, em última instância, de morte simbólica. Este fenômeno é o que denominamos de “educação do rosto”, uma pedagogia implícita que institui a face branca como a norma de humanidade, relegando outras identidades a um plano de subalternidade e invisibilidade.

Segundo Silva, Almeida e Pagni (2021), a noção de educação do rosto não se restringe à padronização estética imposta aos corpos, ela inscreve-se como um processo de apagamento epistêmico e simbólico que deslegitima formas de existência, saberes e memórias dissidentes da lógica eurocêntrica, impactando profundamente a construção identitária de crianças negras. É um processo contínuo de desumanização que se manifesta em microagressões diárias, na ausência de representatividade positiva e na reprodução de estereótipos que limitam o potencial e a autoimagem dessas crianças. O cenário atual é agravado por uma ofensiva conservadora que tem sistematicamente bloqueado o avanço de políticas de inclusão social e educacional. Discursos que negam a existência do racismo, que deslegitimam as cotas raciais e que atacam o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas contribuem para um ambiente hostil à diversidade.

Projetos de lei que visam proibir discussões sobre gênero e raça nas escolas, por exemplo, são reflexos dessa investida que busca apagar as identidades minoritárias e manter um status quo de privilégios. Essa conjuntura exige uma análise de como a infância é construída socialmente e como essa construção é atravessada por marcadores de raça, classe e gênero. Para as infâncias negras, a experiência é frequentemente marcada pela necessidade de negociação constante com um mundo que as vê como inferiores ou problemáticas. A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento pleno, muitas vezes se torna um palco para a reprodução dessas desigualdades, perpetuando a “educação do rosto” e suas consequências nefastas para a formação de crianças e jovens negros. É imperativo, portanto, desvelar essas dinâmicas e propor caminhos para uma educação verdadeiramente antirracista, que celebre a diversidade e promova a equidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NECROPOLÍTICA E O GOVERNO DAS INFÂNCIAS NEGRAS

Com o intuito de problematizar de forma mais incisiva a condição das infâncias negras, recorreremos aos aportes teóricos de Achille Mbembe (2016), especialmente ao seu conceito de necropolítica. Segundo o autor, o exercício do poder na contemporaneidade se manifesta por meio da autorização de viver e da condenação à morte, operando por uma gestão seletiva dos corpos e pela distribuição assimétrica da vulnerabilidade. Nesse regime, determinados

grupos sociais — notadamente marcados por raça, classe e território — são sistematicamente expostos à precariedade e à violência, evidenciando a centralidade da morte como tecnologia de governo.

No contexto educacional brasileiro, essa necropolítica se manifesta de diversas formas, expondo as infâncias negras a condições de precariedade e desvalorização. Exemplos concretos incluem a superlotação de escolas em periferias, nas quais a maioria dos alunos é negra, a falta de recursos básicos como saneamento e materiais didáticos adequados, e a violência policial no entorno das escolas, que afeta diretamente a segurança e o bem-estar dos estudantes. Essas condições criam um ambiente de constante ameaça e vulnerabilidade, em que a vida e o desenvolvimento das crianças negras são sistematicamente precarizados. A necropolítica, nesse sentido, não se restringe à morte física, mas abrange também a morte social, cultural e simbólica, que impede o pleno florescimento dessas vidas.

Dialogamos também com as reflexões de Michel Foucault (1988) sobre biopoder, que examina como as formas de poder se exercem sobre a vida, controlando corpos e populações. A articulação entre necropolítica e biopoder permite compreender as tecnologias de subjetivação racializadas que operam no ambiente escolar, moldando as identidades e experiências das crianças negras. O biopoder, ao gerenciar a vida, paradoxalmente, também permite a gestão da morte, ou seja, a necropolítica. No contexto escolar, isso se traduz em práticas que, embora não explicitamente violentas, operam para desvalorizar e controlar os corpos negros. A imposição de padrões de comportamento, a patologização de características culturais e a invisibilização de narrativas afro-brasileiras são exemplos de como o biopoder atua para moldar as subjetividades negras de acordo com a norma branca.

Autores brasileiros como Sueli Carneiro (2023), com seu conceito de “epistemicídio”, enriquecem essa discussão ao demonstrar como o conhecimento produzido por e sobre a população negra é sistematicamente apagado e deslegitimado, contribuindo para a manutenção de uma hegemonia epistêmica branca. O epistemicídio é a negação do conhecimento, a negação da própria capacidade de produzir conhecimento, o que tem um impacto devastador na autoestima e na identidade das crianças negras. Divino José da Silva, Jonas Rangel de Almeida e Pedro Ângelo Pagni (2021) aprofundam essa discussão, investigando o governo das infâncias negras e as estratégias de racialização no contexto escolar. Eles evidenciam como a escola, muitas vezes, reproduz e perpetua lógicas de exclusão, mesmo sob a égide de discursos inclusivos. A “educação do rosto” torna-se, assim, um mecanismo sutil, mas potente, de manutenção do racismo, ao impor padrões estéticos e culturais que deslegitimam a identidade negra e suas múltiplas expressões.

A problematização dessas dinâmicas revela-se fundamental para desvelar as múltiplas camadas de opressão — históricas, estruturais e simbólicas — que incidem sobre as infâncias negras. Trata-se de reconhecer que a infância não é uma experiência homogênea, e sim, profundamente atravessada por marcadores raciais que determinam o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social. Nesse sentido, a crítica a essas estruturas evidencia os mecanismos que sustentam a exclusão, como também se constitui como passo essencial na construção de uma proposta educativa radicalmente antirracista — comprometida com a reparação histórica, a valorização da diversidade epistêmica e a efetivação da justiça social no cotidiano escolar.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO SIMBÓLICA: ANÁLISE DA PRÁTICA

Apesar da retórica inclusiva frequentemente presente em documentos oficiais e discursos pedagógicos, a realidade das instituições de ensino, muitas vezes, revela uma reprodução cotidiana de práticas de exclusão simbólica, silenciamento e controle dos corpos negros infantis. A pesquisa que fundamenta este trabalho consiste em um estudo documental, centrado na análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública localizada no interior de Minas Gerais, complementada por uma revisão de artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2022 e 2024, na base de dados Scielo, sobre educação antirracista e infâncias negras. O objetivo foi identificar de que forma as diretrizes institucionais abordam — ou silenciam — as questões raciais no contexto escolar. A análise buscou evidenciar possíveis dissonâncias entre o que é formalmente previsto no documento oficial da escola e os princípios de uma pedagogia comprometida com a equidade racial. A escolha da instituição considerou sua inserção em uma região com significativa presença de população negra e a disponibilidade pública do PPP, o que permitiu um exame crítico de seu conteúdo à luz do debate contemporâneo sobre justiça racial na educação básica.

A análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pública selecionada evidenciou lacunas significativas no tratamento das relações étnico-raciais no contexto institucional. Embora o documento mencione a valorização da diversidade, tal referência aparece de forma genérica, desvinculada de ações pedagógicas concretas voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural. A aplicação da Lei 10.639/03, que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é tratada de modo periférico — muitas vezes restrita a datas comemorativas —, o que revela a ausência de um compromisso epistemológico com a valorização da identidade negra e a transformação curricular. Como destaca Nilma Lino Gomes (2012), a mera

inclusão da temática negra no currículo, sem um projeto pedagógico antirracista, resulta em práticas superficiais que não enfrentam as desigualdades históricas.

A revisão de literatura científica, composta por artigos publicados entre 2022 e 2024 em bases como a SciELO, reforça essa constatação. Estudos como os de Silva, Almeida e Lima (2025) e Rodrigues et al. (2024) apontam que a ausência de formação educacional sobre relações étnico-raciais permanece como um obstáculo central para a consolidação de práticas educativas antirracistas. Um aspecto recorrente nas análises é a prevalência do discurso da “igualdade” — traduzido por frases como “todos são iguais” ou “não vejo cor” —, que atua como uma forma de cegueira racial. Como explica Djamila Ribeiro (2017), esse discurso ignora as desigualdades históricas e naturaliza privilégios raciais, funcionando como um mecanismo de silenciamento das demandas específicas da população negra. Da mesma forma, Sílvio Almeida (2019) ressalta que o racismo estrutural não depende de intenções individuais, mas se reproduz justamente por meio da neutralidade institucional e do não enfrentamento ativo das desigualdades. Nesse contexto, a ausência de ações afirmativas no PPP da escola analisada, aliada à negligência em relação à formação docente, contribui para a manutenção de um ambiente escolar que, mesmo sob o discurso da diversidade, silencia, deslegitima e invisibiliza as experiências das infâncias negras.

A escola, que em sua concepção deveria funcionar como espaço de acolhimento, emancipação e desenvolvimento integral, configura-se, não raramente, como um ambiente de reprodução de violências simbólicas sutis e persistentes, que comprometem a autoestima, o pertencimento e os processos de aprendizagem das infâncias negras. Essa constatação torna-se ainda mais evidente quando se observa o conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição analisada, o qual, apesar de enunciar princípios voltados à promoção da diversidade, carece de diretrizes concretas que enfrentem de forma estruturada as desigualdades raciais. A ausência de um compromisso explícito com a educação das relações étnico-raciais no documento permite a perpetuação de práticas escolares normativas que silenciam os marcadores raciais, reforçando um modelo educacional centrado na branquitude como referencial universal.

Nesse contexto, a urgência de desconstruir tais lógicas e de construir processos pedagógicos de desnormalização do rosto — compreendidos aqui como práticas que desafiam os critérios hegemônicos de visibilidade, valor e pertencimento — torna-se evidente. A implementação de devires minoritários, no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1995), implica romper com os modos instituídos de subjetivação para afirmar formas plurais de existência e aprendizagem. Esses devires, quando articulados a práticas de reexistência coletiva, conforme propõe Sueli Carneiro (2003), apontam para a possibilidade

de uma educação comprometida não apenas com a inclusão formal, mas com a transformação radical das estruturas que historicamente negaram humanidade e voz às infâncias negras. Para tanto, é indispensável que o PPP deixe de ser um documento normativo genérico e se constitua como instrumento político-pedagógico efetivamente alinhado às demandas da justiça racial.

4. PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS COM BELL HOOKS E DJAMILA RIBEIRO

A construção de uma educação verdadeiramente antirracista demanda não apenas a revisão de práticas pedagógicas, mas, sobretudo, a ampliação do diálogo com pensadoras e ativistas cujas contribuições têm sido centrais na desconstrução das estruturas racistas que atravessam o cotidiano escolar. Nesse horizonte, as reflexões de Bell Hooks (2013) e Djamila Ribeiro (2017) oferecem perspectivas epistemológicas e políticas fundamentais para o enfrentamento das assimetrias raciais na educação.

Bell Hooks, em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), propõe uma pedagogia engajada, situada e transgressora, que rompe com a lógica bancária da transmissão de conteúdos e assume a sala de aula como espaço de insurgência, diálogo e reconstrução coletiva do saber. Para a autora, o ato de ensinar deve ser compreendido como uma prática política, na qual se reconhece o valor das experiências vividas — especialmente as de sujeitos historicamente marginalizados — como fontes legítimas de conhecimento. Ao desafiar a neutralidade da educação e defender o pensamento crítico como instrumento de libertação, Hooks redefine o papel do educador como mediador ético e afetivo, capaz de fomentar a autonomia intelectual e a reexistência dos estudantes.

Djamila Ribeiro, por sua vez, em *O que é lugar de fala?* (2017), contribui de maneira decisiva para o debate sobre representatividade e justiça epistêmica na escola. Sua obra evidencia como a produção de conhecimento, marcada por uma lógica eurocentrada, exclui sistematicamente vozes negras, indígenas e periféricas, tornando imperativo o reconhecimento do “lugar de fala” como categoria política e crítica. Ao reivindicar a valorização dos saberes produzidos a partir das margens, Ribeiro aponta para a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a reparação histórica e com a redistribuição do poder discursivo no espaço educacional. Assim, incorporar as contribuições dessas autoras no cotidiano escolar significa em reconfigurar os modos de ensinar, aprender e se relacionar com o outro, com vistas à formação de sujeitos críticos, éticos e antirracistas. Isso exige a problematização crítica dos currículos tradicionais, frequentemente ancorados em uma perspectiva eurocêntrica,

patriarcal e monocultural, que naturaliza hierarquias de saber e silencia as epistemologias dos grupos historicamente marginalizados. Superar essa lógica curricular implica em revisitar os conteúdos, reconfigurar as estruturas pedagógicas e os modos de ensinar, de forma a incorporar as vozes, experiências e narrativas de sujeitos subalternizados — especialmente das populações negras, indígenas e periféricas.

Nesse cenário, a formação docente não é só importante — é urgente, estratégica e inadiável. É nela que os educadores podem começar a despertar para uma consciência crítica sobre o racismo estrutural que atravessa a escola todo dia, nas pequenas e grandes violências cotidianas. Não dá mais para pensar em formar professor só para transmitir conteúdo — o desafio é muito maior: formar sujeitos éticos, políticos e epistemológicos, que tenham a coragem de encarar, questionar e desconstruir as desigualdades raciais que vêm sendo naturalizadas por gerações nesse espaço.

Professor e professora não podem ser meros canais passivos de informação. Eles são arquitetos de subjetividades, construtores de mundos possíveis. São eles que têm o poder (e a responsabilidade) de criar ambientes de aprendizado que sejam realmente inclusivos, libertadores e guiados por um compromisso profundo e radical com a justiça social. Bell Hooks (2013) deixa isso claro: a pedagogia que transforma é aquela que provoca uma autorreflexão constante, uma desaprendizagem profunda dos preconceitos internalizados. Só assim o educador se reconhece como agente de ruptura, capaz de desmontar as estruturas de poder que alimentam a exclusão e o apagamento dentro da escola.

Djamila Ribeiro, por sua vez, com o conceito de “lugar de fala”, nos convida a refletir sobre a importância de reconhecer as posições sociais e históricas que moldam as perspectivas individuais. Em uma educação antirracista, é fundamental dar visibilidade às experiências e saberes da população negra, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. O lugar de fala não se trata de um impedimento para o diálogo, mas de um reconhecimento da autoridade e da legitimidade de quem vivencia a opressão racial. A incorporação dessas perspectivas na prática pedagógica implica em uma revisão curricular, na valorização da cultura afro-brasileira e africana, e na promoção de um ambiente escolar que celebre a diversidade e combata ativamente o racismo em todas as suas manifestações. Além disso, outras estratégias são cruciais para a construção de uma educação antirracista.

A implementação efetiva da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, deve ser vista como um ponto de partida, e não como um fim em si mesma. É preciso ir além do cumprimento formal da lei, garantindo que os conteúdos sejam abordados

de forma transversal e significativa em todas as disciplinas. A valorização da literatura negra, com a inclusão de autores e obras que representem a diversidade da experiência negra, é fundamental para que as crianças negras se vejam representadas e para que as crianças não negras aprendam a respeitar e valorizar essa cultura. A criação de espaços de debate sobre a questão racial, tanto para alunos quanto para professores e pais, é essencial para desconstruir preconceitos e promover o diálogo. Esses espaços podem incluir rodas de conversa, palestras, oficinas e projetos interdisciplinares que abordem o racismo de forma crítica e propositiva. A escola, nesse sentido, deve se tornar um laboratório de experimentação de novas formas de relação, onde a diversidade seja celebrada e o racismo, ativamente combatido.

4.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA

Para além do campo teórico e da crítica epistemológica, torna-se imperativo articular e visibilizar exemplos concretos de práticas pedagógicas que, na prática, têm se revelado eficazes na promoção de uma educação antirracista e na valorização das infâncias negras. Tais práticas, de “pedagogias de reexistência”, configuram-se como estratégias subversivas à lógica hegemônica da “educação do rosto”, fomentando a construção de ambientes educacionais que afirmam identidades, celebram saberes ancestrais e potencializam processos de empoderamento coletivo. Essas pedagogias não apenas resistem às formas institucionais de apagamento, mas, sobretudo, promovem a (re)existência afirmativa das crianças negras, propondo modos plurais de ser e conhecer no espaço escolar.

Um exemplo inspirador é a utilização de literatura infantil que aborda a temática racial de forma positiva e afirmativa. Livros como “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, ou “Amoras”, de Emicida, são utilizados em sala de aula para discutir a beleza da diversidade, combater o racismo e promover a aceitação das características físicas e culturais de cada um. A leitura desses livros é acompanhada de debates, atividades lúdicas e a produção de desenhos e textos que expressam as percepções das crianças sobre o tema. Essas práticas demonstram que é possível construir uma educação que celebre a diversidade e que seja, de fato, antirracista, transformando a escola em um espaço de acolhimento, reconhecimento e empoderamento para todas as crianças, especialmente as negras.

5. CONCLUSÃO: PELA INSURGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL

Diante do exposto, torna-se inegável a urgência de uma educação que se insurja contra o racismo estrutural e suas manifestações nas infâncias negras. A efetiva inclusão passa, necessariamente, pela desnormatização do “rosto” e pela construção de processos pedagógicos de reexistência coletiva. É preciso questionar o modelo universalizante do sujeito educável, que ignora as especificidades e as riquezas das identidades negras. Reivindicar uma educação antirracista significa promover um ambiente plural, aberto à multiplicidade dos rostos e das vidas negras, onde cada criança possa se reconhecer, se valorizar e se desenvolver plenamente.

Os desafios para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e plural são imensos, mas as possibilidades de transformação são ainda maiores. É preciso que a escola se reconheça como um espaço de disputa, onde as relações de poder são constantemente renegociadas. Isso implica em um compromisso ético e político de toda a comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos e pais – em combater o racismo em todas as suas formas, desde as microagressões cotidianas até as estruturas institucionais.

A formação continuada de professores, a revisão dos currículos, a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e a criação de espaços de diálogo e reflexão são passos fundamentais nessa jornada. A educação antirracista é uma questão de justiça social, e também de qualidade educacional. Uma escola que não reconhece e valoriza a diversidade de seus alunos é uma escola que falha em seu propósito de formar cidadãos críticos, conscientes e engajados. A luta por uma educação antirracista é, em última instância, a luta por uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade seja celebrada e o racismo, combatido em todas as suas formas. É um convite à insurgência, à desobediência pedagógica, à construção de um futuro onde a cor da pele não seja um fator de exclusão, mas sim um elemento de riqueza e diversidade. Que a “educação do rosto” seja desconstruída, e que a pluralidade de rostos e identidades floresça em nossas escolas, construindo um mundo mais humano e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Republicanismo e questão racial. *In*: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. (org.). **Dicionário da república**: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios: revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, p. 2-123, dez. 2016. Disponível em: <https://aphuuruaguay.wordpress.com/wp//achille-mbembe-necropolc-adtica-seguido-de-sobre-el-gobierno-privado-indirecto.pdf>.

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

RODRIGUES, L. F.; HERNECK, H. R. *et al.* A formação de professores de educação infantil para as relações étnico-raciais: análise das produções biográficas de 2012 a 2022. **Revista de Artes de Educar**, Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 10, N.1-p.350- 370, janeiro de 2024: “Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas II”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.73746370>, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73746>. Acesso em: 8 set. 2025.

SILVA, D. J. da; ALMEIDA, J. R. de; PAGNI, P. A. Necropolítica, governo sobre as infâncias negras e educação do rosto. **Child.philo**, Rio de Janeiro, v. 17, e56149, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100103&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, A.T.R; ALMEIDA, B. R. D. P; LIMA, L. J. R. S. **AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL**. Scielo, Educ. rev. 41. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jV6xWNMRSSw6NGDkv3SQF8H/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 07 de set. 2025.

- CAPÍTULO 9 -

MATEMÁTICA: CAMINHOS DECOLONIAIS PARA O ENSINO DE NÚMEROS E MEDIDAS A PARTIR DOS SABERES AMAZÔNICOS

*Rafaela de Sousa Melo¹
Renata Lourinho da Silva²*

1. INTRODUÇÃO

O estado do Pará, situado no coração da Amazônia, constitui um território de intensa diversidade sociocultural, onde convivem povos indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas e urbanos periféricos que, em suas práticas cotidianas, elaboram formas próprias de conhecimento, organização social e leitura do mundo. Essas práticas envolvem modos particulares de contar, medir, estimar, construir e planejar, os quais podem ser reconhecidos como expressões de uma matemática amazônica. Contudo, tais saberes, apesar de constituírem epistemologias legítimas, seguem frequentemente invisibilizados no espaço escolar, dominado por uma racionalidade eurocêntrica e fragmentada como fala posso E Monteiro (2021).

A experiência docente na Amazônia ribeirinha mostra como essas lacunas impactam o cotidiano pedagógico. Estudos realizados com professores do Pará evidenciam que, embora reconheçam a riqueza cultural de seus estudantes, há fragilidade na formação para transformar o contexto local em conhecimento escolar, o que resulta em práticas pedagógicas atravessadas pela precariedade estrutural e pelo silenciamento da diversidade Almeida e Bassalo (2021). Essa

1 Graduada no curso de Licenciatura em Matemática –Abaetetuba, PA Universidade Federal do Pará (UFPA) –Brasil. E-mail: rafaela.silva@abaetetuba.ufpa.br.

2 Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Santana do Araguaia, Pará, Brasil E-mail: renatasilva@unifesspa.edu.br.

distância entre a escola e a realidade amazônica reforça o que Santos (1996) denomina de epistemicídio, ou seja, a negação sistemática de saberes produzidos fora da lógica ocidental moderna.

Por outro lado, iniciativas de integração de práticas culturais indígenas ao ensino da matemática, como os projetos desenvolvidos com a comunidade Kayapó-Prinekô, revelam o potencial de construir pontes entre a escola e os saberes locais. A arte indígena, com seus trançados, formas geométricas e relações de proporção, tem se mostrado fértil para o ensino de conteúdos como geometria, estatística e medidas (UFPA; UNIFESSPA, 2022). Esses exemplos indicam que a matemática escolar pode se tornar um espaço de diálogo intercultural quando se reconhece a legitimidade dos saberes ancestrais como epistemologias vivas e estruturantes.

Essa perspectiva encontra respaldo no pensamento decolonial, que busca questionar a hegemonia dos paradigmas eurocêntricos e valorizar ontologias locais e pluriepistêmicas (Mignolo, 2005; Walsh, 2009). Como afirmam Soares, Chingore e Couto (2023, p. 154), é necessário adotar “uma ontologia regional, o conhecimento local e a prática social como eixos para reorganizar os saberes da tradição”. No caso amazônico, isso significa partir das práticas de pesca, da agricultura familiar, do artesanato, da observação dos ciclos da natureza e das manifestações culturais como referência para o ensino de números e medidas.

No entanto, tais propostas encontram barreiras estruturais e políticas. A formação de professores no Pará ainda se apoia majoritariamente em uma racionalidade técnica que pouco dialoga com epistemologias amazônicas (Marilandi, 2021), enquanto a agenda educacional nacional continua permeada pela lógica neoliberal, reduzindo a escola a espaço de preparação para o mercado e não de afirmação da diversidade (Cury; Torres e Ferreira, 2011). Essas tensões revelam o desafio de construir um ensino de matemática que seja, ao mesmo tempo, crítico, situado e decolonial.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe refletir sobre caminhos possíveis para o ensino de números e medidas a partir dos saberes amazônicos, defendendo que tais práticas constituem epistemologias válidas e devem ser incorporadas ao currículo escolar como fundamento, e não apenas como ilustração. Ao tomar como referência a diversidade sociocultural do Pará — povos indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas —, pretende-se discutir como a matemática pode ser ensinada a partir do cotidiano, do território e da ancestralidade, constituindo uma pedagogia decolonial que resiste ao epistemicídio e afirma a pluralidade de saberes.

2. DESENVOLVIMENTO

A Etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio, representa um dos marcos teóricos para compreender a matemática como prática cultural. Para o autor, “os sistemas de conhecimento são conjuntos de respostas que um grupo dá às pulsões de sobrevivência e de transcendência inerentes à espécie humana. São os fazeres e os saberes de uma cultura” D'Ambrosio (2023, p. 39). Essa definição amplia o campo da matemática escolar para além das formas eurocêntricas, reconhecendo práticas de contagem, medição, construção e organização espacial como expressões matemáticas legítimas.

Na Amazônia, esse referencial é central para visibilizar conhecimentos presentes em comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, que mobilizam estratégias próprias de resolução de problemas — seja no manejo do território, no planejamento agrícola, nas técnicas de pesca ou nos trançados artesanais. D'Ambrosio (2023, p. 41) alerta que “a fragmentação desse ciclo é absolutamente inadequada para se entender o ciclo do conhecimento... particularmente inadequada para se analisar o conhecimento matemático das culturas periféricas”. Essa crítica reforça a necessidade de superar currículos que reduzem o conhecimento a abstrações descoladas do contexto de vida.

O pensamento decolonial busca questionar a hegemonia do modelo moderno-ocidental de ciência e afirmar a legitimidade de epistemologias locais. Para Walsh (2009), trata-se de construir pedagogias que reconheçam o lugar do sujeito histórico, a diversidade cultural e os saberes subalternizados como elementos constitutivos da formação. Mignolo (2005) chama esse processo de “desobediência epistêmica”, defendendo a necessidade de romper com a monocultura do saber europeu.

No mesmo sentido, Soares, Chingore e Couto (2023, p. 154) defendem que é preciso adotar “uma ontologia regional, o conhecimento local e a prática social como eixos para reorganizar os saberes da tradição”. Para o contexto amazônico, essa afirmação aponta para a centralidade de práticas comunitárias — como a roça de toco, o extrativismo, os rituais e a oralidade — como fundamentos de uma epistemologia própria, capaz de dialogar com a escola.

A decolonialidade, portanto, não se limita a incluir conteúdos indígenas e afrodescendentes no currículo, mas implica reconhecê-los como estruturantes do conhecimento, transformando o modo como se ensina e aprende. Santos (1996) chama isso de ecologia de saberes, um diálogo horizontal em que o conhecimento acadêmico e os saberes ancestrais coexistem e se fortalecem mutuamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como finalidade da educação básica a formação humana integral, orientada por valores de

cidadania, justiça e inclusão (BRASIL, 2018). No entanto, sua implementação revela tensões. Se por um lado, abre espaço para a valorização da diversidade cultural, por outro permanece ancorada em competências gerais que podem ser interpretadas sob uma lógica economicista.

Para Posso e Monteiro (2021), a formação docente ainda carrega uma matriz colonial, que tende a tratar o aluno como bloco homogêneo, silenciando sujeitos de identidades coletivas diversas. Almeida e Bassalo (2021, p. 1170), ao analisarem narrativas de professores ribeirinhos no Pará, ressaltam a “fragilidade da formação dos professores para entender e lidar com a precariedade que marcam a trajetória de vida dos estudantes”. Tais lacunas tornam difícil a transposição de saberes locais para o currículo formal, reforçando o distanciamento entre escola e comunidade.

Além disso, Cury, Torres e Ferreira (2011) lembram que a agenda educacional brasileira é atravessada por disputas políticas: de um lado, pressões neoliberais que reduzem a escola a treinamento para o mercado; de outro, projetos democráticos que veem a escola como espaço de crítica e construção cidadã. O desafio para o Pará é alinhar a BNCC a uma prática pedagógica que vá além da normatividade e reconheça a riqueza sociocultural do território.

Estudos recentes mostram que práticas culturais no Pará podem ser fontes para o ensino de conteúdos matemáticos. O livro *Integrando a arte indígena ao ensino de matemática* (UFPA; UNIFESSPA, 2022) reúne propostas que articulam artes indígenas Kayapó-Prinekô com tópicos de aritmética e geometria, explorando desde pinturas corporais até a construção de moradias como contextos de aprendizagem. Ao integrar esses elementos à BNCC, as experiências revelam que é possível construir tarefas investigativas que respeitam e valorizam a cultura local.

Da mesma forma, as narrativas de professores ribeirinhos evidenciam que a vida escolar nas margens dos rios é atravessada por desafios estruturais, mas também por práticas de resistência. A pedagogia ribeirinha, ao lidar com tempos de cheia e vazante, deslocamentos por canoa e vínculos comunitários, oferece exemplos concretos de como práticas cotidianas são também práticas matemáticas Almeida; Bassalo, (2021).

Esses casos apontam para a necessidade de pesquisas e práticas pedagógicas que reconheçam e sistematizem os saberes amazônicos como epistemologias vivas, capazes de transformar o ensino de matemática em um espaço decolonial.

2.1 METODOLOGIA

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e documental, em diálogo com estudos empíricos desenvolvidos no Pará. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite o exame de produções já publicadas

sobre determinado tema, enquanto a análise documental possibilita interpretar registros institucionais e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e legislações relacionadas à educação escolar indígena e do campo.

A escolha pela abordagem qualitativa deve-se ao objetivo de compreender como os saberes amazônicos — indígenas, quilombolas e ribeirinhos — podem ser reconhecidos como epistemologias válidas para o ensino de matemática, em especial no campo dos números e medidas. Nesse sentido, privilegiou-se um processo de interpretação crítica das fontes, articulando diferentes perspectivas teóricas:

1. Etnomatemática (D'Ambrosio, 2023), como referencial para reconhecer a matemática como prática cultural e contextualizada.
2. Pensamento decolonial (Mignolo, 2005; Walsh, 2009; Soares; Chingore; Couto, 2023), para problematizar a hegemonia eurocêntrica e defender a valorização de epistemologias locais.
3. Políticas educacionais brasileiras, em especial a BNCC (BRASIL, 2018), a Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018) e o *Guia de Implementação da BNCC* (MEC, 2020), como instrumentos normativos que moldam o currículo e a formação docente.

Além da revisão teórica, a metodologia contemplou o exame de produções acadêmicas específicas do contexto amazônico, destacando:

- Narrativas de professores ribeirinhos Almeida e Bassalo (2021), que evidenciam tensões entre formação docente, precariedade estrutural e práticas pedagógicas locais.
- Experiências de integração da arte indígena ao ensino de matemática (UFPA; UNIFESSPA, 2022), desenvolvidas com a comunidade Kayapó-Prinekô no Pará, como exemplo de articulação entre cultura e conteúdos escolares.
- Revisões sobre formação docente em perspectiva decolonial Posso e Monteiro, (2021), que apontam limites da matriz eurocêntrica na formação inicial e continuada.

A análise foi realizada em três etapas complementares:

1. Levantamento das produções acadêmicas e documentos normativos pertinentes ao tema.
2. Sistematização das principais contribuições e lacunas teóricas, metodológicas e contextuais relacionadas ao ensino de matemática a partir de saberes amazônicos.
3. Interpretação crítica à luz da etnomatemática e da decolonialidade, buscando identificar possibilidades de reorganização curricular e pedagógica no ensino de números e medidas no Pará.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa teórico-reflexiva, que não se propõe a testar hipóteses em campo, mas a construir caminhos analíticos e pedagógicos para o ensino de matemática em uma perspectiva decolonial. A metodologia ancora-se na ideia de que a produção acadêmica deve dialogar com a realidade concreta das comunidades amazônicas, respeitando seus modos de vida e saberes ancestrais, de forma a resistir ao epistemicídio e contribuir para práticas educativas mais justas e contextualizadas.

2.2 RESULTADOS

Nas comunidades ribeirinhas e indígenas do Pará, a contagem e a noção de tempo não se restringem ao calendário gregoriano ou à numeração arábica. Almeida e Bassalo (2021, p. 1170) evidenciam que a vivência ribeirinha é marcada por “precariedades que atravessam a trajetória de vida dos estudantes”, mas também por uma forma própria de organização temporal, regulada pelo ciclo das águas, pelas fases da lua e pelas colheitas.

Essas práticas revelam sistemas alternativos de contagem e temporalidade que podem ser mobilizados em sala de aula. Por exemplo, a contagem de dias a partir da lua nova até a cheia, ou a medição do tempo de preparo de alimentos tradicionais, permite explorar conceitos de sequência numérica, progressão e medidas de tempo. Para D'Ambrosio (2023, p. 39), tais sistemas são legítimos porque representam “os fazeres e os saberes de uma cultura”.

No campo da geometria e das medidas, os povos amazônicos historicamente desenvolveram formas próprias de dimensionar espaços. Entre os Kayapó-Prinekô, por exemplo, as casas são construídas com base em cálculos empíricos que envolvem o uso do corpo (passos, braços, palmos) como unidades de medida, além da escolha de materiais de acordo com proporções pré-estabelecidas (UFPA; UNIFESSPA, 2022).

Em sala de aula, essa prática pode ser traduzida em atividades que estimulem os estudantes a comparar medidas padronizadas (metro, centímetro) com medidas tradicionais (palmo, passo), promovendo reflexões sobre padronização, equivalência e conversão. Esse exercício contribui para desnaturalizar a ideia de que apenas as medidas oficiais são válidas, afirmando a diversidade cultural como fonte legítima de conhecimento.

A produção artesanal de paneiros, redes e cestarias pelas comunidades ribeirinhas e quilombolas incorpora padrões geométricos sofisticados, que envolvem noções de simetria, proporção e repetição. Esses trançados, além de possuírem valor estético e cultural, constituem verdadeiras aplicações matemáticas.

No livro *Integrando a arte indígena ao ensino de matemática*, foram propostas tarefas investigativas que partem de pinturas corporais e construções indígenas

para o ensino de geometria, trigonometria e estatística (UFPA; UNIFESSPA, 2022). Essas atividades demonstram o potencial de relacionar conteúdos curriculares à cultura material, tornando a aprendizagem significativa e respeitosa com os saberes locais.

Outro campo fértil para o ensino de matemática no Pará são as receitas tradicionais de alimentação, como a mistura de açaí com farinha, ou os processos de defumação do peixe. Nessas práticas, observam-se relações de proporção e razão — por exemplo, a quantidade de farinha adicionada em relação ao volume de açaí ou o tempo de defumação proporcional ao tamanho do peixe.

Esses exemplos podem ser mobilizados como situações-problema em sala de aula, conectando conteúdos da BNCC, como razão e proporção, ao cotidiano dos estudantes. Conforme aponta Walsh (2009), a pedagogia decolonial busca justamente “articular a diversidade cultural e as práticas subalternizadas como fundamentos do processo educativo”, valorizando as práticas comunitárias como conhecimentos válidos.

Apesar das experiências relatadas, ainda persistem obstáculos para a incorporação plena desses saberes no currículo. Posso e Monteiro (2021) apontam que a formação docente continua ancorada em uma matriz eurocêntrica, o que dificulta a apropriação de epistemologias locais. Além disso, as políticas educacionais, atravessadas por pressões neoliberais, tendem a valorizar competências instrumentais em detrimento de uma formação crítica e culturalmente situada (Cury; Torres; Ferreira, 2011).

Essas tensões reforçam a necessidade de se compreender que trabalhar com saberes amazônicos não significa folclorizá-los ou utilizá-los apenas como ilustrações, mas reconhecê-los como epistemologias válidas, produtoras de ciência e de cultura. O ensino de matemática, ao incorporar tais práticas, pode contribuir para um projeto decolonial de educação que resista ao epistemicídio Santos (1996) e fortaleça a identidade dos povos do Pará.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre caminhos decoloniais para o ensino de números e medidas a partir dos saberes amazônicos, tomando como referência a diversidade sociocultural do Pará — povos indígenas, comunidades ribeirinhas e quilombolas. A análise evidenciou que esses grupos produzem práticas matemáticas legítimas em seus cotidianos, ainda que historicamente silenciadas no espaço escolar.

No campo da etnomatemática, as contribuições de D'Ambrosio (2023) reforçam que a matemática é uma construção cultural, vinculada aos fazeres e saberes de cada grupo. Essa perspectiva foi fundamental para reconhecer a

contagem a partir de ciclos lunares, o uso do corpo como unidade de medida, os padrões geométricos nos trançados artesanais e as proporções presentes em receitas tradicionais como expressões matemáticas próprias da Amazônia.

Do ponto de vista decolonial, autores como Walsh (2009), Mignolo (2005) e -Soares, Chingore e Couto (2023) apontam que superar o epistemicídio exige reposicionar as epistemologias subalternizadas como centrais no processo formativo. No caso amazônico, isso significa reconhecer que o rio, a floresta, o território e as práticas comunitárias são não apenas “contexto”, mas epistemologias vivas que podem fundamentar o ensino da matemática.

Os resultados discutidos ao longo do artigo mostram que existem possibilidades concretas já em curso, como os projetos desenvolvidos pela UFPA e UNIFESSPA junto à comunidade Kayapó-Prinekô, que articularam artes indígenas e ensino de geometria. As narrativas de professores ribeirinhos também evidenciam como práticas de vida ligadas à pesca, à agricultura e à organização comunitária oferecem bases ricas para a construção de situações de ensino.

Contudo, as análises também revelaram tensões e desafios. A formação docente no Pará permanece marcada por uma matriz eurocêntrica Posso e Monteiro (2021), limitando a apropriação de epistemologias locais. Além disso, a agenda educacional brasileira, permeada por pressões neoliberais Cury; Torres; Ferreira, (2011), dificulta a construção de um currículo efetivamente plural, comprometido com a justiça social e epistêmica.

Diante disso, as principais contribuições deste artigo podem ser sintetizadas em três eixos:

1. Teórico: reforçar a legitimidade dos saberes amazônicos como epistemologias de matemática, ampliando o horizonte da etnomatemática.
2. Metodológico: sugerir que práticas culturais — como contagens tradicionais, medidas empíricas, trançados e proporções no cotidiano — sejam incorporadas em propostas pedagógicas alinhadas à BNCC.
3. Político-educacional: defender que o ensino de matemática no Pará deve se posicionar como ato de resistência ao epistemicídio, fortalecendo identidades e construindo uma pedagogia intercultural e decolonial.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de pesquisas de campo em parceria com comunidades amazônicas, de modo a cocriar materiais didáticos, sequências de ensino e instrumentos avaliativos que respeitem os modos de vida locais. Também se recomenda o fortalecimento da formação docente inicial e continuada, com enfoque em práticas decoloniais e interculturais, de modo que professores possam se sentir preparados para articular currículo escolar e saberes ancestrais.

Assim, o ensino de números e medidas a partir dos saberes amazônicos não se limita a uma inovação didática, mas constitui uma estratégia política, cultural e epistemológica de valorização da diversidade, de resistência à colonialidade e de construção de uma educação matemática enraizada na realidade e na ancestralidade do povo amazônico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. N.; BASSALO, L. M. B. Narrativas de professores ribeirinhos: tensões, fragilidades e desafios. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1169–1191, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS08>. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000301169.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. MEC. **Guia de Implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_de_implementacao_da_BNCC.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

CURY, C. R. J.; TORRES, C. A.; FERREIRA, N. S. C. **Educação: qual agenda para qual democracia?** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

GENÚ-SOARES, M.; TENDAI-CHINGORE, T.; PAZOS-COUTO, J. M. En tiempos de derecho social, motricidad vital por el pensamiento decolonial. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 49, n. esp., p. 141–156, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300141>. Disponível: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000300141&lng=es&nrm=iso.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55–85.

POSSO, F. F.; MONTEIRO, B. A. P. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1–18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v23i0.5358>. Disponível: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5358>.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

UFPA; UNIFESSPA. **Integrando a arte indígena ao ensino de matemática em uma perspectiva interdisciplinar**. Belém: Aquarius Assessoria; UFPA; UNIFESSPA, 2022. ISBN: 978-65-981997-0-8. Disponível: https://matematica.unifesspa.edu.br/images/publicacaodelivros/livromatematica/Livro_didtico__integrando_a_arte_indgena_ao_ensino_de_matemtica_.pdf.

WALSH, C. Interculturalidad, Estado, sociedad. **Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya Yala, 2009.

- CAPÍTULO 10 -

TECENDO DOCÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O LUGAR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA DO IFFLUMINENSE

Kleverson Gonçalves Willima¹

Leandro de Sousa Rocha²

Luiz Fernando de Assunção Corrêa³

INTRODUÇÃO

A formação inicial docente constitui um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da Educação Básica, especialmente no contexto das licenciaturas ofertadas pelas instituições de ensino superior. No Brasil, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ocupa lugar central na organização e na identidade das escolas, funcionando como um instrumento coletivo de planejamento, gestão e avaliação das práticas educativas. Mais do que um documento formal, o PPP expressa as concepções de educação, sociedade e cidadania que orientam a ação pedagógica e a gestão escolar (Prus, 2011). Nesse

1 Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), pós-graduando em Gestão da EJA-EPT pelo IFFluminense, especialista em Currículo, Didática e Metodologias Ativas pela FAMEESP e licenciado em Pedagogia pela UNINTER. Líder da Linha de Pesquisa sobre Projeto Político-Pedagógico vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFGA). E-mail: biokleverson@gmail.com.

2 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFGA), Bibliotecário formado pela UFGA, especialista em Ciência de Dados e em Gestão de Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura pela UNIASSELVI, Secretário do GEPPEGE/UFGA e líder da Linha de Pesquisa sobre Sistemas de Informação e Gestão, vinculada ao mesmo grupo. E-mail: leandro.rocha@icsa.ufpa.br.

3 Cientista Social em formação pela Universidade Federal do Pará (UFGA) e pesquisador no GEPPEGE/UFGA. E-mail: luiz.correa@ifch.ufpa.br.

sentido, compreender sua relevância na formação de professores e professoras é imprescindível, uma vez que estes/as, em sua atuação profissional, não apenas ministram aulas, mas também participam da construção e atualização desse documento que direciona os rumos da instituição escolar (Ficagna, 2009).

Apesar dessa relevância, estudos sobre a formação inicial docente evidenciam que nem sempre os cursos de licenciatura contemplam, de maneira sistemática, discussões sobre o papel do PPP na prática educativa (Pereira, 2015). Essa lacuna revela uma contradição: se de um lado o documento orienta a organização pedagógica das escolas, de outro, futuros/as professores e professoras muitas vezes chegam ao exercício profissional sem um conhecimento sólido sobre sua elaboração, estrutura e potencial de transformação. Tal ausência pode contribuir para a reprodução de práticas burocráticas, nas quais o PPP é reduzido a um texto técnico, em vez de ser compreendido como um instrumento político-pedagógico construído coletivamente.

Nesse cenário, torna-se relevante investigar como os cursos de licenciatura têm incorporado (ou não) reflexões sobre o PPP em seus currículos, especialmente nas disciplinas do núcleo de formação pedagógica⁴. O caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense) mostra-se particularmente significativo, pois se trata de uma instituição historicamente voltada para a formação profissional e tecnológica, que, nas últimas décadas, também tem investido no fortalecimento da formação de professores/as. Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas oferecidas pela instituição permite compreender em que medida a discussão sobre o PPP está presente na formação inicial docente e quais lacunas ou possibilidades emergem desse processo.

Dessa forma, este artigo, construído a partir de discussões empreendidas no interior da Linha 2: Projeto Político-Pedagógico, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFGA), busca problematizar a ausência ou presença do tema nos PPC da instituição, refletindo sobre a importância de inserir o debate acerca do Projeto Político-Pedagógico na formação inicial de professores e professoras. A aposta central é que compreender

4 De acordo com as legislações anteriores e atuais de formação docente, os cursos de licenciatura específica se organizam a partir de núcleos de formação: específico (discussões relacionadas à área específica da licenciatura em questão), pedagógico (discussões relacionadas à formação pedagógica de professores/as e profissionais da educação, seja para atuar na docência ou não), instrumental (dedicado à formação científica, compreendendo pesquisa, metodologia, TCC e outros tópicos) e prático (estágio como componente de ação-reflexão docente/profissional). Nos IF, especialmente no IFFluminense, esses núcleos se organizam da seguinte maneira: dimensão dos saberes específicos (da área da licenciatura e da área da educação), dimensão dos saberes instrumentais (TCC, pesquisa, metodologia e outros) e dimensão dos saberes da prática profissional (estágio, reflexão teórico-prática sobre o saber-fazer docente/profissional etc.).

o PPP como instrumento de gestão democrática e de articulação pedagógica é condição essencial para formar profissionais capazes de atuar criticamente na docência e em outras funções da escola, como gestão e direção. Assim, este estudo se justifica pela necessidade de aproximar a formação inicial da realidade concreta do trabalho docente e escolar, ampliando o repertório teórico-prático dos/as futuros/as educadores/as e fortalecendo seu papel como sujeitos ativos na construção da escola pública.

DESENVOLVIMENTO

Os Institutos Federais (doravante IF) foram criados a partir da Lei nº 11.892/2008, transformando os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em outro tipo de instituição. Com a criação e expansão dos IF, novos cursos surgiram, dentre eles os cursos de licenciatura. Cabe destacar, no entanto, que em alguns *campi* dos CEFET já havia cursos superiores de licenciatura, como é o caso do *campus* Campos Centro do IFFluminense, no qual este trabalho estará centrado. O IFFluminense conta com cerca de 12 *campi*: *campus* Campos Centro, *campus* Campos Guarus, *campus* São João da Barra, *campus* Macaé, *campus* Itaperuna, *campus* Quissamã, *campus* Santo Antônio de Pádua, *campus* Bom Jesus do Itabapoana, *campus* Cambuci, *campus* Cabo Frio, *campus* Maricá e, mais recentemente, o *campus* Itaboraí. Cada um deles possui suas especificidades, que dizem respeito ao arranjo produtivo local de cada um desses municípios ou dessas regiões (no caso dos *campi* Guarus e Centro, que se localizam na cidade de Campos dos Goytacazes⁵).

Por ser uma instituição de ensino que não é nem escola e nem universidade, os IF oferecem cursos que vão desde os técnicos (subsequentes, concomitantes e integrados) ao superiores de graduação e pós-graduação (chegando alguns *campi* a contar, inclusive, com doutorado e pós-doutorado). No que concerne a este artigo, o foco serão os Cursos Superiores de Licenciatura do IFFluminense *campus* Campos Centro, sendo eles: Ciências da Natureza⁶, Educação Física, Geografia, Letras - Português e Literaturas, Matemática e Teatro. A organização dos cursos de licenciatura dos IF é diferenciada, conforme veremos a seguir, muito em virtude de não ser uma Universidade e não estar, portanto, presa às amarras burocráticas desse tipo de instituição de ensino. Em decorrência da constituição administrativa dos IF, os cursos ficam sob responsabilidade

5 Importante destacar que a primeira Escola de Aprendizes e Artífices, que deu origem à Rede Federal, está localizada em Campos dos Goytacazes, no que hoje é o *campus* Campos Centro do IFFluminense. Também por isso, e pelo tamanho do município, há mais de um *campus* lá, além de ser a cidade que comporta a Reitoria da instituição.

6 O mais antigo da instituição, com mais de 20 anos de existência, ainda da época dos CEFET, juntamente do curso de Geografia.

de diferentes instâncias. No caso do *campus* Campos Centro, os cursos de licenciatura são construídos pelo Colegiado de suas Coordenações de Curso, bem como da Diretoria das Licenciaturas (a quem chamamos de DIRLIC, sigla da diretoria). A função da DIRLIC é, entre outras, assessorar as discussões sobre o Núcleo de Formação Pedagógica, parte extremamente importante dos PPC de cada licenciatura.

A formação pedagógica nos cursos de licenciatura constitui núcleo estruturante para a consolidação de uma identidade profissional docente que vá além da mera aplicação de técnicas de ensino. Como aponta Kuenzer (2024), as políticas de formação têm cada vez mais submetido as licenciaturas à lógica da flexibilização e da instrumentalização, reduzindo o processo formativo a um conjunto de competências pragmáticas orientadas pelas demandas imediatas do mercado. Essa concepção fragiliza a dimensão crítica da docência e obscurece a compreensão do trabalho pedagógico como prática social, histórica e política. Nesse cenário, reafirmar a centralidade da formação pedagógica significa resistir à precarização da formação docente e à descaracterização da Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

A literatura recente tem evidenciado que, em muitos cursos de licenciatura, a Pedagogia é reduzida a um apêndice técnico-operacional, quando não completamente ausente das matrizes curriculares. Ferreira (2017; 2022) demonstra que os projetos pedagógicos de diversos cursos de Pedagogia e de formação docente pouco explicitam uma concepção robusta de Pedagogia, frequentemente sombreada pela Didática ou diluída em referenciais genéricos sobre educação. Esse processo não é neutro: trata-se de uma descaracterização da Pedagogia como campo científico, esvaziando sua potência explicativa sobre a educação como fenômeno social complexo e relegando a formação pedagógica a um caráter secundário.

Nesse sentido, pensar a formação pedagógica exige resgatar o entendimento da Pedagogia como Ciência da Educação. Franco (2015) defende que a Pedagogia não se restringe a uma prática de ensino ou a uma didática aplicada, mas constitui um campo científico com objeto próprio (a própria Pedagogia, a prática educativa) e com função crítica de análise e de proposição. Pimenta (1996), de modo semelhante, problematiza as concepções reducionistas que identificam a Pedagogia apenas com a prática docente, argumentando que ela deve ser compreendida como teoria da educação, capaz de articular fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos e políticos para a compreensão do trabalho pedagógico. Ambas as autoras, portanto, ressaltam que compreender a Pedagogia como ciência é condição para uma formação pedagógica/profissional consistente e crítica nos cursos de licenciatura.

A ausência ou fragilização desse núcleo nos currículos das licenciaturas não compromete apenas a formação teórica dos/as futuros/as professores/as, mas também repercute no modo como esses/as profissionais se inserem na escola e participam de processos como a elaboração e atualização do Projeto Político-Pedagógico. Se a Pedagogia é entendida apenas como técnica, o PPP tende a ser visto como documento burocrático; se, ao contrário, é apreendida em sua densidade científica, o PPP se apresenta como expressão da intencionalidade educativa e como arena de disputa de projetos formativos (Veiga, 2009). Nesse sentido, a formação pedagógica nos cursos de licenciatura não é apenas necessária para o domínio de ferramentas didáticas, mas para a constituição de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade escolar.

No que diz respeito à formação docente no Brasil, é importante destacar que ela carrega marcas históricas de fragmentação e desigualdade. Desde as Escolas Normais, no final do século XIX, até os atuais cursos de licenciatura, a formação de professores/as esteve permeada por tensões entre uma visão mais técnica e disciplinar e a necessidade de uma formação pedagógica sólida. Como aponta Gatti (2010), ainda predomina no país um modelo que privilegia a formação disciplinar em detrimento da dimensão pedagógica, o que resulta em licenciados/as que dominam conteúdos específicos, mas carecem de fundamentos didáticos, reflexivos e políticos para a prática educativa. Essa fragmentação compromete a profissionalização docente, ao reduzir o/a professor/a a um/a técnico/a executor/a de conteúdos, e não a um/a intelectual capaz de interpretar criticamente a realidade e construir práticas emancipatórias.

Segundo Reis, André e Passos (2020), as políticas educacionais pós-LDB/1996 intensificaram esse cenário, ao mesmo tempo em que buscaram ampliá-lo. A legislação representou um marco na exigência da formação em nível superior para o magistério, mas sua implementação foi atravessada por movimentos de descontinuidade e (contra)reformas sucessivas, muitas delas marcadas pela lógica do “pêndulo” descrita por Saviani (2008), em que se alternam centralizações e descentralizações, avanços e retrocessos. Essa oscilação reflete a prevalência de políticas de governo em detrimento de políticas de Estado, o que gera instabilidade e fragiliza os processos formativos. Soma-se a isso o impacto de contrarreformas recentes, como a Emenda Constitucional 95/2016 e as mudanças nas Diretrizes Curriculares, que evidenciam a captura da formação docente por interesses neoliberais, transformando-a em espaço de performatividade e adaptação a demandas mercadológicas (Willima, 2025).

Ao longo dos últimos trinta anos, programas como o FUNDEF/

FUNDEB⁷, o PARFOR⁸, o PIBID⁹ e a Universidade Aberta do Brasil¹⁰ tentaram responder à necessidade de expansão e qualificação da formação docente. No entanto, como demonstram Isobe e colaboradores (2022), tais iniciativas nem sempre conseguiram superar a precarização estrutural da educação, ora funcionando como mecanismos de certificação massiva, ora reforçando vínculos entre Estado e setor privado que transformam a educação em mercadoria (através das parcerias público-privadas e outros instrumentos privatizantes). A valorização docente, reduzida frequentemente ao aspecto salarial, não se traduziu, até o presente momento, em um projeto consistente de formação capaz de integrar teoria, prática e compromisso social, muito pelo contrário.

Os desafios atuais, portanto, ultrapassam a dimensão institucional. É necessário pensar uma formação inicial docente que resista às tendências de aligeiramento e padronização impostas pelas políticas neoliberais, garantindo espaços para a construção de uma profissionalidade ancorada em bases sólidas de conhecimento, reflexão crítica e compromisso com a transformação social. Essa formação precisa transcender a sala de aula, articulando-se ao PPP como instrumento de reflexão coletiva sobre a função social da escola e da docência. Incorporar o debate sobre os PPP nos cursos de licenciatura é, assim, fundamental para que futuros/as docentes compreendam sua atuação não apenas como a socialização de conteúdos e saberes, mas como prática político-pedagógica situada, que dialoga com a comunidade, enfrenta desigualdades e projeta novas possibilidades de sociedade.

No que diz respeito às discussões sobre o PPP, cabe fazer algumas ponderações. O Projeto Político-Pedagógico é essencial para a gestão de uma escola que busca mitigar os preconceitos, as discriminações e as desigualdades,

7 O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) foi um fundo extinto que financiou exclusivamente o ensino fundamental entre 1997 e 2006, sendo substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que ampliou o financiamento para toda a Educação Básica (da creche ao Ensino Médio) desde 2007.

8 O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é um programa do governo brasileiro, gerido pela CAPES, que visa a formar e capacitar professores/as da rede pública de Educação Básica, buscando corrigir a inadequação da formação de muitos/as docentes e valorizar a carreira.

9 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos/às estudantes de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados/as, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

10 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado de universidades públicas que visa a expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior por meio da educação a distância (EaD). Criado em 2006 e gerido pelo MEC através da CAPES, o sistema se destina principalmente à formação inicial e continuada de professores/as, mas também oferece cursos para gestores/as públicos/as e à população em geral.

pois propõe-se como orientador dessas demandas à luz das especificidades do ambiente escolar e da colaboração entre a instituição e todo seu corpo administrativo, técnico, docente etc., fundindo-se às demandas do corpo estudantil, familiar e suas representatividades sociais adjuntas. O/a estudante é o protagonista não só do ensino-aprendizagem, mas, também, das participações institucionais, como sugere esse documento. A construção desse regimento incide na melhoria da realidade da comunidade escolar em ações conjuntas com todos os seus membros, ou seja, a participação coletiva é altamente relevante na etapa de elaboração, execução e atualização do PPP.

Iniciando o debate, à compreensão de Élcio Prus (2011), o Projeto Político-Pedagógico é responsabilidade de todos e todas porque cria a identidade escolar, representa a comunidade e faz proposições futuras: “[...] é um espaço de criação da identidade da escola, no qual todos estão representados e tornam-se sujeitos do fazer educativo [...] O PPP é um compromisso público da escola com a sociedade. É o retrato da instituição na atualidade e de seus compromissos para o futuro” (Prus, 2011, p. 226). Por isso, o PPP se torna uma ação que precisa ser reivindicada pela comunidade escolar, pois interessa à escola e seus/suas integrantes diretos/as ou indiretos/as a manufatura dessa realidade estudantil que o coletivo deseja alcançar. Ou seja, os apontamentos negativos podem ser superados quando todas as pessoas se comprometem em ações que mudem positivamente o “chão da escola”. Embora seja um processo que demanda tempo e cautela, a aderência geral pressupõe que o engajamento supere ou diminua os desafios traçados pelo ambiente escolar através da união e avaliação de todos/as, e de forma contínua. De acordo com Nascimento, Nascimento e Lima (2020):

[...] é papel da escola fazer com que todos (gestores, professores, pais, alunos, funcionários e sociedade) sintam-se corresponsáveis no sentido de ressignificar as ações a serem executadas no âmbito escolar com foco na melhoria do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados educacionais (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020, p. 126).

Nesse sentido, a cooperação entre PPP e responsabilidades pedagógicas inclusivas com o apoio da família, de organizações e sem dúvida dos/as funcionários/as e educadores/as impactam na execução prática do projeto. A construção do PPP a muitas mãos se dilui no comprometimento, e de igual forma, na divisão dessas demandas internas entre seus atores e suas atrizes sociais. O PPP é um fio condutor, uma orientação pedagógica de ideias, intenções e ações que refletem a própria escola: “É a partir dele que a práxis educativa se estrutura” (Prus, 2011, p. 227). Portanto:

A construção de um projeto político pedagógico deve ser específica e própria de cada instituição, haja vista que, não existem duas escolas iguais, cada uma é marcada por sua singularidade e diversidade de cenário e se desenvolvem a partir das necessidades do grupo a que servem enquanto instituições sociais (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020, p. 132-133).

Adicional a isto, é possível refletir ainda mais:

[...] o Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento orientador do fazer escolar deve conter objetivos, metas e ações que tragam, implicitamente, reflexões aprofundadas sobre a finalidade da instituição, sua função social e as escolhas teórico metodológicas da sua trajetória cotidiana, partindo de ações necessárias à concepção transformadora da realidade, objetivando alterações nas práticas conservadoras e tradicionalistas que vigoram no sistema público de ensino. Essas ações devem ser desenvolvidas pela escola e alicerçadas na busca pela qualidade do ensino e melhoria dos resultados de aprendizagem, tendo como meta a formação de indivíduos críticos e atuantes no meio social (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020, p. 125).

Diante do apresentado, pode-se refletir sobre a importância do PPP à escola e todo seu público geral (gestão, família e sociedade), que irá refletir nas mudanças cotidianas rumo ao caminho da formação atenta e crítica que impacta nos resultados escolares. Além do mais, é necessário ter em mente que o PPP não deve ser um documento inflexível e estático, haja vista que para que as mudanças sejam realizadas no âmbito escolar, ele deve ser aberto à escuta da comunidade e, sempre que necessário, ser dinâmico em suas propostas. Nas palavras de Êlcio Prus (2011), ele nos alerta: “Se, por um lado, o projeto político-pedagógico representa o fio condutor da instituição, por outro, deve estar aberto ao novo e ao que mais se sintoniza com as propostas da escola” (Prus, 2011, p. 231).

Logo, se seguido os seus princípios básicos, o PPP transforma não somente a qualidade de ensino daquela realidade, mas também inicia o marco de uma educação de qualidade para todos. Isso se dá justamente porque ele foca no tempo pedagógico ao invés do tempo cronológico, como disserta Veiga (2009):

[O tempo cronológico] É o tempo marcado pelo relógio, pelo horário, pelas horas, minutos e segundos. Por tempo pedagógico entendemos aquele tempo da experiência vivida. É o tempo predominante na sala de aula, onde o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, onde as decisões pedagógicas são tomadas, onde um conhecimento é construído, onde ocorre o diálogo, o compartilhamento, a solidariedade. Na prática pedagógica, enquanto planejamos uma aula, detemos nossa atenção no tempo cronológico, pois refletimos a aula anterior e preparamos a aula que irá acontecer. Ao contrário, quando estamos em sala de aula, na relação professor-aluno, estamos imersos no tempo pedagógico (Veiga, 2009, p. 165).

Na perspectiva de Ilma Veiga (2009), é a disposição de dois tempo que fazem parte do universo educacional: de um lado o tempo do relógio inerente a nós, o tempo passa sem que tenhamos uma “interferência” nele, enquanto o tempo pedagógico é marcado exclusivamente nessa relação entre professor/a e aluno/a, um tempo-espaco específico, onde as mudanças estudantis podem ser cruciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ademais, a escola de qualidade só é possível quando questionada, quando há um mínimo rompimento com o sistema tradicional e conservador que a escola propõe aos/às seus/suas estudantes. Ou seja: “A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O ponto de partida para a realização dessa tarefa é o empenho coletivo na construção de um projeto político- pedagógico, e isso implica fazer rupturas com o existente e avançar” (Veiga, 2009, p. 169). Quando há participação e envolvimento mútuo, se faz a prática democrática, a construção e a partilha do poder (se ele for restrito). Portanto, esse envolvimento em busca de avanços não só traz empoderamento, mas qualidade à escola, embora não exista um padrão, como destaca em seu texto:

Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em prol do processo de construção da educação de qualidade. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com seus próprios critérios e prioridades (Veiga, 2009, p. 168).

À guisa de conclusão, como viu-se até aqui, o PPP proporciona uma melhoria de vida e de experiência escolar a todos e todas, seja o corpo docente, discente, técnico, administrativo, funcionários/as, pais, mães e responsáveis, organizações sociais etc. Ele abrange todo quantitativo de pessoas que queiram contribuir, assumidamente, de maneira positiva na intervenção na educação. Tomando emprestadas as ideias de Élcio Prus (2011), o autor nos orienta que embora seja simples, há um questionamento que precisa estar no parâmetro do que se quer como finalidade do PPP à realidade acadêmica em que se vive:

A pergunta feita ao grupo envolvido na construção do PPP, antes, durante e após o término de sua redação: que ser humano queremos formar? Essa mesma pergunta norteará a seleção de obras e de autores na identificação de materiais que auxiliarão na elaboração do projeto político-pedagógico. É a questão que servirá de pano de fundo para os sujeitos envolvidos no cotidiano de uma escola que se diga participativa e democrática, a fim de evitar o vazio pedagógico que se lê no olhar das crianças inseridas em práticas igualmente vazias de conteúdo e de significados (Prus, 2011, p. 234).

Em vista desse questionamento central, o PPP demonstra não fragilidades, mas fortalezas em meio às demandas da escola. Ele fortalece o

senso crítico, participativo e propõe dinâmica na organização desse ambiente. A escola democrática, igualitária, de direitos, agregadora, entre outros adjetivos, só é realizável se o comprometimento com ela for de fato exercido e compartilhado com os/as mais interessados/as. É interferindo na dinâmica escolar que será palpável a mudança que todos/as queremos para a educação brasileira, que por sua vez é atravessada pelas desigualdades sociais. Portanto, o Projeto Político-Pedagógico direciona, orienta, propõe e, quando posto em prática, assume os desafios (que não são poucos) de ensino e aprendizagem da/naquela particularidade. O PPP é uma interferência possível com a articulação de todas as pessoas envolvidas, pois “o Projeto Político-Pedagógico é o pilar de sustentação dos ideais da escola, e uma construção coletiva desse documento assegura a inserção de propostas que atendam aos anseios de toda comunidade escolar (Prus, 2011, p. 228).

Considerando os debates feitos até aqui, partiremos, neste momento, à análise dos PPC dos cursos de licenciatura do IFFluminense¹¹, em busca da presença ou ausência de discussões sobre PPP nesses cursos. Na referida instituição, há seis cursos de licenciatura em funcionamento, como visto acima: Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, Letras - Português e Literaturas, Matemática e Teatro. Por questões de organização textual, os dados coletados nos PPC estão sistematizados na Tabela 1 abaixo, que será discutida na sequência.

Tabela 1 - Síntese dos PPC das licenciaturas do IFFluminense.

Curso	Presença/ Ausência do PPP
Ciências da Natureza	Presente na disciplina Organização e Gestão da Educação Básica II
Educação Física	Presente na disciplina Organização e Gestão da Educação Básica II
Geografia	Presente nas disciplinas Organização e Gestão Pedagógica da Escola e Prática Pedagógica IV
Letras	Presente na disciplina Organização e Gestão da Educação Básica II e na ementa de Estágio Curricular Supervisionado I
Matemática	Presente na disciplina Organização e Gestão da Educação Básica II
Teatro	Presente na disciplina Organização e Gestão da Educação Básica II e na ementa de Teatro-Educação II, III e IV e Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro

Fonte: autoria própria a partir de IFF (2010; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b; 2019).

¹¹ Vale destacar que os documentos utilizados neste trabalho para fins de análise são aqueles encontrados no site oficial da instituição. Caso tenha havido, recentemente, uma atualização em um (ou mais de um) dos PPC analisados, não há como sabermos, já que ainda não constam no endereço eletrônico do IFF.

O primeiro dado curioso que aparece na Tabela 1 é o fato de, em quase todos os cursos, o PPP aparecer na mesma disciplina (Organização e Gestão da Educação Básica II). Isso acontece porque, conforme visto acima, é a DIRLIC que fica responsável pela organização do Núcleo de Formação Pedagógica dos cursos de licenciatura, fazendo com que todos eles sigam mais ou menos a mesma estrutura. A diferença está na particularidade de cada curso que, como Teatro, contempla a temática em outras disciplinas. O caso de Geografia é particularmente diferente por ser um curso que permanece seguindo a estrutura antiga dos PPC da instituição. No entanto, cabe destacar que houve uma atualização recente, mas que ainda não está disponibilizada no endereço eletrônico do IFF. Agora, o PPC de Geografia está adequado à estrutura dos demais cursos.

A análise nos permitiu verificar que, na maioria esmagadora dos cursos, a discussão sobre PPP fica restrita a apenas uma disciplina (Organização e Gestão da Educação Básica II), que dá conta não apenas desse tema, mas de outros tantos. Tomando como exemplo um dos PPC, eis o que o documento diz sobre os debates que constam nessa disciplina específica:

Juventude e Escola: desafios para a gestão - O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O papel da Comunidade externa. O processo de Planejamento da Gestão Escolar: planejamento participativo: estratégias de coordenação do trabalho escolar. Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento de intervenção e mudança. O Processo de Avaliação: Avaliações Nacionais e Institucionais (IFF, 2019, p. 111).

O excerto do PPC de Letras (IFF, 2019), citado acima, exemplifica a forma como o PPP aparece diluído em meio a uma série de outros conteúdos, como Estatuto da Criança e do Adolescente, planejamento participativo e avaliação institucional. Embora tais temas dialoguem com a organização escolar, percebe-se que o Projeto Político-Pedagógico não ocupa posição central na disciplina, mas figura como um dos vários tópicos a serem abordados, o que pode levar a um tratamento superficial da questão. Essa constatação se repete nos demais cursos, evidenciando que, apesar de a instituição reconhecer a importância do PPP, sua abordagem tende a ser pontual e insuficiente.

No caso do curso de Teatro, observa-se uma diferença significativa. Além de “Organização e Gestão da Educação Básica II”, o debate sobre o PPP é retomado em disciplinas específicas como Teatro-Educação II, III e IV e no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro. Essa recorrência sugere um esforço de integrar o documento ao processo formativo de modo mais sistemático, conectando-o às práticas pedagógicas concretas da área. Ainda que tal iniciativa seja uma exceção, ela aponta caminhos possíveis para os demais

cursos de licenciatura do IFF, especialmente no que se refere à transversalidade do tema ao longo do percurso formativo.

Já o curso de Geografia apresentou inicialmente uma estrutura diferenciada, pois seu PPC, datado de 2010, ainda preservava elementos da organização curricular dos antigos CEFET. A presença do PPP aparece de maneira explícita em duas disciplinas: Organização e Gestão Pedagógica da Escola e Prática Pedagógica IV. Essa configuração reforça a ideia de que a discussão sobre o PPP pode ser mais consistente quando articulada tanto à formação teórica sobre gestão escolar quanto às experiências práticas de estágio. No entanto, com a atualização do PPC para alinhar-se aos demais cursos, corre-se o risco de homogeneizar excessivamente a abordagem e reduzir a riqueza que a duplicidade de inserção proporcionava.

Em Ciências da Natureza, Educação Física e Matemática, a presença do PPP restringe-se à disciplina “Organização e Gestão da Educação Básica II”, confirmando a tendência institucional de concentrar a discussão em um único espaço curricular. Esse formato, ainda que assegure a presença mínima do tema, acaba por limitar a compreensão do PPP enquanto instrumento dinâmico, transversal e constitutivo da identidade docente. Como destacam Nascimento, Nascimento e Lima (2020), a elaboração do PPP demanda corresponsabilidade coletiva e reflexão crítica contínua, o que dificilmente pode ser alcançado em uma abordagem circunscrita a uma disciplina isolada.

Os resultados obtidos a partir da análise dos PPC das licenciaturas do IFFluminense *campus* Campos Centro revelam um padrão recorrente: embora o PPP esteja formalmente contemplado nos currículos, sua presença se concentra quase sempre em uma única disciplina, geralmente “Organização e Gestão da Educação Básica II”. Esse dado revela uma fragilidade significativa, pois a centralidade do PPP como eixo articulador da prática educativa tende a ser reduzida a um conteúdo administrativo entre outros, o que leva ao risco de um tratamento superficial e burocrático. Tal constatação dialoga diretamente com Ferreira (2017; 2022), ao apontar que a formação pedagógica nos cursos de licenciatura frequentemente aparece esvaziada, restrita a dimensões técnico-operacionais, em detrimento de sua densidade teórica e política. O PPP, nesse contexto, deixa de ser compreendido como expressão da intencionalidade educativa e da gestão democrática da escola (Prus, 2011), para ser abordado como um item de planejamento escolar, sem a devida reflexão sobre sua função transformadora.

Esse quadro de homogeneização decorre, em grande medida, do papel da DIRLIC na organização dos núcleos pedagógicos das licenciaturas, o que garante uma estrutura mínima comum, mas, ao mesmo tempo, empobrece as possibilidades de conexão entre PPP e as especificidades de cada área de formação.

O risco aqui, como alerta Kuenzer (2024), é reforçar a lógica da flexibilização e da padronização, reduzindo a formação a competências pragmáticas e alinhadas às demandas imediatas do mercado. Ao se conformarem a uma mesma matriz, os cursos deixam de explorar a potência da Pedagogia enquanto ciência da educação (Pimenta, 1996; Franco, 2015), que poderia conferir densidade crítica à análise e à elaboração dos PPP.

As exceções, entretanto, são reveladoras. O curso de Teatro, ao integrar a discussão sobre PPP em diversas disciplinas e em espaços práticos, como os laboratórios de ensino, demonstra a possibilidade de transversalizar o tema ao longo do percurso formativo, aproximando-o da vivência concreta dos/as futuros/as professores/as. Nesse caso, o PPP não aparece apenas como um conteúdo a ser aprendido, mas como prática a ser vivida, o que se aproxima da concepção de Veiga (2009) sobre o tempo pedagógico como espaço de experiência, reflexão e diálogo. De modo semelhante, a estrutura antiga do curso de Geografia, que incluía o PPP tanto em disciplinas de gestão quanto de prática pedagógica, sinalizava uma perspectiva mais consistente e articulada, ainda que posteriormente tenha sido reformulada para alinhar-se aos demais cursos. Essas experiências demonstram que é possível superar a lógica da abordagem pontual e construir currículos que compreendam o PPP como fio condutor da formação inicial docente, e não como conteúdo acessório.

As consequências dessa fragilidade são amplas. A redução do PPP à dimensão administrativa compromete a constituição da identidade profissional dos/as futuros/as docentes, que chegam às escolas sem a formação necessária para participar criticamente da elaboração e atualização desse documento. Isso os/as coloca mais próximos/as da figura do/a técnico/a executor/a do que do/a intelectual transformador/a (Gatti, 2010), capaz de intervir na realidade escolar de forma crítica e emancipatória. Além disso, como reforçam Nascimento, Nascimento e Lima (2020), o PPP é um instrumento que só cumpre sua função quando resulta da corresponsabilidade coletiva; logo, tratá-lo de maneira episódica nos cursos de formação implica negar ao/a professor/a em formação a vivência de um processo que deveria ser colaborativo, democrático e contínuo.

Assim, pode-se afirmar que, embora o PPP esteja formalmente presente nos PPC analisados, sua inserção revela mais fragilidades do que potencialidades. A exceção encontrada no Teatro, bem como a experiência anterior de Geografia, mostram que alternativas são possíveis e desejáveis. A chave está em compreender o PPP como tema transversal e eixo formador, articulado a diferentes momentos do percurso formativo e conectado às experiências práticas de estágio e laboratório. Mais do que um documento a ser estudado, o PPP deve ser vivenciado como prática político-pedagógica constitutiva da identidade docente e da luta por uma escola pública democrática, inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que, embora o Projeto Político-Pedagógico esteja formalmente presente nos PPC das licenciaturas do IFFluminense, sua abordagem se mostra superficial e fragmentada, restringindo-se, na maioria dos casos, a uma única disciplina. Essa limitação reduz o PPP a um tópico administrativo entre outros, esvaziando sua função de eixo articulador da formação docente e de instrumento de gestão democrática da escola. Tal configuração revela a persistência de uma lógica de padronização e aligeiramento, que aproxima a formação de professores/as da racionalidade técnica e mercadológica, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. As experiências mais consistentes, como no curso de Teatro e, anteriormente, no de Geografia, apontam que alternativas são possíveis: integrar o PPP de forma transversal e prática ao longo do percurso formativo, vinculando-o à identidade profissional docente.

Portanto, reafirma-se a necessidade urgente de romper com a concepção burocrática e episódica do PPP, defendendo sua centralidade como prática político-pedagógica. Isso implica revisitar os currículos das licenciaturas, garantindo que o/a futuro/a professor/a seja preparado/a não apenas para executar conteúdos, mas para intervir criticamente na realidade escolar, disputar projetos de sociedade e consolidar a escola pública como espaço democrático, inclusivo e de transformação social.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Liliana Soares. “Pedagogia, está presente?” “Ausente, professora!”: os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 636-652, out. 2022.
- FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 174-190, mai./ago. 2017.
- FICAGNA, Roselaine Casagrande. **O projeto político-pedagógico e sua importância em uma gestão democrática**. TCC (especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Constantina, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza**: Ciências e Biologia, Ciências e Física ou Ciências e Química. Campos dos Goytacazes, 2015a. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos-nova-interface/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-da-natureza.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**: atualizado conforme a Resolução nº 52/2016. Campos dos Goytacazes, 2016a. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos-nova-interface/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos-nova-interface/arquivos/ppc-geografia.pdf/view>. Acesso em: 16 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Campos dos Goytacazes, 2015b. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos-nova-interface/arquivos/projeto-pedagogico-da-licenciatura-em-matematica-proen-20-07-2016.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). Resolução nº 004/2016, de 29 de janeiro de 2016. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro, campus Campos Centro**. Campos dos Goytacazes: Conselho Superior do IFF, 2016b.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). Resolução nº 33, de 2 de setembro de 2019. **Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, campus Campos Centro**. Campos dos Goytacazes: Conselho Superior do IFF, 2019.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 52, p. 135-153, 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, 2024.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, p. 119-141, mai./jul., 2020.

PEREIRA, Vanessa Souza. **A gestão escolar democrática na formação inicial do professor**: os conhecimentos construídos em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PRUS, Élcio Miguel. Projeto político-pedagógico na gestão escolar. In: SANTOS, Josiane Gonçalves; PRUS, Élcio Miguel. **Organização e Gestão Educacional**. Curitiba: Fael, 2011.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves. As contrarreformas neoliberais e a formação docente em línguas: uma análise dos impactos e desafios. **Anais do XX Encontro Nacional de Formação de Professores/as de Línguas**. 2025.

– CAPÍTULO 11 –

ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR – EXPERIÊNCIA COM O CURSO DE LETRAS DA UNESP/ASSIS

Edson Luis Rezende Junior¹

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a experiência de um professor-bolsista responsável pela disciplina de Metodologia de ensino e estágio supervisionado de línguas e literaturas estrangeiras III no curso de Letras da Unesp/Assis durante o período de setembro a dezembro de 2020. O cargo de professor-bolsista é ofertado a estudantes do doutorado, desde que possuam afinidade com a disciplina e a mesma contribua com sua pesquisa, dessa forma, o doutorando desenvolve seu trabalho acadêmico e vivencia à docência no ensino superior.

No momento da oferta da disciplina aqui relatada o professor-bolsista encontrava-se no primeiro ano do doutorado, cursando disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação e reorganizando seu projeto de pesquisa. Sobre este último, a proposta desde o ingresso no curso foi trabalhar com a formação inicial de professores de línguas estrangeiras e isso justifica sua participação na disciplina de estágio no curso de Letras.

Sobre essas características concorda-se com Verhine e Dantas (2007) para os quais a atuação do estudante de doutorado no ensino superior possui três desafios, sendo eles: “1) a aprendizagem dos discentes em nível de graduação sob a responsabilidade do bolsista; 2) sua aprendizagem/formação como docente; e, complementarmente, 3) o atrelamento dessa experiência ao desenvolvimento da dissertação/tese” (p. 172 - 173).

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Unesp –Presidente Prudente, licenciado em Letras e Pedagogia. Professor da rede municipal de Bady Bassit – SP e professor substituo no curso de Pedagogia da Unesp – Ibilce, São José do Rio Preto. E-mail: edson.luis@unesp.br.

Assim, a fim de alcançar esses desafios o professor-bolsista assumiu a disciplina aqui abordada, com quatro horas semanais, e foi acompanhado por um professor universitário que se encarregou de supervisioná-lo e auxiliá-lo em questões metodológicas-pedagógicas. Esta última ação é a que de fato caracteriza esse processo como um estágio docente e permite estabelecer uma reflexão entre o que se vem estudando e o que se irá desenvolver em sala de aula priorizando a formação dos discentes e do doutorando. Portanto, entende-se que esse processo formativo “[...] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor” (Leffa, 2008, p. 355).

Pensando nisso, objetiva-se com este trabalho apresentar o estágio supervisionado no curso de doutorado como parte da formação docente e refletir a organização-planejamento da disciplina como um momento propício à formação de professores. Ressalta-se também, a importância de se pensar tais questões, principalmente, pela experiência aqui relatada ser vivida durante um momento de crise mundial devido à pandemia do Coronavírus. As seções a seguir detalham o referencial teórico que embasa este capítulo, a descrição do relato da experiência e, por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se o professor como profissional que carrega consigo conhecimentos teórico-práticos e que os atualiza constantemente a partir da reflexão da prática vivenciada. Desse modo, sua reflexão permite a formação de novas teorias e novas práticas e um fazer docente crítico que não aceita imposições metodológicas e/ou imita modelos de ensino de modo acrítico. Logo,

[...] a docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (Gatti, 2017, p. 727).

Nesse processo, contribui com a discussão o momento de estágio docente, o qual se “produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Pimenta e Lima, 2006, p. 6). Neste capítulo, consiste na interação entre a pós-graduação, doutorado, e o curso de licenciatura em Letras.

Ainda segundo Pimenta e Lima (2006), o estágio pode apresentar-se inicialmente de duas maneiras, são elas: a) a prática como imitação de modelos, quando o professor em formação tenta transpor modelos conhecidos por ele

para o contexto atual, ainda que não sejam adequados; b) a prática como instrumentalização técnica, “nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (Pimenta e Lima, 2006, p. 09).

Observa-se que nos modelos apresentados pelas autoras não há a interação entre teoria e prática, tampouco, o momento de reflexão característico do professor preocupado com seu fazer docente. Pimenta e Lima (2006) defendem então que o estágio seja uma aproximação a realidade na qual o professor em formação atuará, neste sentido, deve-se caminhar para a reflexão a partir da realidade. Portanto,

[...] o estágio [como] atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta e Lima, 2006, p.14, acréscimos do autor).

Percebe-se o caráter teórico do estágio e sua importância para a formação docente, questionando os modelos anteriores nos quais o estágio era entendido unicamente como um modelo prático, de aplicação de teorias e técnicas. Entende-se então que o estágio corresponde a práxis, teoria e prática juntos.

Partindo desta percepção o estágio assume a característica de um espaço de pesquisa, de reflexão, discussão e análise da prática, reformulação de teorias e criação de novas. Os estagiários, uma vez inseridos nesse contexto, desenvolvem “postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (Pimenta e Lima, 2006, p. 14).

Corroborando com o exposto, Barreio (2007, p. 230) reforça que “o estágio curricular pode se constituir no locus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Assim, buscou-se na experiência vivenciada durante o estágio no ensino superior este caráter reflexivo, de pesquisa e de formação da identidade docente conforme se relata a seguir.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante o semestre foram realizadas seis vídeo-chamadas com os alunos do quarto ano de Letras e mais três encontros assíncronos segundo as orientações da coordenação de curso e adequando-se à realidade de ensino remoto emergencial. A plataforma de comunicação utilizada foi o *Google Classroom*, bem como os recursos do *Google G suite*. Em cada chamada discutia-se um texto

previamente enviado aos discentes e com o avançar das aulas realizavam-se comparações entre os textos.

Como primeira vez em sala de aula, num contexto de ensino superior, para o professor-bolsista fez-se importante ter contato com o plano de curso da disciplina, diferentes estratégias de trabalho desenvolvidas pelos demais docentes do departamento, as resoluções e normas sobre os métodos avaliativos, bem como, reuniões antes de ingressar na sala de aula (virtual) com o professor supervisor do estágio. Desse modo, tornou-se importante a interação com os demais sujeitos presentes no contexto universitário, principalmente, por corroborarem com a zona de desenvolvimento (ZDP) do professor-bolsista.

Por ZDP entende-se “como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente nessa tarefa” (Vigtsky, 1979 *apud* Onrubia, 2002, p. 127). Assim, se inicialmente o professor-bolsista não sabia como iniciar a disciplina e/ou quais textos escolher para as aulas acredita-se que a partir da ajuda ajustada ofertada pelo professor supervisor o mesmo poderá alcançar esse nível de compreensão sozinho em experiências futuras.

Em continuidade, na disciplina em questão, todas as aulas foram gravadas e disponibilizadas aos discentes, fato que os ajudou, uma vez que, alguns não podiam acessar as aulas ao vivo. Esse recurso tornou-se algo essencial no desenvolvimento do curso, pois a universidade naquele momento começava a distribuir *chips* com internet para os discentes mais vulneráveis.

A disciplina abordou três pontos principais: a) documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras no país, b) planejamento de curso e de aula e c) elaboração e análise de materiais didáticos. As aulas foram baseadas em leituras dialogadas, o cronograma foi apresentado aos alunos no primeiro dia e os textos enviados a eles por meio do *Google Drive*. Assim, entende-se que o professor precisa ter consciência de porque faz o que faz em sala de aula e também precisará ter um planejamento flexível que atenda aos objetivos de seu público-alvo (Almeida-Filho, 2012).

Dessa forma, o professor-bolsista preparava um slide com um pequeno resumo do texto, destacando as principais partes para uma discussão e acrescentava questionamentos ao material. Essas perguntas eram feitas para os discentes e com isso conseguia-se uma participação dos mesmos, algumas reflexões e discussões sobre o tema apresentado. Destaca-se a compreensão construtivista do professor-bolsista, a qual prevê um “caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervêm apenas o sujeito que aprende; os ‘outros’ significativos,

agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal [...]” (Solé e Coll, 2002, p. 19).

Nesses momentos havia a sugestão de outros artigos e livros que complementariam as aulas, bem como, os próprios discentes escreviam sugestões para toda a sala via *chat*. Tal interação contribuía tanto com o grupo, professores em formação inicial, quando ao professor-bolsista num processo de formação continuada.

No final do curso o professor-bolsista demonstrou aos alunos que o seu próprio planejamento tinha o intuito de construir um plano de curso, caracterizando-se como uma sequência didática num processo de metalinguagem. Desse modo, os documentos norteadores seriam o embasamento teórico, as discussões sobre planejamento, os aspectos metodológicos e a análise e criação de materiais didáticos, os critérios para se selecionar ou criar um material conforme os objetivos do curso.

A explicitação sobre o cronograma e organização do curso foi importante para dar sentido ao que se vinha discutindo na disciplina, bem como, ilustrar a utilização da parte teórica num contexto real de ensino. Esta estratégia contribuiu significativamente para a reflexão por parte dos professores em formação inicial, para a compreensão da necessidade de um planejamento sistemático e também para o entendimento da importância de se ter um objetivo claro do que se espera dos estudantes e do curso como um todo, conforme demonstra a imagem 01.

Como avaliação, destaca-se que, por um lado, a parte teórica consistiu nas vídeo-chamadas e em quatro pequenas atividades (fórum, pergunta reflexiva, comentário sobre uma *live* e resenha de um texto) que valiam 1,5 ponto cada, totalizando 6 pontos para a nota final. Além disso, os discentes deveriam elaborar uma sequência didática em dupla valendo 4 pontos.

Buscou-se uma maior diversidade de instrumentos para que todos os discentes se sentissem contemplados e aclara-se, uma vez mais, a impossibilidade de se solicitar apresentações orais da proposta de sequência elaborada ou do comentário realizado devido a questões técnicas impostas pela pandemia.

IMAGEM 01: Cronograma da disciplina

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO SEMESTRE	
DATAS	LEITURAS - ATIVIDADES
08/09	BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (língua estrangeira). Brasília, 1998. (Ler da pg. 27-35, 37-41, 53-63) Comentário – fórum
09/09	BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. (cap. Conhecimentos de LEs) Formulário do Google
18/09	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018.
Atividade assíncrona	Vídeo: Live – BNCC e a língua estrangeira Pergunta reflexiva (três perguntas para responder uma – escolha do aluno)
02/10	ARAUJO, Denise L. de. O que é (e como faz) sequência didática? Revista Entre palavras, Fortaleza, ano 3, vol. 3, p. 322 – 334, 2013. Quizz
16/10	ALMEIDA FILHO, José C. P.; Quatro estações no ensino de línguas. Editora: Pontes, Campinas - SP, 2a edição, 2012. Padlet – colocar uma opinião sobre a exposição
Atividades assíncronas	Leituras: 1. MESSIAS, Rozana Ap. L. Sequência didática – um caminho para a prática. 2010 Estudo de caso – dar três casos e o aluno seleciona um para comentar 2. ALMEIDA FILHO, José C. P.; Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Editora: Pontes, Campinas - SP, 8a edição, 2015. Resenha crítica (fazer um resumo e colocar um comentário com sua opinião no final do texto)
11/11	RIBEIRO, Isis. Da avaliação à produção de materiais de ensino de línguas – teoria e prática. Revista Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 127-139, 2008.
Atividades assíncronas	Leitura: TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira . Revista eletrônica do instituto de humanidades, vol VII, nº XXVI, p. 117 – 144, 2008. Vídeo: Desafios da Educação: O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras (Canal Univesp)

Fonte: arquivo particular do autor

Além disso, a partir da leitura da imagem 01 percebe-se o uso de diferentes recursos tecnológicos como meios de fomentar a participação dos estudantes e também apresentar aos futuros professores ferramentas que podem ser incorporadas em suas aulas.

Por outro lado, na parte prática eles deveriam cumprir 20 horas de estágio supervisionado que poderia ser: a) observação de aulas, b) ministrar aulas em cursos de extensão e/ou escolas públicas e particulares, c) oferecer cursos livres de ensino de língua, d) assistir às aulas disponibilizadas pelo aplicativo do estado de São Paulo “Centro de Mídias” e e) assistir a *live*, palestras e entrevistas sobre a formação de professores de línguas estrangeiras e/ou ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para esta parte foi desenvolvido uma rubrica de correção da narrativa de estágio e disponibilizada aos discentes a fim de que eles pudessem se organizar na escrita e soubessem o que seria considerado na correção dos textos entregues, conforme demonstra a imagem 02.

IMAGEM 02: Rubrica de correção da narrativa de estágio

Avaliação da Narrativa do Estágio de OBSERVAÇÃO

Valor da atividade - 4,0

Item – A Aspectos Formais coesão e coerência - (1,0)	Item - B (Vínculo Teoria e Prática) - (2,00) Relação com Textos teóricos estudados no decorrer do curso	Item - C Reflexão sobre a vivência (1,0)
0,5 – Apresenta muitos problemas relativos à coesão, pontuação, ortografia e coerência.	0 – Não apresenta nenhum vínculo explícito ou implícito acerca de pontos teóricos estudados no decorrer do curso.	0,25 – Texto descritivo, não há pontos de reflexão.
0,75 – Apresenta alguns problemas relativos à coesão, pontuação, ortografia ou coerência.	0,25 – Apresenta, de forma implícita, vínculo entre questões vivenciadas na prática e aspectos teóricos estudados no decorrer do curso.	0,5 – 0,75 - Texto apresenta reflexões, porém sem aprofundamentos.
1,0 - Não apresenta problemas relativos a aspectos formais.	0,5 – 0,75- Apresenta, de forma explícita, mas não coerente, relação entre pontos teóricos estudados no curso e a vivência do estágio de Regência.	1,0 – Texto transcende a descrição, reflexões que contribuem para a área de formação de professores.
	1,0 – 1,5 – Apresenta, de forma explícita, elaborada e com pouca argumentação, relação entre a vivência do estágio de regência e aspectos teóricos estudados no decorrer do curso.	
	2,0 - Apresenta, de forma explícita, bem elaborada e com argumentação consistente, relação entre a vivência do estágio de regência e aspectos teóricos estudados no decorrer do curso.	

Fonte: arquivo particular do autor

Por fim, uma ação importante desenvolvida durante o semestre e que inclusive chamou a atenção dos discentes e foi avaliado por eles como positivo foi o fato de o professor ter dado um *feedback* individual em todas as atividades propostas, desde os comentários em fórum, respostas a *live*, sequência didática, pergunta reflexiva e narrativa de estágio. Ressalta-se que esse retorno aos alunos da disciplina tornou-se fundamental para compreender as dúvidas dos mesmos, ainda que tal ação tenha demandado muito tempo e organização por parte do professor-bolsista.

Logo, pode-se afirmar segundo Furtoso (2008, p. 140) que durante o curso foi desenvolvido uma avaliação formativa, pois ela “[...] está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, o que permite ao professor detectar e identificar sucessos e insucessos no processo de ensino, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, quando necessário, visando a aperfeiçoá-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentado o contexto do relato e o desenvolvimento da disciplina conclui-se este trabalho com algumas observações acerca do estágio e de seu planejamento de modo a contemplar os objetivos propostos. Sobre o estágio de docência, de início, o professor-bolsista entendeu que para cada aula deveria ser dada uma atividade que valesse frequência e isso sobrecarregou os alunos com um número alto de atividades a serem realizadas e ao professor-bolsista com o número de atividades a serem corrigidas.

Além disso, com as mudanças acontecendo diariamente devido ao contexto remoto, houve momentos de tensão no desenvolver das aulas e alguns discentes compararam o estágio de língua estrangeira com o de língua portuguesa e as cobranças de cada professor. Tal situação, evidenciou a falta de uma reunião dos professores responsáveis pelo estágio de línguas estrangeiras com as professoras de estágio de língua portuguesa e, principalmente, chegar a um consenso do que se iria pedir e fazer.

Contudo, a experiência do estágio de docência foi classificada como positiva pelo professor-bolsista, pois o mesmo pode revisar textos, discutir com os alunos sobre temas que lhe interessavam em sua pesquisa de doutorado e aprender com eles diferentes pontos de vista, além disso, elaborar de forma mais clara suas ideias sobre planejamento de aulas e curso. O que vai ao encontro dos desafios identificados por Verhine e Dantas (2007).

Destaca-se que a experiência tornou-se mais enriquecedora ao professor-bolsista, pois em sua pesquisa de doutorado (Rezende Jr, 2024) buscou analisar as experiências de futuros professores de línguas estrangeiras durante o curso de licenciatura, o que vai ao encontro da vivência de estágio docente aqui apresentada.

Ademais, ele perdeu o nervosismo que apresentava no início das aulas e com o desenrolar das mesmas foi criando uma confiança em si, percebendo que era capaz de atuar num momento pandêmico e que tinha muito a contribuir com os discentes. Corroborou para isso a realização de reuniões mensais com a supervisora durante todo o período de estágio.

Sobre a organização do semestre, o professor-bolsista destaca que devido a pandemia, surgiram informações ambíguas, como os critérios para a frequência, mudanças durante o semestre, sobre número de atividades, gravações de aulas e acesso dos alunos nas plataformas e um horário extremamente curto para postar as notas e corrigir as atividades que lhe obrigou a trabalhar de modo integral no final do semestre para conseguir seguir as datas.

Por fim, em determinados momentos identificou uma demanda de estabelecer uma conversa com os alunos sobre o que é ser aluno no ensino virtual, da necessidade de responsabilidade que eles precisam ter e de que mesmo sendo uma hora por dia de aula teriam que estudar mais horas por dia para estarem a par das solicitações e discussões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José C. P; **Quatro estações no ensino de línguas**. Editora: Pontes, Campinas - SP, 2a edição, 2012.

BARREIRO, Iraíde M. F. O Estágio como possibilidade de (re)significação da prática docente na formação de professores. *In*: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia Cidadã** - uma nova prática na formação do educador. 1a ed. São Paulo: Retcc - Artes Gráficas, p. 229-240, 2007.

FURTOSO, Viviane B; Interfaces entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: DURÃO, Adja B. de A. B; ANDRADE, Otávio G. de; REIS, Simone. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. 1ed. Londrina: Moriá Editora, p. 127-158, 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 17, n. 53, p. 721-737, 2017

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed., Pelotas - Educat, p.353 -376, 2008.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

REZENDE JR, Edson L. **Experiências docentes nos centros de línguas e desenvolvimento de professores (CLDP) da Unesp**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2024.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. *In*: COLL, César; *et. all.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, p. 09 - 29, 2002.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, César; *et. all.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, p. 123 - 151, 2002.

VERHINE, Robert E; DANTAS, Lys M. V; Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de pós-graduação**. Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, 2007.

– CAPÍTULO 12 –

O PROCESSO DE PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PIBIC DA PUCPR

Gabriel Fernandes Munhoz Costa¹

Fernanda Ribeiro Varela²

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior oferece muitas possibilidades de desenvolvimento pessoal, social e intelectual aos acadêmicos que ingressam em diferentes cursos. Na área da Educação, especificamente, uma das oportunidades que pode despertar o interesse de jovens estudiosos, quando se trata da produção de conhecimento qualificado, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

O ingresso no referido Programa pode ocorrer por meio da modalidade voluntária e ainda ser subsidiado por bolsas de estudos disponibilizadas pelas principais agências financiadoras do país, a saber, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambas em âmbito nacional.

As bolsas também podem ser concedidas por agências de fomento à pesquisa, em âmbito estadual, tais como: a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e outras.

As instituições de ensino superior também podem implementar políticas internas destinadas ao oferecimento de bolsas, sob diferentes modalidades, que vão desde o desconto em mensalidades do curso, até o repasse de valores

1 Doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR. E-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.

2 Graduanda em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Estudante PIBIC. E-mail: fernanda.varela@pucpr.edu.br.

vigentes à conta bancária do pesquisador iniciante, entre outras vantagens estabelecidas por cada universidade³. Essa contrapartida contribui, por um lado, com a viabilidade da investigação proposta, com a produção de conhecimento nos campos do saber e com a formação de novos pesquisadores. Por outro lado, também favorecem a permanência dos estudantes no ensino superior – sobretudo àqueles que se encontram em condição socioeconômica vulnerável – e possibilitam maior dedicação nos projetos de pesquisa.

Criado na década de 1990, no Brasil, a implementação do PIBIC nas universidades foi pensado com objetivo de “[...]consolidar a iniciação científica, considerando-a como política prioritária na formação de pesquisadores” (Silva, 2022, p. 82)⁴. Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em consulta às informações abertas à comunidade, observamos que o programa visa promover o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa, sob orientação de professores pesquisadores, participando ativamente do universo da pesquisa nos diversos ambientes da Universidade.

Para melhor compreender o contexto do PIBIC na referida instituição, atualmente fazem parte: 400 orientadores, 850 estudante por vigência e 74% de estudante contemplados com bolsa⁵. Podem participar do Programa estudantes que atendam às condições de elegibilidade de cada edital, de cursos de graduação presencial da PUCPR regularmente matriculados até o término da vigência, com disponibilidade para se dedicar à pesquisa em uma carga horária de 20h semanais. Podem orientar esses estudantes, professores doutores e mestres que desenvolvem pesquisas, doutorandos e pós-doutorandos dos programas de pós-graduação da PUCPR (mestrado e doutorado).

Ao estudante que busca se aproximar do universo da pesquisa e acessar potenciais vagas, a Universidade disponibiliza painel⁶ com objetivo de aproximar estudantes interessados em participar dos programas PIBIC, PIBITI e PIC-EaD dos orientadores que tenham vagas disponíveis em seus projetos. O estudante deve fazer contato diretamente por meio do e-mail do orientador, ciente de que o processo de seleção de escolha do estudante é de autonomia do orientador.

3 Na PUCPR, no momento da produção deste trabalho, aos estudantes que concluírem duas vigências completas no PIBIC, é assegurado o desconto de 50% nas mensalidades dos Cursos de Pós-Graduação (stricto sensu – mestrado e doutorado e lato sensu – especialização). Disponível em: <https://www.pucpr.br/iniciacaocientificaetecnologica/pibic/>. Acesso em 24 set. 2025.

4 Nesta tese, ao contextualizar a formação inicial e continuada de professores no Paraná, a autora ressalta a participação do presidente da República Itamar Franco, ainda na década de 1990, na criação do Programa em nível federal.

5 Dados disponíveis em: <https://www.pucpr.br/iniciacaocientificaetecnologica/pibic/>. Acesso em 20 set. 2025.

6 Disponível em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/4d9af7b4-316a-400d-a4a7-9c5ce100f166/page/syKjC?s=pjewGgoiPN4>. Acesso em: 24 jul. 2025.

Ao final de cada vigência, os estudantes devem ter realizado a entrega do relatório parcial e final de pesquisa, sob orientação do orientador. Em caso de aprovação dos relatórios, participam do Seminário Institucional de Iniciação Científica (SEMIC), comunicando os resultados encontrados.

A partir da compreensão que temos da estrutura do Programa, reconhecemos que ele constitui um importante instrumento para a indução de pesquisadores que futuramente encontrarão espaço de formação na Pós-Graduação *Lato* ou *stricto sensu*, visto que vivenciam a experiência prática da pesquisa científica durante a graduação.

Para estudantes recém-ingressos na universidade, o interesse por viver o ambiente acadêmico e construir novos conhecimentos na área de pesquisa pode se constituir elementos de atração. Além disso, desenvolver pesquisa científica pode ir ao encontro da construção de um pensamento mais complexo, da curiosidade por teorias que fundamentam a interpretação da realidade, pela ação de contribuir para a construção cumulativa do conhecimento humano e de novos saberes.

Temos o pressuposto de que participar da iniciação científica é uma forma de identificar e analisar questões e situações-problemas relacionando teoria e prática, isto é, ampliando a compreensão de mundo e de sociedade. Através da investigação, da dúvida, da cooperação entre pares e da interdisciplinaridade do conhecimento, podemos pensar sobre as questões cada vez mais amplas e complexas da realidade.

Posto isto, nosso problema de pesquisa é: como ocorre a produção de conhecimento em um projeto de pesquisa na área da Educação, no âmbito do PIBIC? Para responder a esta questão, temos como objetivo discorrer sobre o processo de pesquisa na área da educação no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). O percurso metodológico empregado no trabalho foi o relato de experiência.

2. INGRESSO NO PIBIC: UM BREVE RELATO DA EXPERIÊNCIA

O início da graduação representou para nós uma série de novas oportunidades e a ampliação de horizontes profissionais e acadêmicos. Nossa primeira experiência com vaga de iniciação científica ocorreu na disciplina de História da Educação do curso de Pedagogia. Esse contato se deu durante a graduação na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Contudo, já no Ensino Médio, o contato com a disciplina de História propiciou aproximação inicial com o conhecimento histórico. Conhecer o caminho percorrido no passado para entender aquilo que vivemos na atualidade

sempre nos fascinou e nos instigou a aprofundar-nos neste conhecimento. Esse interesse se consolidou no primeiro semestre do curso de Pedagogia, onde fomos capazes de entender todo o percurso de nossa paixão, a Educação, percorreu até chegar na educação que vivenciamos, anteriormente como alunos e, agora, como docentes. Este contato favoreceu o ingresso em um projeto de pesquisa, no âmbito da Iniciação Científica, na área de História da Educação.

Assim, ingressar no projeto intitulado “As recomendações internacionais (BIE e UNESCO) e as políticas educacionais brasileiras (1946 – 1971)” nos defrontamos com um importante desafio que é compreender os caminhos internacionais, nacionais e estaduais para a conformação da formação de professores no Brasil e no Paraná, em perspectiva histórica.

Como parte integrante do processo de produção de conhecimento, foi necessário nos afastarmos de pressupostos iniciais – considerados senso comum – e empregar esforços no sentido do conhecimento sistematizado a respeito da temática que envolve as políticas públicas, as interferências e repercussões de organismos internacionais e a formação de professores em perspectiva histórica. De acordo com Morosini, esse esforço configura o “estado do conhecimento”.

No meu entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2014, p. 101).

Para tanto, nos apoiamos na contribuição de Morosini (2014) para realizar o “estado do conhecimento” e assegurar a qualidade interna deste procedimento de pesquisa. Considerando esse movimento como parte inerente de produção da ciência, em diálogo com Severino (2013, p. 8) “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”.

Esse percurso é importante para amadurecermos o olhar que temos para o objeto de pesquisa e, talvez, para constituir o próprio significado de pesquisa que adotamos. Pois, considerando a posição de pesquisador iniciante, temos que nos apoiar majoritariamente na produção científica da área para assimilar os conhecimentos que se fazem necessários de modo a contextualizar o objeto de estudo. De acordo como nos ensina Bernadete Gatti (2006), sobre o sentido da pesquisa,

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente (Gatti, 2006, p. 26).

Diante do problema de pesquisa, os objetivos propostos e a clareza sobre o objeto de estudo, passamos para a etapa seguinte, na qual realizamos levantamento de trabalhos que foram produzidos e publicados sobre a temática, na forma de teses e dissertações, em consulta à plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Inicialmente, foi necessário estabelecer descritores que pudessem capturar os trabalhos que temos interesse em conhecer. Esses descritores foram estabelecidos com base no projeto de origem do proponente da pesquisa, quais sejam, “Formação de Professores”, “UNESCO” e “Paraná”. Eles foram utilizados para afunilar o campo de conhecimento da pesquisa. O recorte temporal, decidimos deixá-lo indeterminado, visto que tivemos o intuito de capturar a maior quantidade de trabalhos possíveis.

Assim, com o afunilamento do campo de conhecimento foi possível analisar, de maneira inicial, os 132 trabalhos resultantes da pesquisa. Ao decorrer do projeto, começaram as delimitações para maior aprofundamento na pesquisa, resultando em cinco trabalhos, sendo três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado na área da Educação. Esses trabalhos continuaram no campo de estudo dos pesquisadores pois continham elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

3. LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O primeiro contato com o projeto de pesquisa envolveu entender inicialmente do que se trata o “Estado de Conhecimento”, de acordo com o referencial teórico estabelecido e mencionado anteriormente: Morosini (2014). A pesquisa a que se refere esse relato busca construir um sólido estado de conhecimento acerca das recomendações internacionais da UNESCO e BIE (1946-1971) e as políticas educacionais brasileiras.

Dificuldades iniciais se apresentaram nesse percurso. A primeira delas se refere ao exercício de desconstruir o senso comum. A segunda, entender que a pesquisa científica envolve buscar ativamente os fatos. Esse movimento nos levou à compreensão de que pesquisar nos distancia dos meros achismos do cotidiano. Também tivemos uma dificuldade complementar, qual seja, o estranhamento inicial com a linguagem acadêmica empregada nos trabalhos consultados.

Essas dificuldades foram apresentadas gradativamente durante as reuniões para orientação, cuja frequência ocorreu quinzenalmente, conforme previsto no projeto de pesquisa. O formato dos encontros ocorreu na modalidade online, via Google Meet, e também presencialmente, na Universidade, sempre quando se fez necessário – para além dos encontros previamente estabelecidos, a título de sanar dúvidas sobre o processo de levantamento dos trabalhos.

A metodologia empregada no estudo foi a histórico-documental, subsidiada pelos trabalhos pesquisados que envolvem fontes e fatos históricos. Uma vez habituados com o objetivo do projeto, após a realização de um fichamento acerca do Estado de Conhecimento, estabelecemos conjuntamente os critérios necessários para realizar a averiguação dos trabalhos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), visto que se trata de milhares de investigações acadêmicas disponíveis neste banco de dados.

Para desenvolver o processo de verificação do estado do conhecimento, foram empregados os descritores “Formação de Professores” e “Unesco” e “Paraná” conforme previsto no projeto maior. O primeiro resultado obtido com o uso desses descritores foram 132 trabalhos, dentre os quais encontramos 108 dissertações e 25 teses. Esta etapa de pesquisa, com o emprego do termo “and” e com a inclusão de aspas resultou no maior número de trabalhos detectados⁷.

Após esse procedimento, exportamos os trabalhos em formato CSV, realizamos conversão e alocados todos em uma única planilha em Excel. Nesta etapa, nenhum trabalho foi retirado. Para realizar o tratamento dos dados, foram determinados critérios de exclusão do estado do conhecimento.

O primeiro critério de exclusão definido pelos pesquisadores foi: a retirada de trabalhos em duplicidade. Assim, nessa etapa, constatamos o número de cinco trabalhos repetidos. Apenas destacamos esses trabalhos. A partir desse movimento, foi aberta a terceira planilha em Excel em que os trabalhos destacados foram excluídos e restaram 124 trabalhos.

Esse movimento nos levou a estabelecer o segundo critério de exclusão: a retirada de trabalhos que não estavam disponíveis para acesso. Esses trabalhos foram destacados e, em seguida, aberta a quarta terceira planilha em Excel. Foram deletados 13 trabalhos e restaram 111.

A partir do terceiro critério de exclusão, trabalhos que não empregavam o descritor “Formação de Professores” em seu título foram destacados e excluídos, restando um total de 16 trabalhos.

Na última etapa do tratamento, o critério utilizado foi a exclusão de trabalhos que não empregavam o descritor “Paraná” em seu título e/ou resumo. Assim, foram excluídos 11 trabalhos e restaram cinco trabalhos para análise. O emprego de escolhas sistemáticas nesse percurso nos permitiu rastrear e pesquisar com maior clareza os trabalhos que podem compor nosso estado de conhecimento e subsidiar pesquisas futuras. Também permite assegurar a replicabilidade do procedimento por outros pesquisadores.

⁷ Realizamos outras buscas preliminares. Na primeira tentativa, foram empregados os descritores + aspas + “and”, obtendo 128 resultados, dentre eles 105 dissertações e 23 teses. Na segunda tentativa, foram empregados os descritores + aspas + “or”, obtendo 40 resultados, dentre eles 29 dissertações e 11 teses.

Após o tratamento descrito anteriormente, os arquivos dos trabalhos foram baixados no computador para a leitura integral. Esses trabalhos foram organizados em uma planilha com os elementos: autor, título, ano, tipo de estudo.

Os resultados da pesquisa ainda estão na etapa de análise, visto que esse estudo ainda está em desenvolvimento. De todo modo, podemos comunicar que foram encontradas três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado na área da Educação. Esses trabalhos constituem um *córpus documental* na qual os pesquisadores se debruçam para melhor compreender o objeto de estudo.

4. ÉTICA E AS BOAS PRÁTICAS NA PESQUISA

Ao ingressar na Iniciação Científica, é essencial ter ciência dos valores, responsabilidades e deveres que devem orientar os estudantes ao longo do percurso acadêmico, visto que acreditamos que a experiência do PIBIC pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades como: paixão pelo conhecimento, curiosidade e pensamento crítico. Além de promover proatividade, resiliência, trabalho em equipe e comunicação.

É necessário compreender o projeto de pesquisa e buscar compreender o plano elaborado pelo orientador. Do mesmo modo, é imprescindível comunicar dúvidas e questionamentos ao seu orientador, como também mostrar proatividade e comprometimento com o projeto. Realizar pesquisas bibliográficas em periódicos da área, atentar-se ao cumprimento de prazos dos relatórios parciais e finais e participar do SEMIC, constituem-se como as responsabilidades do estudante durante o projeto.

O Caderno de Normas, disponível no site da PUCPR, apresenta todas as regras, direitos e deveres do orientando e do orientador. Neste manual, a equipe da Iniciação Científica também se coloca disponível para oferecer suporte durante o processo. O sucesso na Iniciação Científica depende do compromisso do estudante em integrar-se à rotina de pesquisa, cumprir etapas com excelência e manter diálogo constante com orientadores e coordenação.

A ética na pesquisa é elemento fundamental para pesquisadores de todos os níveis de formação, desde os iniciantes aos mais experientes. Essa postura se refere tanto às relações humanas estabelecidas no campo de pesquisa, quanto no desenvolvimento do estudo propriamente dito. Pesquisar de forma ética é apresentar transparência e fidedignidade no processo de coleta e tratamento das fontes, no diálogo das fontes com o corpo teórico do trabalho, no uso (ou não) de ferramentas de automação e inteligência artificial para o desenvolvimento de alguma etapa da pesquisa.

De modo complementar, é necessário realizar a citação dos autores que fundamentam o trabalho adequadamente, empregando as regras de normatização

dos trabalhos acadêmicos, conforme ABNT ou orientação específica. Ao tratar-se de ideias propostas por outros autores, devemos estar cientes de que as compreensões que fazemos dessas proposições podem, eventualmente, apresentar alguma imprecisão conceitual. Por isso, tão importante quanto pesquisar é socializar o conhecimento entre os pares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como objetivo discorrer sobre o processo de pesquisa na área da educação no âmbito do PIBIC, da PUCPR, por meio de um relato de experiência produzido pelos pesquisadores considerando a pesquisa ainda em desenvolvimento. Para tanto, estruturamos o trabalho em três seções centrais, além da introdução e considerações finais, sendo elas: o ingresso no PIBIC – um breve relato da experiência, o levantamento do estado do conhecimento, a ética e as boas práticas na pesquisa.

Inicialmente apresentamos considerações sobre o PIBIC, elencando dados de natureza explicativa sobre a origem do Programa, os modos de ingresso e as modalidades de bolsa, além de apresentar algumas instituições que ofertam esses subsídios para os estudantes. Em seguida, socializamos a experiência de ingresso no Programa da estudante de graduação que compõe a equipe de pesquisa, apresentando um breve contexto do interesse pela pesquisa, das dificuldades encontradas, além de parte do referencial teórico que nos fornece estofo teórico.

Posteriormente, comunicamos parte do percurso empreendido para constituir o “estado do conhecimento” da pesquisa de origem, na BDTD, ao qual fazemos menção ao longo da seção. Em seguida, com base no Caderno de Normas do PIBIC, disponível no site da instituição, discorreremos sobre ética na pesquisa e boas práticas, considerações que devem orientar a atuação de orientando e orientador.

Acreditamos que o objetivo do trabalho foi atingido, uma vez que apresentamos o processo de pesquisa na área da Educação em um projeto de pesquisa do PIBIC, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos, o processo de rigorosidade metodológica e conhecimentos adicionais advindos dessa experiência. Como limite deste relato, não foi possível aprofundar os dados específicos de cada tese e dissertação resultantes do processo de averiguação do estado do conhecimento, uma vez que a pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento.

Esse relato também constituiu desafio importante para à formação de novos pesquisadores, isto porque possibilitou contato inicial com o processo de produção de conhecimento, visto que foi parcialmente escrito por uma estudante

matriculada no primeiro período da graduação de Pedagogia – participante do PIBIC, na PUCPR, sob orientação e contribuição de um doutorando em Educação – orientador PIBIC, da mesma instituição.

Ao realizar leituras com rigor científico para escrever o trabalho acadêmico, a experiência se tornou significativa, cumprindo com a materialização dos objetivos institucionais do Programa, que são o de promover o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa, sob orientação de professores pesquisadores, participando ativamente do universo da pesquisa nos diversos ambientes da Universidade, conforme apresentado anteriormente na introdução do trabalho.

Acreditamos que a discussão realizada neste estudo, composta pela exposição de um modo de realizar a investigação científica na área da Educação, articulação dos referenciais teóricos, apresentação dos desafios encontrados, bem como comunicação das noções orientadoras de nossas práticas podem contribuir com outros pesquisadores iniciantes que se encontram na fase de desenvolvimento de suas pesquisas.

Além disso, a título de consideração final, acreditamos que a possibilidade de realizar a comunicação verbal desse processo de pesquisa em um Congresso Nacional de Educação, promovido em uma instituição séria e renomada, representa uma postura de humildade e abertura referente aos potenciais contribuições de outros pesquisadores mais experientes, as quais podem favorecer qualitativamente nosso trabalho.

Incentivamos, por fim, que mais estudos sejam realizados no sentido de promover contextos para a formação de pesquisadores iniciantes de modo que tenham contato com o processo de investigação na prática e lhes sejam possíveis vivências no universo da pesquisa e acesso a pesquisadores mais experientes.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. [25-35], 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf>. Acesso em 22 jul. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elza Fagundes da; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A formação continuada dos professores na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2018. 2022. 251 f. **Tese (Doutorado)** - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/downloadArquivo?vinculo=ODk0MzNDNFkyOWtSVzF3Y21WellUMHhKbUZqWlhKMmJ6MHpOVGc1T1RJbWMYVnhVR0Z5WVdkeVlXWnZQVEVtYzJWeFUyVmpZVzg5T0NacllYSmtaWGc5VGlac2IyTmhiRUZ5Y1hWcGRtODIRMDlOVUVGU1ZFbE1TRUZOUiU1VVR5WnViMjFsUT>. Acesso em: 29 jun. 2025.

- CAPÍTULO 13 -

TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA, NÃO COMO REVOLUÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E OS LIMITES DA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA

Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro¹

1. INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao cenário educacional brasileiro é tema recorrente em políticas públicas e discursos pedagógicos há décadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, estabelece como uma de suas competências gerais o desenvolvimento de uma cultura digital crítica, significativa e ética. Na competência geral de número cinco, o documento orienta que os estudantes devem:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Essa diretriz sinaliza um ideal de escola integrada ao mundo digital, promotora de cidadania tecnológica e inovação pedagógica. Em consonância com esse princípio, destaca-se o esforço normativo empreendido pelas Bases Nacionais Comuns (BNC) para a formação de professores, especialmente a BNC-Formação Continuada. Essa diretriz constitui um marco importante na política educacional brasileira, ao definir um conjunto articulado de competências e habilidades que os professores devem desenvolver ao longo de sua

¹ Doutoranda em Ensino (PPGCIMES) da UFPA, Mestra em Estudos da Linguagem pela UFCAT, Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela UFMS, Graduada em Letras pela UFPA. E-mail: geanerovere@hotmail.com.

trajetória profissional. Seu objetivo é garantir a implementação efetiva das dez competências gerais e das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, com vistas à promoção de uma educação integral, comprometida com a superação das desigualdades educacionais e com a garantia do direito à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, a BNC-Formação Continuada estabelece dez competências gerais, a serem desenvolvidas de forma progressiva pelos docentes. Entre elas, a Competência 5 orienta que o professor deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2020, p. 8).

Essa competência revela que a intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias deve ir além da mera adoção instrumental. O professor é chamado a se apropriar das TDICs como mediadoras de práticas inovadoras, que ampliem a autoria dos estudantes, favoreçam a construção coletiva de saberes e promovam a criticidade no engajamento com o mundo digital. No entanto, essa diretriz, ainda que ambiciosa e necessária, se fragiliza quando confrontada com a realidade concreta das salas de aula. A ausência de infraestrutura adequada, a fragilidade das políticas de formação continuada, a resistência institucional à inovação e, sobretudo, a permanência de uma concepção pedagógica tradicional que apenas migra conteúdos para ambientes digitais, sem alterar significativamente as lógicas de ensinar e aprender, são entraves que comprometem a efetividade dessas diretrizes.

Esse descompasso tornou-se ainda mais evidente durante o contexto da pandemia da Covid-19, em 2020, quando o ensino remoto emergencial se impôs como única alternativa viável para garantir a continuidade das atividades educacionais. A crise sanitária escancarou tanto o potencial quanto as limitações do uso das tecnologias na educação básica. Professores, gestores e estudantes foram compelidos a adentrar ambientes digitais e utilizar ferramentas até então desconhecidas por muitos. Contudo, essa adoção emergencial, embora intensa, não promoveu as mudanças estruturais nos paradigmas pedagógicos como se imaginada. A tecnologia foi, na maioria dos casos, mobilizada como recurso de substituição, um mero suporte funcional que permitiu transpor para o ambiente virtual os mesmos métodos e práticas do ensino presencial, sem reconfigurá-los de modo crítico ou até mesmo inovador.

Embora o ensino remoto tenha provocado uma imersão forçada nas tecnologias digitais, essa vivência não se mostrou suficiente para desencadear

uma mudança de paradigma no uso pedagógico das TDICs. Conforme evidenciado na pesquisa de Pinheiro (2024), após o retorno ao ensino presencial, muitas das ferramentas digitais adotadas durante a crise sanitária passaram a ocupar novamente um lugar periférico nas práticas escolares. Os dados indicam que, apesar do contato intensificado com as tecnologias, não houve apropriação crítica e estruturante por parte da maioria dos docentes.

O retorno ao ensino presencial marcou não a consolidação de novos modelos metodológicos mediados pelas tecnologias, mas o restabelecimento de rotinas tradicionais, agora apenas mais familiarizadas com o vocabulário técnico, porém sem alterações substantivas na intencionalidade pedagógica. Em outras palavras, o uso intensivo das tecnologias durante a crise sanitária não se traduziu em apropriação crítica por parte dos docentes.

Esse uso instrumental, centrado na funcionalidade técnica e na replicação de práticas já consolidadas, revela uma ausência de ruptura epistemológica. Não houve, na maioria dos casos, uma ressignificação crítica das práticas educativas, tampouco uma reflexão aprofundada sobre como as TDICs poderiam mediar aprendizagens mais significativas, colaborativas e emancipatórias.

Essa constatação evidencia um problema mais profundo e estrutural: a fragilidade da formação docente para lidar criticamente com as tecnologias. A formação continuada, quando existente, muitas vezes adota uma abordagem tecnicista, focada no manuseio da ferramenta, e não na reflexão sobre como ela pode (ou não) potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Como alerta Imbernón (2010), a formação de professores precisa ir além de modelos descontextualizados e “reproduzir um conhecimento transmissivo”, propondo, ao contrário, experiências formativas enraizadas nas práticas reais e nas necessidades concretas da docência.

Este capítulo, ancorado nas vozes de professores que atuaram durante o ensino remoto e continuaram sua prática presencial após esse período, busca refletir criticamente sobre os limites da cultura digital escolar no Brasil. Argumenta-se que a tecnologia, embora presente de forma cada vez mais naturalizada no cotidiano das escolas, ainda é utilizada como ferramenta de apoio, e não como mediadora de práticas pedagógicas inovadoras. A escola, mesmo diante da experiência extrema da pandemia, não rompeu com o paradigma tradicional. A ausência de uma formação crítica, contextualizada e contínua impede que as tecnologias digitais cumpram seu papel de potencializadoras do ensino e da aprendizagem.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E O PARADIGMA DA FERRAMENTA: USAR NÃO É INTEGRAR

A formação de professores, seja inicial ou continuada, constitui o alicerce da prática pedagógica e um dos principais pilares que contribuem para a qualidade do ensino. No entanto, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, essa formação tem se mostrado historicamente precária, em sua maioria, limitada a aspectos técnicos e desarticulada das demandas reais da sala de aula. Como observa Kenski (2003), mesmo em contextos onde há infraestrutura tecnológica, “muito pouca coisa se alterou no processo de ensino. Em geral, as escolas permanecem com as mesmas propostas e grades curriculares” (p. 73). A autora antecipa, décadas antes da pandemia, que o problema central não é a ausência da tecnologia, mas sim a ausência de um novo olhar pedagógico sobre ela. O ensino remoto emergencial apenas confirmou esse diagnóstico, embora de forma abrupta e generalizada.

A busca dos docentes por capacitação em relação às TDICs ainda se concentra predominantemente no domínio técnico-operacional das ferramentas digitais. Observa-se, entretanto, que há pouca ênfase na reflexão crítica sobre os reais objetivos pedagógicos dessas tecnologias. Com isso, negligencia-se um aspecto essencial para a efetiva integração das TDICs nas práticas educativas: a compreensão do “porquê” e do “para quê” do uso dessas ferramentas, condição necessária para que possam ser apropriadas de forma significativa, crítica e transformadora no processo de ensino-aprendizagem. Como ressalta Ribeiro (2018), o uso de tecnologias sem mudança de concepção pedagógica resulta apenas na substituição de instrumentos, não na transformação efetiva da prática docente. Assim, o que se observou na prática foi uma massiva transposição de lógicas tradicionais para o ambiente digital: a aula expositiva converteu-se em videoconferência; a lista de exercícios virou formulário online; o livro didático, um arquivo PDF.

Essa realidade revela claramente que usar tecnologias digitais não implica necessariamente integrá-las pedagogicamente. Integrar tecnologia à prática docente significa utilizá-la com intencionalidade pedagógica clara, alinhada aos objetivos educacionais, promovendo uma mediação efetiva do conhecimento, bem como o protagonismo dos alunos em seu processo formativo. Conforme enfatiza Moran (2007):

Não basta ter computadores e conexão à internet. É preciso que os professores entendam as tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica, criando ambientes de aprendizagem colaborativos, interativos, onde o aluno seja efetivamente sujeito ativo e participativo do seu processo de conhecimento. A tecnologia, assim utilizada, rompe o paradigma transmissivo e favorece uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva (p. 34).

Nesse sentido, o uso crítico das TDICs requer planejamento pedagógico consistente, seleção criteriosa das ferramentas digitais e uma reflexão permanente sobre os objetivos educacionais e os impactos das práticas tecnológicas adotadas. Exemplos concretos desse uso crítico incluem situações em que os alunos empregam plataformas digitais não apenas como receptores passivos de conteúdos, mas sobretudo como criadores ativos, capazes de interagir, resolver problemas reais e compartilhar conhecimentos com seus colegas, docentes e a comunidade escolar. Atividades nas quais estudantes produzem blogs temáticos, criam *podcasts* educacionais ou desenvolvem projetos colaborativos online que ultrapassam os limites físicos da sala de aula exemplificam essa abordagem crítica e significativa das tecnologias. Nesses casos, as TDICs deixam de ser meras substitutas digitais de métodos tradicionais e assumem o papel de instrumentos fundamentais na construção coletiva do conhecimento, na promoção da criatividade e no desenvolvimento da cidadania digital.

De acordo com Imbernón (2016), o uso crítico das tecnologias envolve ainda um posicionamento ético e reflexivo frente às potencialidades e limites das ferramentas digitais:

O uso crítico das tecnologias digitais implica mais do que o domínio técnico-operacional das ferramentas. Significa reconhecer suas potencialidades e também suas limitações, considerando seu impacto ético, social e cultural. Pressupõe, portanto, uma educação para a tecnologia que seja capaz de desenvolver no estudante a capacidade de analisar, interpretar, selecionar e utilizar criticamente as informações disponíveis na rede (p. 56).

Desse modo, o uso crítico transcende a perspectiva instrumental, exigindo do professor uma formação contínua e reflexiva sobre os propósitos pedagógicos das tecnologias. Tal formação precisa abordar não somente o “como fazer”, mas sobretudo o “por que fazer” e “para que fazer”, possibilitando aos professores perceberem a tecnologia como mediadora de processos formativos inovadores e não apenas como uma mera ferramenta para apresentar um vídeo ou *slides* apenas.

Portanto, a formação docente, no contexto atual, precisa ir além da simples apropriação técnica das tecnologias digitais. Deve promover uma cultura de uso crítico e significativo, em que professores e alunos sejam capazes não apenas de consumir informações, mas também de produzi-las, analisá-las e utilizá-las de maneira consciente e inovadora. Essa mudança paradigmática é essencial para que as tecnologias digitais sejam, de fato, integradas ao processo educativo, ultrapassando o uso instrumental ou periférico. Afinal, como evidencia o subtítulo deste tópico, apenas usar tecnologias digitais não garante sua integração pedagógica efetiva. Isso levanta uma questão fundamental para reflexão: até que ponto as práticas docentes atuais têm superado o paradigma da ferramenta e avançado rumo a uma verdadeira integração pedagógica das TDICs?

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CHAVE PARA A INTEGRAÇÃO CRÍTICA DAS TDICS: UMA SOLUÇÃO POSSÍVEL?

A pergunta final do tópico anterior nos provoca: será que apenas formar professores é suficiente para garantir a integração crítica das tecnologias digitais na escola? A resposta, embora passe necessariamente pela formação docente, não pode ser limitada a ela. A formação de professores é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais para transformar as práticas pedagógicas. No entanto, como adverte Perrenoud (2002),

a fé na formação de professores como resposta para todos os males da escola é uma ilusão. Formar professores é necessário, mas não é suficiente. É preciso também transformar as condições institucionais, sociais e materiais nas quais se exerce o ofício docente (p. 91).

A integração crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na escola exige, portanto, uma abordagem multifatorial. A formação docente — tanto inicial quanto continuada — precisa ser revisitada em sua estrutura curricular e metodológica para incorporar uma visão mais ampla e crítica sobre o uso das tecnologias no contexto educativo. Como destaca Imbernón (2010), esse processo formativo deve ser reflexivo, colaborativo e enraizado nas realidades vividas pelos professores, superando abordagens meramente técnicas e operacionais.

Mesmo com os avanços nas políticas públicas voltadas ao acesso e ao uso das TDICs nas escolas, a apropriação pedagógica desses recursos ainda é limitada. Muitos professores continuam presos a lógicas instrucionais tradicionais, utilizando as tecnologias como meras substitutas do quadro e do livro, sem explorar seu potencial para fomentar a autoria, a colaboração e a aprendizagem ativa. A mudança desse cenário exige mais do que oficinas pontuais sobre ferramentas digitais: requer uma formação crítica, continuada e situada em práticas que mobilizem a alterar os paradigmas dos docentes.

Essa formação precisa fomentar o uso intencional das TDICs para promover ambientes de aprendizagem mais abertos, interativos e significativos. A produção de podcasts, blogs colaborativos, narrativas digitais e projetos interdisciplinares são exemplos de práticas em que a tecnologia está a serviço da construção do conhecimento, e não apenas como recurso de transmissão de conteúdos. Destacam-se, ainda, como exemplos, o uso de plataformas gamificadas para a resolução de desafios em grupo, o desenvolvimento de *webquests* para pesquisas orientadas, a criação de mapas mentais digitais, a simulação de experimentos científicos em ambientes virtuais e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para a realização de fóruns temáticos e projetos de mediação entre diferentes áreas do conhecimento. Essas práticas estimulam a

autoria, a colaboração, a autonomia e a criticidade dos estudantes, colocando-os no centro do processo educativo.

Vale destacar a necessidade dessa formação estar articulada a um ecossistema institucional que favoreça a inovação pedagógica. Ou seja, que não sejam práticas de um ou outro docente de forma isolada, mas que integrem o currículo das escolas. Uma vez que a implantação das tecnologias também envolve tempo para planejamento, infraestrutura adequada, apoio técnico e reconhecimento profissional. Sem essas condições, a responsabilidade recai exclusivamente sobre o professor, o que não é justo, muito menos viável.

Assim, a formação docente é peça-chave, mas não basta por si só. Deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de ações que envolvem investimentos em infraestrutura, políticas públicas coerentes, gestão escolar aberta à integração das TDICs, acesso equitativo às tecnologias e abertura à transformação da cultura pedagógica vigente.

Retomando a provocação inicial: a formação docente é, sim, condição necessária para a integração das TDICs, mas não é condição suficiente. A mudança de paradigma requer compromisso coletivo e estrutural, para que o digital deixe de ser apenas presença técnica e passe a ser mediação pedagógica consciente, crítica e emancipadora.

2.2 TDICS, CULTURA ESCOLAR E RESISTÊNCIA À MUDANÇA: POR QUE AINDA NÃO INTEGRAMOS?

Mesmo com formações, investimentos e políticas públicas voltadas à inserção das TDICs no cotidiano escolar, a prática pedagógica considerando o uso de tecnologias ainda não é uma realidade consolidada na maioria das escolas brasileiras. A permanência desse cenário revela que a dificuldade de integrar criticamente as tecnologias não se deve apenas à ausência de infraestrutura ou formação docente, mas está profundamente enraizada na cultura escolar.

A cultura escolar, compreendida como o tecido de práticas, valores, rotinas e crenças que sustentam o cotidiano das instituições de ensino, demonstra uma tendência histórica à resistência diante de mudanças estruturais. Forquin (1993), a cultura escolar trata-se de um conjunto de saberes criteriosamente selecionados, organizados e didatizados a partir de diferentes vertentes da cultura humana, científica, popular, erudita ou de massas, e que servem de base para o trabalho de professores e alunos. Essa cultura se constitui e se reproduz em lógicas organizacionais e pedagógicas que privilegiam a estabilidade, a previsibilidade e a repetição de modelos conhecidos, muitas vezes em detrimento da inovação pedagógica. Essa tensão entre o potencial das tecnologias e a permanência de práticas conservadoras é bem ilustrada por Moran (2013), ao afirmar:

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança (p. 90).

Esse diagnóstico reforça a ideia de que a resistência à mudança não se dá apenas por desconhecimento ou negligência, mas por uma combinação de medo, insegurança e manutenção de estruturas pedagógicas profundamente arraigadas. Essa resistência não se expressa apenas em discursos, mas em gestos, escolhas didáticas, formas de avaliação e na própria arquitetura do tempo e do espaço escolares.

Mesmo os professores mais engajados e críticos, ao retornarem às rotinas escolares, muitas vezes encontram dificuldades para manter práticas pedagógicas inovadoras, especialmente quando estas não são legitimadas institucionalmente. O uso das TDICs, quando não incorporado ao projeto pedagógico da escola como um todo, acaba sendo visto como algo opcional, periférico, ou mesmo dispensável. Em muitos casos, o docente que propõe experiências com tecnologias enfrenta isolamento, falta de apoio e, às vezes, desconfiança por parte de colegas e gestores.

Além disso, a lógica da produtividade e da sobrecarga docente também funciona como barreira à inovação. Professores frequentemente operam sob condições precárias, com múltiplas turmas, carga horária elevada e escasso tempo para planejamento. Nessas circunstâncias, recorrer a práticas tradicionais, mais previsíveis e rápidas de executar, acaba sendo uma forma de sobrevivência profissional. A inovação, nesse contexto, exige não só formação e motivação, mas também tempo, reconhecimento e condições materiais mínimas para se efetivar.

É preciso, portanto, repensar o espaço escolar como um ambiente que favoreça a experimentação, o erro e a aprendizagem coletiva entre os docentes. Isso implica em revisar não apenas o currículo formal, mas também os currículos ocultos e as normas não ditas que organizam o cotidiano escolar. Integrar as TDICs de forma crítica exige romper com a lógica da sala de aula fechada, centrada exclusivamente no professor, e abrir-se a práticas pedagógicas colaborativas, interdisciplinares e digitalmente mediadas.

Por fim, integrar tecnologia na escola não é apenas uma questão técnica ou metodológica é, sobretudo, uma questão cultural. E culturas, como se sabe, não mudam por decreto. Elas se transformam pela experiência compartilhada,

pelo diálogo entre pares, pela valorização institucional das inovações e pelo compromisso ético com uma educação mais significativa e conectada com os desafios do presente.

3. CONCLUSÃO

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar não tem sido suficiente, por si só, para instaurar uma transformação significativa no modo como se ensina e aprende nas instituições brasileiras. O que se observa, ainda com frequência, é a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais mediadas por novas ferramentas, um movimento que revela a força da cultura escolar na preservação de modelos instrucionais historicamente consolidados. As tecnologias, nesse cenário, ocupam um lugar funcional e acessório, não alterando substancialmente os fundamentos epistemológicos da educação.

A literatura crítica na área da formação docente, como apontam Imbernón (2010; 2016), Perrenoud (2002) e Moran (2007; 2013), indica que a incorporação significativa das TDICs à prática pedagógica demanda mais do que capacitações técnicas. Trata-se de um processo formativo de natureza reflexiva, situado, contínuo e colaborativo, que considere as múltiplas dimensões: ética, social, cultural e política do uso das tecnologias na escola. Ensinar com tecnologia não é apenas operacionalizar ferramentas, mas ressignificar intencionalidades, metodologias e relações de saber.

O período de ensino remoto, embora relevante como experiência, apenas acentuou o descompasso entre o discurso inovador que cerca a cultura digital e a realidade vivida nas escolas. A rápida adoção de recursos digitais, sem o devido lastro formativo, institucional e curricular, reproduziu um uso instrumental das tecnologias, que não se sustentou com o retorno à presencialidade. Contudo, reduzir o debate àquele contexto seria perder de vista o aspecto mais estrutural da questão: a dificuldade da escola em promover uma integração crítica e emancipadora das TDICs decorre de uma concepção ainda transmissiva de educação, apoiada em currículos engessados, tempos escolares fragmentados e pouca valorização da autoria docente e discente.

A cultura digital escolar, entendida como o conjunto de práticas, sentidos e valores atribuídos às tecnologias no contexto educativo, precisa ser construída coletivamente, a partir de processos formativos que reconheçam os saberes docentes, incentivem a experimentação pedagógica e promovam o diálogo entre inovação e tradição. É preciso criar espaços institucionais que legitimem a ousadia metodológica, que rompam com a lógica da sala de aula isolada e que incorporem, de forma sistemática, as potencialidades das TDICs na construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, autorais e significativos.

É imperativo assegurar condições estruturais que viabilizem uma integração efetiva das tecnologias no contexto educacional. Isso requer investimento público contínuo e consistente em infraestrutura tecnológica, conectividade de qualidade, suporte técnico permanente e reorganização dos tempos e espaços escolares. Sobretudo, exige a valorização do professor como sujeito intelectual e agente central da transformação pedagógica. Sem essas bases, qualquer proposta de inovação, política pública ou diretriz formativa corre o risco de se restringir à superficialidade e à descontinuidade.

Portanto, integrar tecnologias à escola não é um fim em si mesmo, mas um caminho para ressignificar a prática pedagógica à luz das exigências do presente e das possibilidades do futuro. Trata-se de afirmar uma pedagogia da presença, da escuta e da autoria, mediada pelas tecnologias, mas centrada nos sujeitos. A pergunta que se impõe, então, é menos sobre o que a tecnologia pode fazer pela escola e mais sobre o que a escola quer fazer com a tecnologia. A resposta a essa questão é, antes de tudo, política, ética e coletiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 208, p. 103, 29 out. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEIRO, Geane do Socorro Rovere Leal. **O uso de ferramentas digitais durante o ensino emergencial remoto**: uma análise do subsistema de Atitude. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15148391. Acesso em: 28 jul. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem, e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

– CAPÍTULO 14 –

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS APONTADOS PELO ENEM 2019¹

Joclei Miranda da Silva²

Klinger Teodoro Ciriaco³

1. INTRODUÇÃO

Os dados descritos neste capítulo são resultados de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvida pelo primeiro autor sob orientação do segundo autor. A proposta central da tese, cujo texto em tela origina-se, é investigar o processo de aprendizagem de professoras dos anos iniciais no que se refere ao Pensamento Estocástico, a partir da formação continuada um grupo de estudos de natureza colaborativa. No entanto, para este texto, considerando a delimitação do objeto de estudo, realizamos o mapeamento de um evento de relevância para a comunidade de Educação Matemática brasileira, a saber: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). O intuito foi sistematizar as produções acadêmicas publicadas em edições mais recentes do evento, com foco específico no ano de 2019, a opção

1 Uma primeira versão deste texto foi publicada no Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT), evento este organizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande - MS, no período de 26 e 27 de junho de 2025.

2 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEduMat/UFMS. Mestre em Educação Matemática pelo PPGEduMat/UFMS. cursou Especialização em Novas Tecnologias no Ensino de Matemática pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Graduado em Ciências – Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É integrante do “MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq). E-mail: joclei.miranda@ufms.br.

3 Professor Assistente Doutor da UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH). Líder do “MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq), klinger.ciriaco@unesp.br.

por tal edição refere-se ao fato de que esta faz parte do escopo analítico presente no *corpus* da tese, os últimos dez anos do marco inicial do recorte temporal da pesquisa, além de atender às limitações de páginas estabelecidas para este texto.

Com essa iniciativa, buscamos identificar quais estudos/pesquisas foram desenvolvidos na área em que pretendemos atuar, compreender suas contribuições e, a partir disso, fundamentar e direcionar o desenvolvimento da tese. Neste capítulo, enfatizamos especialmente a análise dos artigos publicados nos anais do XIII ENEM, ocorrido no período de 14 a 17 de julho de 2019 na Arena Pantanal em Cuiabá – MT.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Recorremos à literatura especializada para entender a importância da Educação Estocástica dentro do currículo escolar. Lopes (2012) sugere que Estocástica é um termo que remete à ideia de ensino e aprendizagem de combinatória, probabilidade e estatística. A autora, em estudos de Lopes e Moran (1999), ainda esclarece que a discussão dos conceitos combinatórios, probabilísticos e estatísticos, auxiliará os alunos no desenvolvimento do raciocínio que envolve eventos aleatórios, análise de amostras e elaboração de inferências.

Neste sentido, na ideia de conceituarmos o estudo da Educação Estatística recorremos a Lopes (2008, p. 5) para quem “[...] a área da educação estatística tem estudado os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da combinatória, probabilidade e estatística considerando as interfaces existentes nos raciocínios necessários ao estudo dessas temáticas”. Ao analisarmos esta definição, percebemos o quanto a ideia concebida vai ao encontro daquilo que pensamos enquanto proposta de investigação. Pensar na quantidade de informações apresentadas para a sociedade e trabalhar pela conscientização e criticidade, ou seja, por meio de uma formação contínua encorajar nossos professores e consequentemente, alunos a olhar para os conceitos e métodos utilizados para a coleta, organização e análise de dados, de maneira independente, de forma que sejam capazes de formular suas próprias escolhas e tomar decisões concernentes aos seus saberes.

Sobre isso, Lopes (2012, p. 171) descreve a inserção deste tema já no início da escolarização. Ela alega que as propostas de estudo voltadas para esta área irão permitir aos estudantes “[...] a percepção e a elaboração de modelos, regularidades, padrões e variações dentro dos dados”. A autora advoga que as crianças “[...] precisarão aprender a descrever populações, a partir de coleta de dados, e, também, a reduzir dados primitivos, percebendo tendências e características por meio de sínteses e apresentação de dados” (Lopes, 2012, p. 171).

No entanto, é perceptível que esta temática tem sido ausente nas escolas devido à falta de formação dos professores que trabalham o ensino da Estatística,

seja ela nos aspectos epistemológicos ou no desenvolvimento da prática deste conhecimento específico. Estudos especializados (Gomes, 2002; Curi, 2004) nos orientam na dificuldade existente para docentes formados nos cursos de Pedagogia para ensinar Matemática, ainda mais em se tratando de uma unidade temática específica como a “Probabilidade/Estatística”. Dentro desta ideia, Lopes (2012, p. 171) pontua que “[...] um dos principais impedimentos ao ensino efetivo de probabilidade e estatística na educação básica tem sido a inexistência de um trabalho na formação inicial e contínua de professores que ensinam matemática nestes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Para evidenciar o que defendemos, recorreremos a uma experiência vivenciada pelos autores Estevam, Cyrino e Oliveira (2018) que discutiram tarefas voltadas para abordagem de conhecimentos estatísticos dentro de uma comunidade de professores que ensinam Matemática. Esses estudiosos elencam que por meio das discussões e reflexões de suas práticas, os docentes participantes conseguiram reconhecer variadas formas de abordagem e representações que poderiam ser desenvolvidas na resolução das atividades. A partir da experiência de atribuição de sentido, foi possível refletir sobre o valor de diferentes métodos e representações na aprendizagem dos estudantes, os benefícios de suas explorações e uso em sala de aula, além da relevância de identificar a natureza dos equívocos cometidos pelos alunos e utilizá-los como indicativo de seus conhecimentos prévios. Esses erros podem ocorrer em diferentes níveis de entendimento e, assim, servir de orientação para que o professor direcione sua prática pedagógica com o objetivo de ampliar as compreensões dos alunos.

Dessa forma, os autores pontuam que esse espaço de discussão e colaboração na perspectiva de planejamento de tarefas, proporcionou a esses docentes o repensar e questionar suas motivações em relação ao ensino e aprendizagem da Estatística, admitindo que existe a necessidade de mudanças, no âmbito das tarefas trabalhadas, bem como os conhecimentos estatísticos para conduzir os alunos à apropriação desse saber específico da Matemática.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e analítico, conforme definido por Lüdke e André (1986). O mapeamento realizado abrange o período de 2015 a 2022, tendo como objetivo principal analisar as três edições mais recentes de dois eventos acadêmicos. Entretanto, neste capítulo, o foco recairá sobre os artigos apresentados no ENEM de 2019. A intenção é apresentar, de maneira concisa, os principais aspectos desenvolvidos nessas pesquisas, bem como as conclusões alcançadas

por seus autores a respeito da temática abordada.

Nesta parte do trabalho, buscaremos apresentar dados quantitativos que evidenciem como as pesquisas tratam os descritores selecionados, visando contribuir para o entendimento da produção acadêmica brasileira no campo da comunicação científica. Além disso, pretende-se compreender como os temas vêm sendo abordados nos últimos anos.

A **Tabela 1** apresenta a sistematização dos resultados obtidos por meio da análise quantitativa, realizada a partir da consulta aos respectivos bancos de dados. Nessa organização, foram considerados os temas abordados em cada pesquisa, conforme os descritores previamente definidos. A seguir, apresentamos o quadro com os dados quantitativos referentes às produções analisadas:

Tabela 1. Descrição quantitativa de artigos baseados nos descritores “pensamento estocástico” e “Educação Estatística”.

EVENTO	ANO							
	2015	2016	2017	2 018	2019	2020	2021	2022
ENEM	-	7	-	-	5	-	-	7

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os artigos publicados referem-se às três edições mais recentes do evento. De forma intencional, daremos destaque, na próxima seção, aos trabalhos apresentados em 2019, com o objetivo de detalhar seus contextos, propósitos, fundamentações teóricas, metodologias adotadas, principais conclusões e considerações finais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificadas 19 comunicações científicas que tratam especificamente do pensamento estocástico na infância, seja no contexto da construção conceitual no ambiente escolar ou na perspectiva da formação docente. Dentre essas produções, selecionamos 4 para compor a nossa análise. Assim, destacaremos os seguintes trabalhos: Schreiber e Porciúncula (2019), Amorim, Pietropaolo, Silva e Prado (2019), Moreira, Sousa e Mendonça (2019) e Sousa e Santana (2019).

Quadro 1: Descrição quantitativa de artigos publicados no ENEM de 2019.

	Título	Autor(es)	Modalidade do artigo
2019	Contribuições do contexto colaborativo na formação docente para o Ensino de Estatística	Karla Priscila Schreiber e Mauren Porciúncula	Comunicação científica
	A formação do professor reflexivo e o ensino de probabilidade	Marta Élid Amorim, Ruy César Pietropaolo, Angélica da Fontoura Garcia Silva e Maria Elisabette Brisola Brito Prado	Comunicação científica
	Conhecimentos do conteúdo e do currículo mobilizados pela reflexão sobre o ensino da Estatística na perspectiva do letramento	Maurilio Domingos Moreira, Ana Cláudia Gouveia de Sousa e Mariângela da Costa Mendonça	Comunicação científica
	Reflexões sobre a formação de professores para o Ensino de Estatística	Maria Elismar da Silva Sousa e Larissa Elfisia de Lima Santana	Comunicação científica

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O primeiro trabalho do evento desse ano tem como título “Contribuições do contexto colaborativo na formação docente para o Ensino de Estatística” de autoria de Karla Priscila Schreiber e Mauren Porciúncula. Este artigo objetiva trazer contribuições do Grupo MoSaiCo Edu na perspectiva da colaboração numa formação de professores para o ensino de Estatística.

Esta investigação ocorreu na constituição de um grupo colaborativo com professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior – o Grupo MoSaiCo Edu. As reuniões acontecem mensalmente e têm como propósito o compartilhamento, a discussão e investigação da prática docente dentro da perspectiva da Literacia Estatística.

Quanto aos métodos, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, a partir do ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994). Quanto aos procedimentos, o trabalho se enquadra dentro dos aspectos da pesquisa-ação, de forma com que os pesquisadores associam um problema em conjunto e decidem uma solução de maneira participativa (Thiolent, 1986). As autoras (Schreiber; Porciúncula, 2019) esclarecem que, embora o grupo tenha características colaborativas, ele não se enquadra dentro dos aspectos do grupo colaborativo, por conta da escrita e análise dos dados terem sido feitas pelas pesquisadoras que também integram o grupo (Fiorentini, 2004).

As autoras elucidam que durante o decorrer dos encontros os professores se interessaram pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa, onde os alunos iriam realizar uma pesquisa estatística. Dessa forma, após discutir essa estratégia os professores se adequaram conforme a necessidade dos estudantes e organizaram os temas por grupos, por turmas, articulando as pesquisas com outros componentes, de forma que fosse um projeto interdisciplinar.

Nesta direção, Schreiber e Porciúncula (2019) salientam que os ambientes colaborativos têm se tornado uma possibilidade para o avanço das discussões referente ao ensino da Estatística nos espaços escolares, pois a mesma em estudo de Imbernón (2009, p. 60) esclarece que “[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática [...]”, especificamente neste caso, trabalhar o pensamento estatístico de forma que o mesmo não seja restringido ao desenvolvimento de fórmulas e operações. O contexto da colaboração encoraja os docentes partícipes a partilhar suas experiências, num diálogo entre teoria e prática de forma a ser ratificado os conhecimentos construídos e validados durante as aulas.

Em suas considerações finais, as autoras refletem que as discussões envolvendo o ensino da Estatística desenvolvidas no ambiente colaborativo têm tido resultados promissores, uma vez que essas premissas apontam que os projetos de pesquisas trabalhados pelos professores levam ao envolvimento dos alunos, tanto na escolha de um tema como na realização de uma investigação estatística. No entanto, Schreiber e Porciúncula (2019) perceberam que, apesar desses avanços, os docentes continuam questionando as práticas docentes como o ensino mecanizado e aplicação de fórmulas e cálculos pré-orientados. No compartilhar de suas intervenções, os professores narraram que não apenas alteraram a forma de pensar e agir, mas também refletiram sobre modificação de sua prática docente, bem como a adoção de postura crítica e reflexiva sobre sua formação profissional.

O trabalho subsequente, “A formação do professor reflexivo e o ensino de probabilidade”, de autoria de Marta **Élid** Amorim, Ruy César Pietropaolo, Angélica da Fontoura Garcia Silva e Maria Elisabette Brisola Brito Prado, apresenta uma pesquisa que objetiva analisar os conhecimentos de futuros professores de Matemática sobre o ensino da probabilidade na Educação Básica, especificamente abordando a temática aleatoriedade.

Na defesa da relevância deste trabalho, os autores sugerem que o entendimento de conceitos referentes à probabilidade, e a maneira com que os mesmos são aprendidos constituem etapa primordial no movimento de ensinar e aprender Matemática na Educação Básica.

Visando a fundamentação teórica do seu trabalho, Amorim, Pietropaolo, Silva e Prado (2019) destacam que utilizaram os estudos de Shulman (1986) no que versa sobre os conhecimentos referentes à profissão docente, Zeichner (1993) sobre a relevância da formação de professores reflexivos e Gal (2004) quando se refere ao letramento probabilístico.

Sobre a importância do ensino de probabilidade, os autores interpretam que “[...] o conhecimento específico do conteúdo se refere às compreensões de

definições e propriedades, ao conhecimento para realizar cálculos corretos e resolver corretamente problemas envolvendo aleatoriedade, independência de eventos, dentre outros” (Amorim; Pietropaolo; Silva; Prado, 2019, p. 3). Também pontuam que os saberes pedagógicos deste assunto estão voltados as definições e princípios do desenvolvimento do ensino da probabilidade, saberes esses ligados a construção do conhecimento específico da temática, que auxiliarão os alunos a vencer as dificuldades enfrentadas na compreensão deste assunto.

A metodologia adotada para a composição deste trabalho caracterizou-se como qualitativa na perspectiva de Bogdan e Biklen (1999), buscando investigar os saberes profissionais de futuros docentes sobre o ensino da aleatoriedade. A pesquisa foi realizada a partir da colaboração de um grupo de 11 acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática de um *campus* de uma universidade pública federal do estado de Sergipe. O grupo em questão participou por 15 semanas de um processo formativo relacionado ao ensino da probabilidade.

Nesta direção, buscando compreender um pouco mais da relevância dos conteúdos desenvolvidos na Educação Básica, o grupo de autores optou por estudar juntamente com os participantes da formação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que sugere o ensino da probabilidade desde os primeiros anos de escolarização.

Segundo eles, durante o tempo de ação formativa, foi possível identificar nos participantes o quanto eles avançaram em relação às reflexões sobre a aprendizagem probabilística, bem como a forma com que deveriam abordar o ensino desta temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na ocasião, o grupo também debateu sobre os constantes erros praticados pelos acadêmicos durante o processo, situação que auxilia ou dificulta a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Por fim, Amorim, Pietropaolo, Silva e Prado (2019) concluíram sobre a necessidade de acontecer reflexões, tanto na formação inicial como na continuada sobre conceitos ligados à probabilidade, ou seja, aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da mesma, uma vez que esse movimento irá auxiliar no enfrentamento das dificuldades vivenciadas por muitos estudantes em diversos momentos da escolarização.

O próximo artigo intitulado “Conhecimentos do conteúdo e do currículo mobilizados pela reflexão sobre o ensino da Estatística na perspectiva do letramento” de autoria de Maurílio Domingos Moreira, Ana Cláudia Gouveia de Sousa e Mariângela da Costa discute sobre aspectos do letramento, suas características, importância bem como a perspectiva do mesmo de forma múltipla. Neste trabalho, esses autores focaram no ensino e aprendizagem da Matemática explorando situações que envolvem o letramento matemático, o que segundo eles trata-se da “[...] condição pela qual o aluno compreende de forma

reflexiva, comunicações orais ou escritas contendo discursos matemáticos que vão além da sala de aula, transcendendo para a esfera social e política”(Moreira; Sousa; Mendonça, 2019, p. 2).

No embasamento teórico, Moreira, Sousa e Mendonça (2019) buscam respaldo na BNCC, especificamente no eixo temático Probabilidade e Estatística para justificar o ensino deste conteúdo como uma forma de construção de diversas habilidades de modo que os alunos consigam articular os dados estatísticos com aspectos cotidianos no contexto em que estão inseridos.

Sobre o letramento estatístico, os autores Moreira, Sousa e Mendonça (2019, p. 3), em estudos de Gal (2002), afirmam que esse processo é uma:

[...] relação indissociável entre duas capacidades do sujeito: compreender e analisar de forma crítica informações e dados estatísticos ou fenômenos probabilísticos; e comunicar suas percepções a partir de dados estatísticos, sua interpretação do sentido da informação em forma de opiniões críticas fundamentadas.

Nesta direção, eles advogam sobre a necessidade de uma reflexão sobre os diferentes conhecimentos mobilizados na formação docente, de forma que esses professores ao ensinar, possam preparar os alunos para mobilizar, organizar e implementar meios didáticos, colaborando assim na constituição de indivíduos letrados estatisticamente.

Em relação à formação de professores, Moreira, Sousa e Mendonça (2019) recorrem a literatura especializada (Shulman, 1986, 1987; Tardif, 2002; Almeida, 2011; Ponte, 2014) para ressaltar que esse processo não deve se ater simplesmente a preencher lacunas epistemológicas dos docentes, mas sim estimular esse profissional a articular diversas áreas do conhecimento, de maneira que possa levar os alunos a experienciar os conteúdos aprendidos em outros espaços para além da sala de aula. Faz-se necessário que esses professores compreendam tais saberes adquiridos serão importantes no entendimento de suas práticas e consequentemente no seu desenvolvimento profissional.

A metodologia desenvolvida neste trabalho ocorreu nos moldes de sessões reflexivas, sendo que o foco do estudo foi um ambiente voltado para a formação docente ocorrido numa escola municipal do Ceará. Para isso, foi realizada uma entrevista inicial, seguida de 3 (três) momentos de estudo colaborativo, sob a forma de sessões reflexivas. Essas ações ocorreram no espaço escolar em dias e horários determinados, contemplando o planejamento semanal docente. As sessões foram distribuídas em tempos de estudos, discussões, apresentações, reflexões e explicações envolvendo o letramento estatístico e o ensino da Estatística.

Após esse tempo de investigação, a partir dos resultados obtidos, Moreira, Sousa e Mendonça (2019) consideram que o trabalho docente acaba sendo mais fundamentado nos saberes do conteúdo e do currículo produzidos somente na

prática, ignorando a fundamentação teórica para isso. E isso se dá por razões distintas: ausência da temática na formação tanto inicial como na continuada, políticas curriculares apropriadas que acabam prejudicando a relação entre o currículo escolar, ensino-aprendizagem e consequentemente avaliação.

Por fim, os autores deste trabalho sugerem como a formação docente em seus aspectos teóricos e práticos tem um reflexo nos saberes e atuações dos professores, eles dão uma ênfase especial a formação continuada, advogando que ela é essencial na reflexão sobre a prática docente e o reconhecimento de dificuldades encontradas, a partir dela, segundo eles, é possível construir conhecimentos e ações que poderão fortalecer áreas débeis e encorajar os envolvidos num desenvolvimento profissional docente duradouro.

O último artigo publicado neste evento que versa sobre a temática denominado “Reflexões sobre a formação de professores para o Ensino de Estatística”, de autoria de Maria Elismar da Silva Sousa e Larissa Elfisia de Lima Santana, objetivou investigar conhecimentos estatísticos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – AIEF, considerando o letramento estatístico.

Justificando a importância da discussão, Sousa e Santana (2019) iniciam esclarecendo que somente no final da década de 90 os conceitos estatísticos passam a integrar a formação dos alunos da Educação Básica. As autoras, em estudo de Cazorla, Gitirana e Guimarães (2017), relatam que a inserção do eixo temático Estatística se deu na sua inclusão ao componente curricular de Matemática no Ensino Fundamental na ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Em seguida, no final de 2017 com a institucionalização da BNCC há a corroboração dessa perspectiva na definição de Probabilidade e Estatística como um dos eixos temáticos necessários para a formação do aluno no Ensino Fundamental.

Trata-se de um recorte de uma investigação intitulada “Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática” desenvolvida em rede nos Estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Campinas, Rio Grande e também em Lisboa. A pesquisa procura entender as experiências de aprendizagem de professores que ensinam matemática, no Ensino Fundamental, na perspectiva de um grupo colaborativo objetivando o seu desenvolvimento profissional.

As autoras advogam pela construção de uma abordagem dos conceitos estatísticos de maneira a estimular a literacia estatística, isto é, a interpretação e autonomia do pensamento crítico em relação aos dados estatísticos. As mesmas ainda recorrem a estudos de Lopes (2008) para argumentar a relevância desta habilidade, pela qual “[...] a formação cidadã não requer apenas retirar informações expostas em tabelas e gráficos, uma vez que é necessário analisar e relacionar criticamente os dados apresentados para tirar conclusões” (Sousa; Santana, 2019, p. 4).

A produção de dados se desenvolveu no estado do Ceará, na cidade de Itapipoca em uma escola municipal, num ambiente de estudo na perspectiva de um grupo colaborativo. Esse grupo é constituído por 5 professores que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que cada docente responsável por um ano escolar.

Neste contexto, foi desenvolvido um teste que apresentava três questões, versando habilidades referentes a levantamento e interpretação de concepções estatísticas, assim como o cálculo de medidas de tendência central.

Mediante aos resultados, Sousa e Santana (2019) verificaram um nível baixo de letramento estatístico o que representa ausência de conhecimentos referentes aos conceitos semióticos, estatísticos e matemáticos de forma mais ampla. As autoras consideram que esses dados corroboram a defesa de que é necessário ampliar e enfatizar a construção do pensamento estatístico em todas as etapas de escolarização.

Nas considerações finais, o estudo em questão recomenda o investimento na literacia estatística de professores da Educação Básica, tanto na formação inicial como na continuada. As autoras justificam que quando as aprendizagens docentes são evidenciadas é notório o quanto o fenômeno do letramento estatístico ainda é considerado complexo, no entanto as mesmas relatam que a evidência destas dificuldades é essencial para que haja um movimento de superação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos apresentar as contribuições de trabalhos publicados na 13ª edição do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), realizada em 2019. Para tanto, realizamos um mapeamento nos anais dessa edição, o que nos permitiu identificar como as produções vinculadas aos descritores “Educação Estatística” e “Pensamento Estocástico” concentram-se, sobretudo, nos conhecimentos necessários à atuação docente. Tais estudos evidenciam uma preocupação com o desenvolvimento dos conteúdos, especialmente no que diz respeito aos aspectos conceituais fundamentais para que os professores possam apoiar seus alunos na construção do pensamento estatístico. Além disso, os trabalhos analisados promovem reflexões sobre estratégias didáticas que contribuam para a articulação desses conteúdos com outras áreas do conhecimento matemático, valorizando uma abordagem interdisciplinar.

Com base nos dados obtidos até o momento da pesquisa, é possível afirmar que, dentro do recorte temporal analisado, não foram encontrados artigos que resultem de investigações voltadas à formação continuada em contextos colaborativos — aspecto central da proposta em desenvolvimento

na presente pesquisa de doutorado. O contato com a produção apresentada no evento analisado também reforçou a importância de aprofundar reflexões e estudos nesse campo, já que tais discussões podem contribuir significativamente para uma reavaliação do currículo da formação inicial de professores dos anos iniciais. Além disso, evidenciam a necessidade de um olhar mais atento sobre as formas como a formação continuada desses profissionais vem sendo conduzida.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marta Élid; PIETROPAOLO, Ruy César; SILVA, Angélica da Fontoura Garcia; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. A formação do professor reflexivo e o ensino de probabilidade. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, Anais...* Cuiabá. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CAMPOS, Celso Ribeiro; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti; JACOBINI, Otávio Roberto. **Educação Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- CAZORLA, Irene Maurício; KATAOKA, Verônica Yumi; Silva, Claudia Borim da. Trajetória e Perspectivas da Educação Estatística no Brasil: um olhar a partir do GT-12. *In: Celi Espasandin. Lopes, Cileda de Queiroz e Silva Coutinho e Saddo Ag Almouloud. (Orgs). Estudos e Reflexões em Educação Estatística.* São Paulo: Mercado das Letras.
- CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.** 2004. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo-SP. 2004.
- ESTEVAM, Éverton José Goldoni; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; OLIVEIRA, Hélio. Desenvolvimento do conhecimento estatístico para ensinar a partir da análise de tarefas em uma Comunidade de Professores de Matemática. **REnCiMa**, v. 9, n. 2, p. 32-51, 2018. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1643/958>. Acesso em: 03, jun. 2022.
- GOMES, Maristela Gonçalves. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, n. 6, ano 2, p. 423-437, set./dez. 2002.

LOPES, Celi Espasandin. A educação estocástica na infância. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p.160-174, mai. 2012.

LOPES, Celi Espasandin. O ensino da estatística e da probabilidade na Educação Básica e a formação dos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. v. 28, n. 74, p. 57-73, jan-abr. 2008.

LOPES, Celi Espasandin; MORAN, Regina Célia. A estatística e a probabilidade através das atividades propostas em alguns livros didáticos brasileiros recomendados para o ensino fundamental. *In*: Conferência Internacional “Experiências e expectativas do ensino de Estatística – desafios para o século XXI”, n. 2, 1999. **Atas...** Florianópolis, Santa Catarina, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOREIRA, Maurilio Domingos; SOUSA Ana Cláudia Gouveia; MENDONÇA, Mariângela da Costa. Conhecimentos do conteúdo e do currículo mobilizados pela reflexão sobre o ensino da Estatística na perspectiva do letramento”. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, **Anais...** Cuiabá. 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 2, n. 12, p. 29-43, 1996.

SANTANA, Larissa Elfisia de Lima; SOUSA, Maria Elismar da Silva. Reflexões sobre a formação de professores para o Ensino de Estatística. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, **Anais...** Cuiabá. 2019.

SCHEIBER, Karla Priscila; Porciúncula, Mauren. Contribuições do Contexto Colaborativo na Formação Docente para o Ensino de Estatística. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, **Anais...** Cuiabá. 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 69, 76, 77, 78, 79, 81, 98, 106, 111, 112, 130, 142, 143, 144, 147, 148, 153, 163, 164, 166, 167, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180
Antirracista 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112
Antropologia 49, 50, 51, 52, 53, 58, 60, 61
Aprendizagem 69, 73, 75, 80, 92, 94, 101, 108, 117, 120, 130, 131, 133, 140, 143, 146, 148, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 177, 179
Aula 38, 45, 80, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 111, 119, 120, 129, 131, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 161, 163, 164, 167, 168, 173, 178
Autonomia 71, 73, 76, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 109, 132, 151, 166, 179
Avaliação 72, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 88, 124, 130, 134, 144, 147, 148, 167, 179

B

Bourdieu 8, 9, 10, 16, 17, 18, 20, 22, 41, 42, 65, 70

C

Científica 23, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 53, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 108, 125, 128, 151, 152, 153, 154, 158, 166, 174, 175
Comunidade 13, 14, 17, 67, 74, 78, 79, 82, 84, 89, 95, 97, 102, 112, 115, 117, 118, 121, 129, 130, 131, 133, 151, 164, 171, 173
Conhecimento 5, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 50, 52, 60, 63, 65, 66, 69, 80, 81, 92, 94, 97, 102, 106, 109, 114, 115, 116, 119, 125, 129, 131, 142, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 169, 173, 176, 177, 178, 180, 181
Construção 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 66, 70, 74, 76, 79, 80, 81, 89, 92, 94, 95, 98, 101, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 143, 144, 152, 153, 161, 164, 165, 168, 174, 177, 178, 179, 180
Crítica 5, 8, 25, 35, 38, 40, 41, 43, 64, 65, 69, 73, 74, 79, 80, 81, 84, 87, 100, 101, 107, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 120, 127, 129, 131, 135, 136, 137, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 176, 178
Cultura 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 27, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 59, 63, 66, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 86, 95, 97, 105, 107, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 160, 162, 164, 166, 168, 169
Culturais 9, 13, 14, 15, 17, 50, 52, 53, 56, 59, 60, 66, 72, 74, 94, 96, 106, 111, 115, 117, 121, 144
Cultural 9, 10, 16, 17, 18, 41, 42, 51, 52, 53, 56, 62, 65, 93, 97, 104, 106, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 164, 167, 168

Currículo 27, 35, 69, 92, 95, 108, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 166, 167, 172, 175, 177, 178, 179, 181, 182

D

Desigualdades 5, 8, 9, 10, 16, 17, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 80, 87, 96, 104, 105, 108, 110, 129, 133, 161

Diálogo 5, 40, 81, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 131, 136, 142, 153, 156, 168, 176

Disciplina 27, 28, 58, 79, 92, 93, 94, 98, 133, 134, 135, 137, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 152

Diversidade 5, 49, 66, 67, 68, 71, 74, 80, 87, 95, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 131, 144

Docente 5, 23, 26, 27, 32, 34, 36, 39, 68, 69, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 94, 102, 108, 110, 114, 117, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 148, 153, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 174, 175, 176, 178, 179, 180

Docentes 5, 9, 23, 24, 25, 34, 41, 43, 45, 73, 80, 81, 85, 129, 136, 143, 148, 153, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 173, 176, 177, 178, 180

E

Educação 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 16, 20, 54, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 93, 94, 95, 98, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 120, 122, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 136, 139, 152, 153, 157, 158, 161, 164, 168, 169, 170, 172, 173, 182

Educativo 12, 13, 19, 22, 25, 28, 39, 40, 41, 45, 74, 76, 80, 82, 120, 130, 164, 165, 166, 168, 176

Ensino 5, 8, 10, 17, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 79, 80, 83, 84, 94, 96, 103, 105, 107, 110, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 159, 161, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182

Escola 8, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 65, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 93, 94, 95, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 142, 160, 162, 165, 167, 168, 169, 178, 180

Escolar 8, 9, 10, 18, 20, 25, 65, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 93, 94, 95, 97, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 178, 179, 180

Estágio 51, 52, 84, 86, 88, 89, 125, 129, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Estudantes 5, 7, 9, 14, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 81, 82, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 114, 117, 119, 120, 129, 132, 140, 144, 146, 151, 152, 156, 157, 160, 161, 164, 166, 172, 173, 175, 177

Exclusão 62, 64, 66, 70, 71, 75, 80, 104, 105, 106, 107, 110, 112, 155

F

Formação 5, 12, 14, 55, 62, 69, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 92, 93, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

G

Gestão 90, 124, 125, 133, 134, 135, 137, 139

H

Humanidades 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 45, 47

Humanidades 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 38, 39, 46, 47, 152

I

IDEB 3, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82

Identidade 53, 73, 80, 81, 95, 97, 106, 107, 120, 124, 127, 130, 135, 136, 137, 142

Inclusão 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 82, 88, 95, 96, 102, 105, 108, 109, 111, 112, 117, 155, 179

Indígenas 62, 63, 68, 69, 70, 95, 96, 97, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

Inovação 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 122, 160, 161, 166, 167, 168, 169

Integração 48, 54, 85, 87, 88, 115, 118, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 169

Intelectual 5, 22, 25, 32, 38, 41, 42, 62, 109, 128, 136, 150, 169

M

Matemática 38, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 173, 179, 181

N

Negras 62, 68, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

O

Ontologia 7, 8, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 115, 116

P

Pedagógica 9, 37, 68, 72, 73, 75, 76, 80, 82, 94, 109, 110, 112, 117, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 173

Pesquisa 5, 52, 66, 84, 85, 86, 87, 88, 107, 117, 119, 125, 140, 142, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181

Política 24, 25, 30, 32, 39, 40, 43, 45, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 66, 72, 73, 76, 79, 89, 101, 102, 104, 109, 122, 127, 135, 151, 160, 168, 169, 178

Políticas 9, 24, 35, 38, 42, 48, 57, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 79, 82, 83, 85, 86, 88, 96, 104, 105, 109, 115, 117, 120, 127, 128, 129, 137, 138, 150, 153, 154, 160, 161, 165, 166, 179

Povos 50, 51, 52, 53, 56, 59, 93, 95, 104, 114, 115, 119, 120

Professor 14, 75, 79, 80, 81, 87, 92, 94, 97, 98, 110, 128, 131, 132, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 161, 164, 166, 167, 169, 173, 175, 176, 181

Professores 5, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 90, 94, 102, 103, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182

R

Raça 52, 53, 58, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 96, 97, 105, 106

Racial 58, 64, 65, 66, 67, 70, 95, 96, 97, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Racionalidade 13, 14, 17, 18, 20, 74, 75, 81, 114, 115, 137

Racismo 58, 63, 67, 68, 69, 70, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112

S

Saberes 13, 22, 27, 34, 45, 69, 71, 79, 81, 88, 94, 95, 105, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 129, 141, 152, 161, 166, 168, 172, 177, 178, 179

Sociedade 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 50, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 83, 85, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 102, 104, 112, 124, 129, 130, 131, 137, 142, 152, 172

Sujeitos 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 63, 65, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 104, 109, 110, 117, 126, 128, 130, 132, 143, 157, 169, 177

T

TDICs 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Tecnologia 52, 75, 79, 86, 87, 88, 89, 92, 106, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169

Tecnologias digitais 5, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 170

V

Valorização 14, 69, 70, 74, 79, 80, 82, 87, 95, 97, 107, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 122, 129, 168, 169

