

DEBATES EM EDUCAÇÃO:

CONTEXTOS POLÍTICOS, FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS



Ana Paula Uliana Mason
Dilmar Rodrigues Da Silva Júnior
Marcos Aurelio Da Silva Pereira
Laurilene Cardoso Da Silva Lopes
Vanderlea Aguiar Pupo
Lívia Barbosa Pacheco Souza
(Organizadores)


EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
VANDERLEA AGUIAR PUPO
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
(ORGANIZADORES)

DEBATES EM EDUCAÇÃO:

————— ◀ ○ ▶ —————

CONTEXTOS POLÍTICOS, FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: abdulmoizjaangda - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 02/05/2025
Termo de publicação: TP0372025

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 das tabelas, quadros, mapas e fotografias 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)

D286 Debates em educação : contextos políticos, formação e práticas educativas / organizadores: Ana Paula Uliana Mason ... [et al.]. –Itapiranga : Schreiber, 2025. 168 p. : il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-420-4
DOI: 10.29327/5543456

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Formação de professores. 4. Práticas pedagógicas. I. Mason, Ana Paula Uliana (org.). II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da (org.). III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva (org.). IV. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva (org.). V. Pupo, Vanderlea Aguiar (org.). VI. Souza, Lívia Barbosa Pacheco (org.). VII. Título.

CDD 370.981

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão organizadora</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS DOIS ANOS DE TERROR: A PANDEMIA DE COVID-19 E O RESSIGNIFICAR DO PROCESSO.....	7
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i> <i>Francisca Eudeilane da Silva Pereira</i>	
NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO: UM PERÍODO DE RACISMOS, VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, CONTRA A COMUNIDADE GERMÂNICA NOS AMBIENTES ESCOLARES BRASILEIRO.....	18
<i>Cássia Victor Rocha</i>	
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: EXTRAÇÃO DE DNA E MODELAGEM DA ESTRUTURA TRIDIMENSIONAL DO DNA.....	24
<i>Iandra Aparecida da Cruz</i> <i>Gabriel da Cruz</i>	
COMPUTADORES E SOCIEDADE: LEVANDO A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE.....	31
<i>Sídnei Renato Silveira</i> <i>Adriana Sadowski de Souza</i> <i>Antônio Rodrigo Delepiane de Vit</i> <i>Fábio José Parreira</i> <i>Guilherme Bernardino da Cunha</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS.....	42
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i> <i>Tânia Maria Portugal da Silva</i> <i>Elizabete Essamai Manga</i>	
SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO CONTEÚDO DO DIÁRIO DO PERCURSO FORMATIVO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	57
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i> <i>Domitília Lopes de Sousa</i>	

EVASÃO ESCOLAR NA EJA: DESAFIOS E SOLUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	67
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	
<i>Elizabeth Essamai Manga</i>	
<i>Taynan Alécio da Silva</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS E PRÁTICAS.....	78
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes</i>	
<i>Neide Cavalcante Guedes</i>	
TECNOLOGIAS EMERGENTES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: IMPACTOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O FUTURO.....	90
<i>Samantha Ferreira Da Silva</i>	
<i>Marciane Ellwanger</i>	
<i>Dairce Londero</i>	
LIVROS DIDÁTICOS, HISTÓRIA DAS MULHERES E AS INSISTÊNCIAS DE APAGAMENTOS NO PRESENTE.....	98
<i>Leticia Tavares de Souza Santos</i>	
<i>Jorge Luiz Zaluski</i>	
LETRAMENTO DIGITAL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA NA BAHIA.....	111
<i>Ana Vitória Damasceno Amorim</i>	
<i>Rosemary Lapa de Oliveira</i>	
<i>Antonia Dalva França-Carvalho</i>	
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA APRENDIZ-PROFESSORA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	123
<i>Isabel Cristina Rodrigues Ferreira</i>	
“CARGA MENTAL” DA MULHER: REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA NA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NOS DIAS ATUAIS	139
<i>Carolina Santana Martins</i>	
<i>Marlana Carla Peixoto Ribeiro</i>	
<i>Raphael Batista de Brito</i>	
INCONSTITUCIONALIDADE POR VÍCIO DE DECORO PARLAMENTAR.....	151
<i>Carolina Santana Martins</i>	
<i>Marlana Carla Peixoto Ribeiro</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	165

APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado *DEBATES EM EDUCAÇÃO: CONTEXTOS POLÍTICOS, FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS* propõe uma reflexão crítica e multifacetada sobre os desafios e caminhos possíveis para a construção de uma educação mais justa, democrática e plural no Brasil.

A educação, em sua essência, é um campo dinâmico, atravessado por múltiplas vozes, experiências e embates teóricos e políticos. No contexto brasileiro contemporâneo, discutir educação é também compreender as tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por educadores e educadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Este e-book nasce como uma proposta de diálogo plural, crítico e comprometido com a transformação social, reunindo reflexões que abordam desde os fundamentos da política educacional até os cotidianos da sala de aula.

Organizado a partir de categorias temáticas que contemplam desde o ensino baseado em competências até a valorização do magistério, passando por questões de inclusão, diversidade, gênero, formação docente e os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), esta obra busca articular teoria e prática, oferecendo tanto estudos de caso quanto revisões bibliográficas.

Ao reunir textos que tratam da Educação Infantil ao Ensino Médio, das licenciaturas à formação continuada de professores, das políticas de acessibilidade às práticas pedagógicas inclusivas, buscamos oferecer um panorama amplo e comprometido com os desafios da escola pública brasileira. A diversidade de temas — como a educação socioemocional, a educação especial, as relações de gênero, a diversidade cultural e sexual, e as ações afirmativas — reflete a complexidade do fazer educativo e a necessidade de um olhar atento e sensível às múltiplas realidades vividas nas instituições escolares.

Este e-book convida educadores, pesquisadores, gestores e estudantes a pensarem criticamente o presente e o futuro da educação. Que as reflexões aqui apresentadas sirvam como ponto de partida para novas práticas, novas perguntas e, sobretudo, para a construção de uma escola mais justa, democrática e humanizadora.

Desejamos uma excelente leitura,

Comissão organizadora.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NOS DOIS ANOS DE TERROR: A PANDEMIA DE COVID-19 E O RESSIGNIFICAR DO PROCESSO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹
Francisca Eudeilane da Silva Pereira²

INTRODUÇÃO

O cenário educacional tem se configurado ao longo de sua trajetória existencial como um sistema de produção de saberes cuja articulação está pautada na tríade: administrativa- curricular-pedagógica. Pensar numa educação fundamentada na égide da transformação de sujeitos críticos, participativos em sua condição libertadora, desperta ir além da necessidade de uma formação, adquirida não apenas nos espaços que proporcionam esta educação, como um processo contínuo, ligado aos espaços formais de ensino, mas sobretudo, a sua manifestação a partir de as influências culturais, políticas e sociais que permeiam a dimensão humana.

Quando falamos em formação continuada de professores, logo, temos em mente o sentido positivista-cartesiano no cenário social e humano da educação, ligado aos cursos de aperfeiçoamento sobre os conteúdos e habilidades teóricos e práticos em determinadas áreas específicas no campo de atuação. A dimensão formativa de professores em seu processo tecnicista, está relacionada apenas no que se refere aos congressos, seminários, *workshops*, rodas de conversa entre outros elementos que garantem a formação, pautada em certificação.

Em sentido mais amplo, a formação de professores subjaz a ótica de um parâmetro na construção de valores, atitudes, regras e a fundamentação entre os saberes teóricos-práticos que serão articulados e mobilizados no âmbito da prática pedagógica. Por outro lado, delineamos a concepção de formação como um elemento mediador da continuidade de estudos e o pleno desenvolvimento profissional docente, uma vez, que os saberes curriculares, formativos, disciplinares e da experiência se imbricam, constituindo assim,

1 URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

2 URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0367283865790114>.

um novo panorama da prática docente, perspectivando o alcance dos objetivos educacionais, com vistas ao caráter emancipatório humano.

A cultura escolar, assim como a rotina dos cursos de nível superior: licenciatura, bacharéis ou tecnólogos tem difundido a construção de valores curriculares do processo formativo, a partir do contato presencial nas aulas, em cuja mediação está o professor em relação dialógica com os estudantes. Com isso, acredita-se no discurso de que o contato mútuo favorece ainda mais uma aprendizagem satisfatória, tendo em vista, que enquanto seres sociais, estamos envolvidos em diversas relações com nossos pares.

Com a égide da Pandemia de Covid-19 nos anos 2020 e 2021, foi necessário manter o isolamento social e a suspensão temporária das aulas presenciais para evitar a propagação do vírus causador da Covid-19 e assim, foi decretado que os sistemas de ensino: municipais, estaduais e federais fechassem as suas escolas e universidades. E com isso, buscar alternativas e estratégias de ensino, não somente para manter seus alunos engajados em aulas e atividades remotas, mas, principalmente, visando garantir a aprendizagem efetiva desses estudantes sem o comprometimento do ano letivo escolar e acadêmico.

Sabemos que esse novo momento alterou a rotina dos professores, estudantes e pais/responsáveis e, conseqüentemente, provando diversas transformações no âmbito familiar, profissional, escolar, universitário e social, o que tem refletido diretamente nas rotinas de ensino e aprendizagem, tendo em vista práticas educativas remotas.

Este novo contexto, desencadeou inquietações, ansiedade e grande estresse físico e emocional em todos os envolvidos, principalmente pela restrição da circulação no ambiente social e a suspensão da convivência com outras pessoas fora do núcleo familiar, acadêmico e profissional. Nesse sentido, foi preciso pensarmos a educação como um terreno fértil para o desenvolvimento de possibilidade/s na amplitude da formação de professores mesmo diante das problemáticas que assolam o universo da educação e seus encontros em tempos de crise sanitária de pandemia de Covid-19, sob olhar da ressignificação da prática curricular e pedagógica como produto da construção dos saberes ao longo de sua trajetória formativa.

A formação de professores, seja ela: inicial ou continuada, diante da situação pandêmica de Covid-19, passou a ser uma necessidade pela qual, os profissionais da educação articulem o saber produzido não mais limitando “aos chãos” da sala de aula e da escola, mais também, associando com um dos objetivos educacionais que é a transformação social, diante das novas formas de constituir e organizar o ensino.

Sustentamos tais afirmações a partir dos pressupostos de Soares (2020, p. 07), enfatizando o pensamento de Mozart Neves Ramos, membro do Conselho

Nacional de Educação – CNE, quando: “O Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”. Neste sentido, o currículo educacional desmotivou aos jovens, os professores que se deparam com as diversas dificuldades em seu fazer pedagógico no cotidiano escolar. Um outro desafio é a qualidade da formação, que muitas vezes, não corresponde às necessidades formativas dos professores na contemporaneidade.

A partir do exposto, urge questionar: quais são as complexidades, desafios e as possibilidades encontradas para a articulação e mobilização de saberes produzidos na formação inicial de professores durante a Pandemia Covid-19? O objetivo geral visa investigar as complexidades, desafios e possibilidades encontradas pelo/as estudantes de pedagogia no contexto da articulação e mobilização de saberes produzidos em sua formação durante a Pandemia Covid-19.

O elemento central de nosso estudo, está pautado no contexto da formação de professores no cenário da sociedade atual em tempos de Pandemia Covid-19. Partindo dessa premissa, foi preciso buscarmos respostas para a questão-problema e de forma satisfatória ao objetivo central da pesquisa.

Sem dúvida, é uma temática que tem ganhado repercussão em todas as esferas da sociedade, uma vez, que enquanto sujeitos, precisamos conceber as possibilidades para a formação continuada na perspectiva docente em tempos de pandemia, seja por meio síncrono ou assíncrono, como forma de continuar com o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Trata-se de um artigo de natureza qualitativa, a partir dos estudos de Godoy (1995) que afirma a possibilidade na compreensão do método escrito, que tem como técnica o uso da leitura criteriosa e reflexiva sobre a subjetividade humana e os modos pelos quais tais acontecimentos favorecem nossa autoformação.

Buscando compreender a dimensão do objeto de estudo deste artigo, que é a formação inicial de professores, tomamos por base os seguintes autores: Formosinho (2009), Garcia (199), Nóvoa (2017), Gomez (1992) entre outros. A pesquisa foi realizada no mês de agosto do ano 2021, durante a pandemia de Covid-19. Neste período, foi iniciado o processo de vacinação e flexibilização dos ambientes sociais, porém, com o uso obrigatório de máscara.

Participaram do estudo (03) estudantes do 5º período de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *campus* Caxias, os quais tiveram livre arbítrio para relatar por meio de narrativas o que pensavam, sentiam e compreendiam sobre o momento atípico; uma vez que a turma estava dando continuidade aos seus estudos de formação inicial de forma remota, por dispositivo tecnológico, no turno noturno, sempre com o uso da plataforma *Google meet*.

Para a consolidação do estudo, foi necessário realizar a entrevista narrativa (auto)biográfica a partir dos pressupostos de Brito (2010). As entrevistas

aconteceram de modo remoto, pelo *Google meet*, de modo a evitar o contato físico por causa da disseminação do vírus. Os alunos aceitaram participar da pesquisa, após a leitura de uma carta de compromisso ético na pesquisa elaborado pelos pesquisadores. Os entrevistados, sugeriram que suas verdadeiras identidades não fossem reveladas, e com isso, fossem usados codinomes para fins de identificação no escrito. Assim, os codinomes foram: Ana, Jaqueline e Paulo.

O estudo tem relevância para a comunidade acadêmica e profissional, uma vez que nos coloca frente a posição de (re)afirmação enquanto professores, e colocando a reflexão sobre as necessidades formativas, intensificação da construção de saberes, ressignificação de práticas favorecedoras não só de desenvolvimento profissional, mas sobretudo, por favorecer ao professor um melhor preparo para lidar com as problemáticas sociais que permeiam a sua profissão.

Este artigo é resultado de uma pesquisa narrativa autobiográfica, desenvolvida por pesquisadores- membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE, da Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGGEd, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Ministro Petrônio Portela, no município de Teresina, estado do Piauí.

A seguir, faremos o delineamento metodológico para melhor compreensão do leitor sobre a consolidação do estudo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Tomando como parâmetro, o nosso objeto de estudo: formação inicial de professores na Pandemia de Covid-19. A partir de agora descreveremos o *design* metodológico de nossa investigação.

O processo metodológico do artigo é de natureza qualitativa, caráter exploratório. Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa sinaliza para a qualidade de uma produção científica original, cuja essência não está somente nos dados, mais também na dimensão formativa do leitor mediado o escrito de outrem. Ao mesmo tempo em que o produtor de texto científico produz para outrem, ele produz para si. E ao longo de sua evolução técnica e epistemológica, passa a ressignificar o saber sistematizado sobre a sua própria ciência.

Godoy (1995) realça a dimensão exploratória da pesquisa qualitativa como àquela na qual o pesquisador debruça sobre as diversas fontes impressas ou digitais pautada na dimensão do seu objeto de estudo. Assim, ele é capaz de fazer a junção destes documentos e tecer novos escritos sobre aquilo que já existe.

Buscamos firmar nosso estudo no método autobiográfico consolidado a partir da tessitura de ideias de Ferrarotti (2010), considerando que “é um tipo

de método que prima pelo estudo das histórias de vida das pessoas, e coloca essas pessoas como atores de sua própria história”. Para o autor, é necessário o reconhecimento do colaborador do estudo que se coloca frente a reflexões de sua vida, trajetórias formativas, práticas profissionais e percebe como sujeito importante no mundo que vive.

O método autobiográfico foi consolidado através do emprego da entrevista narrativa, para um total de (03) três estudantes do curso de Pedagogia da UEMA, *campus* Caxias, os quais puderam responder à seguinte questão-geradora: Por que você escolheu ser professor/a? E quais desafios e possibilidades você enfrenta atualmente no seu processo de formação inicial com o advento da pandemia de Covid-19?

É preciso considerarmos que o desenvolvimento da entrevista narrativa produz uma profusão de narrativas sobre a questão proposta, o que exige do pesquisador um trabalho exaustivo de classificação e seleção dos conteúdos narrados. Segundo Schutze (1992), entrevista narrativa representa um importante dispositivo para compor o *corpus* da investigação, uma vez que propiciou aos estudantes de pedagogia narrar sobre sua vida, formação e futuras práticas profissionais considerando os seus diferentes espaços e tempos.

A entrevista narrativa, como dispositivo de pesquisa que gera uma gama de informações sobre o fenômeno investigado, explicita em profundidade aspectos específicos que compõem as experiências dos narradores, que são entrecruzadas com outras histórias no contexto situacional de suas ocorrências. Esse tipo de entrevista encoraja e estimula o narrador a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

A entrevista narrativa foi desenvolvida de forma individual, por um link gerado individualmente na plataforma virtual *google meet*. Todos os participantes foram entrevistados no dia 20 de agosto de 2021. Essa data foi escolhida em detrimento da disponibilidade dos participantes. Os acadêmicos eram do 5º período do curso de Pedagogia, e ambos iriam para a prática de estágio supervisionado na Educação Infantil. Questão que nos fez dar maior importância sobre as complexidades e desafios acerca do ciclo formativo inicial.

Questionamos aos estudantes, como eles gostariam de ser identificados na pesquisa, dessa forma, chegaram ao consenso que as verdadeiras identidades fossem reveladas, pois compreendiam que o estudo não trazia risco para os envolvidos. Para tanto, ficaram assim identificados: Ana, Jaqueline e Paulo.

A seguir, daremos início à seção de resultados e discussões a partir dos dados produzidos na investigação. Buscamos intitular: complexidades, desafios e possibilidades para a formação de professores no contexto da pandemia de Covid-19.

COMPLEXIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O processo de ensino e aprendizagem consiste em uma realidade complexa e multifacetada. A medida em que o tempo passa, a escola assume um papel de fundamental importância na formação integral do estudante. Essa formação é mediada pelo trabalho do professor a partir da articulação e mobilização dos saberes constituídos a partir de sua formação inicial. Nesse sentido, a escola, como campo de desenvolvimento profissional, necessita de professores qualificados e preparados para desenvolver suas atividades educativas.

Considerando, portanto, essa reflexão, convém destacar que a formação de professores tem sido objeto de estudo por parte das políticas educacionais, que tem como foco a tessitura de reflexões e discussões acerca da constituição dos saberes e fazeres na prática da docência, mediado pelos pressupostos curriculares.

Nesta seção, daremos vez às vozes dos acadêmicos do curso de pedagogia, participantes do nosso estudo subsidiando a dimensão formativa, crítica e reflexiva do seu itinerário autobiográfico, que teve a necessidade em responder às questões-geradoras apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 01: Questões geradora para a produção de narrativas

- ❖ Por que você escolheu ser professor/a?
- ❖ Quais desafios e possibilidades você enfrenta atualmente no seu processo de formação inicial com o advento da pandemia de Covid-19?

Fonte: os autores (2023).

A necessidade da formação qualificada de professores a partir da pandemia de Covid-19, requereu, a suspensão das atividades presenciais e iniciar o ensino remoto, também chamado de ensino domiciliar, a fim de garantir maior e melhor segurança de alunos e professores à não disseminação do vírus Sars-cov-19. Nesse sentido, surgiu a necessidade de elencar “na prática”, o que chamamos de “multidimensionalidade do ensino” (Franco, 2016). A partir daí, transcende os seguintes relatos dos acadêmicos:

Bom... Eu escolhi ser professora por influência da sociedade em si. Tipo... Desde criança eu brincava de escolinha com meus irmãos e meus primos. Na brincadeira, eu era a professora deles. Outra coisa que me fascinava eram minhas próprias professoras ao longo de minha vida como estudante. Também tenho familiares professores. E tudo isso foi enraizando em mim.

Sobre os aspectos da pandemia de Covid-19 na minha formação, eu vejo que pra todos nós é algo novo de se conviver e nos reinventar. Estou no 5º período do curso e as aulas do nosso estágio supervisionado serão remotas. Infelizmente é desafiador, porque vamos trabalhar duas vezes. Algumas crianças apenas recebem materiais impressos, e outras acompanharam as aulas remotas pelo celular etc. Não vai dar pra ter uma visão panorâmica de nossos alunos, e isso pode implicar na aprendizagem deles. (Ana/ Entrevista narrativa, 2021).

A partir dos relatos da professora em formação, *Ana*, podemos inferir os seguintes aspectos: a construção da identidade profissional docente; a configuração de práticas educativas pautadas na significação da conjuntura e paradigmas situacionais de cada época, como é o caso da pandemia de Covid-19. Assim, o relato de *Ana*, no exercício da docência na formação inicial, realça que ao mesmo tempo em que o estudante, futuro professor investe na sua formação inicial a partir da articulação dos elementos que tangem a composição dos saberes, eles possibilitam o seu desenvolvimento profissional, visando além da articulação e mobilização, a ressignificação dos fazeres constituídos.

García (1999), em sua obra *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, apresenta uma discussão relevante sobre a formação dos professores, perpassando pela conceituação da formação de professores; formação inicial dos professores (cursos de licenciatura); formação dos professores principiantes. A partir da visão do autor e tomando por base o relato biográfico de *Ana*, destacamos que a formação inicial constitui a busca da identidade e reafirmação dessa mesma identidade da figura do professor.

Sinalizando para essas discussões mais contextualizadas em torno do relato biográfico de *Ana*, no que se refere ao estágio supervisionado, segundo Pimenta (1997), considera ser um como campo de aprendizagem na formação de professores, a partir do qual serão identificados os desafios enfrentados na realidade educacional em seus diferentes espaços e contextos. Assim, no panorama do estágio supervisionado na pandemia de Covid-19, possibilitou à estagiária, troca de experiências a partir do contexto vivenciado. A exemplo disto, citamos a necessidade de a estagiária lidar com a parafernália tecnológica no campo de sua formação. Portanto, se as tecnológicas no âmbito da conjuntura educacional já estavam a favor dos serviços cotidianos, com o apogeu da pandemia de Covid-19, tem se tornado uma necessidade.

Sobressai dizer, que tem sido uma época complexa, cujos desafios na formação, emergiram a necessidade de reinventar seus conceitos, práticas e aplicações metodológicas com vista ao desenvolvimento de competências dos alunos, tendo em vista as habilidades dos acadêmicos no estágio. A acadêmica Jaqueline ressalta que:

Eu vi que seria professora durante o meu ensino médio. Quando decidi fazer vestibular para o curso de Pedagogia. Não porque a gente ser julga fácil passar. Mas porque eu vi a necessidade, devido minhas condições que não podia fazer outro curso “mais caro” n uma faculdade particular, e não consegui nota satisfatória no ENEM. Mas a Pedagogia chegou num momento importante e eu estou gostando de fazer Pedagogia. O estágio supervisionado na pandemia foi um desafio, porque eu tive que me reinventar, produzir muitos materiais e atrativos para as crianças da Pré-escola para dar aula tanto remota, quanto por meio das atividades impressas. E isso foi mais desafiador ainda. Porém, eu me vejo dentro dessa situação com a necessidade de me atualizar com as inúmeras situações que podem acontecer ao longo da minha trajetória como professora e o meu trabalho ser melhor, encantador, sensibilizador e inovador. (Jaqueline/Entrevista narrativa, 2021).

A professora-estagiária Jaqueline mostrou-se preocupada com a rotina pedagógica no estágio desenvolvido na pandemia de Covid-19, a partir da mudança dos hábitos no âmbito das relações e do contato mútuo com seus pares, mostrando ser complexo desenvolver atividades diversificadas por meio remoto ou por materiais os quais serão impressos sem a mediação dela, pois muitas vezes, as atividades que são entregues, podem retornar da mesma forma, pois muitos pais não sabem ler ou escrever, e a rotina ficou extremamente baixa no que diz respeito ao acompanhamento escolar.

Para tanto, Nóvoa (2017) afirma que os problemas sociais inerentes a educação assolam para a possibilidade de reflexão do professor a partir de sua formação inicial. reafirmar e reconduzir o conjunto de suas práticas educativas. Isso nos leva a pensar que a narrativa de Jaqueline condiz com o que o autor está expressando teoricamente, pois, além da pandemia de Covid-19 que mudou toda a rotina, encontramos pais que não dispõe de tempo para ajudar seus filhos nas tarefas escolares, bem como àqueles que não sabem ler ou escrever.

No início, eu nem sabia como tinha vindo parar neste curso. Hoje, já estou mais adaptado, estou gostando, tá mais leve e a cada período está mais específico. O estágio, me proporcionou uma vivência maravilhosa, porque eu pude ver “de perto” as inúmeras situações educacionais no campo infantil e eu também, com a pandemia, eu vi o quanto a educação tornou desigual, e nós professores, tivemos que nos reinventar e trabalhar dobrado. Mas deixou muita aprendizagem. (Paulo/Entrevista narrativa, 2021).

O estagiário, Paulo enfatiza em seu relato biográfico que a sua identidade docente está se construindo com o passar do tempo, nas suas diferentes atividades desenvolvidas na universidade. O colaborador, mostra-se preocupado com o cenário do estágio supervisionado complexo e cheio de mudanças por causa da Pandemia de Covid-19, mostrando com maior teor, seu sentimento pelo curso de formação entrelaçado com a história de vida e as influências pelas quais os tornou estudante de curso de licenciatura.

A partir da narrativa de Paulo, podemos inferir as seguintes proposições: o tornar professor dentro do curso de licenciatura em Pedagogia, ou seja, afirmação de sua identidade profissional; complexidades no estágio supervisionado na pandemia de Covid-19 com distanciamento e por último; a necessidade de reinvenção do panorama de sua prática e mobilização de seus saberes dentro da própria prática tendo vista as fragilidades do ensino, em detrimento das desigualdades sociais na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve o seguinte objetivo: analisar as complexidades, desafios e possibilidades encontradas pelo/as estudantes de pedagogia no contexto da articulação e mobilização de saberes produzidos em sua formação durante a Pandemia Covid-19. notório que as discussões tecidas, tiveram por base as narrativas (auto)biográficas empreendidas pelos colaboradores do estudo na figura dos estudantes: Ana, Jaqueline e Paulo. Os dados narrativos foram produzidos e entrecruzados com a empiria dos autores que abordam o campo do estágio supervisionado e a dimensão das histórias de vida e formação.

A partir das análises realizadas, e levando em consideração a questão-problema que buscou indagar: quais são as complexidades, desafios e as possibilidades encontradas para a articulação e mobilização de saberes produzidos na formação inicial de professores durante a Pandemia Covid-19? Pode-se concluir a partir dos relatos dos estagiários e a dimensão empírica, que: o ensino emergencial se configurou como uma ação emergencial que buscou, em tempos de crise, a promoção de uma formação por meio de atividades pedagógicas totalmente remotas, às quais ao mesmo tempo desfavoreceu uma parcela dos alunos por ainda não terem acesso frequente e apropriado com os dispositivos tecnológicos e internet de qualidade.

No campo do curso de Pedagogia, os estágios em docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais- primeiro ao quinto ano), ofertados, adotaram, como metodologia, a realização de aulas síncronas, via plataformas digitais e atividades assíncronas. Com as análises desenvolvidas foi possível observar e identificar de modo geral, que os cursos de formação inicial mesmo no período da pandemia, têm buscado formar profissionais qualificados e atentos à realidade dos alunos, além de buscar eleger as estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem, considerando-se a diversidade dos alunos, as diferentes faixas etárias e suas especificidades.

Tais argumentos são reforçados com as narrativas dos acadêmicos envolvidos na pesquisa que mesmo em meio aos inúmeros desafios e

complexidades, Ana, Jaqueline e Paulo, viram a necessidade de continuar o processo de sua formação, pois a vasta gama de situações enfrentadas possibilita a perspectiva de seu desenvolvimento profissional a partir da formação inicial.

A partir deste desafio complexo na articulação teoria e prática durante o estágio supervisionado, com a implementação do Ensino Emergencial Remoto – ERE, os estudantes no âmbito de sua formação relatam a necessidade de aperfeiçoar as suas ações pedagógicas para poder lidar com as inúmeras situações-problemas que permearão a trajetória profissional.

A partir da análise das entrevistas, foi possível perceber que os estágios supervisionados têm contribuído para a prática docente na medida em que possibilitam ao estudante interagir em situações reais de ensino, assim como planejar suas ações, mesmo com as dificuldades impostas pelo ensino remoto.

Defende-se, portanto, nessa pesquisa, a formação inicial para uma atuação competente e comprometida. O acompanhamento do trabalho dos estagiários no cumprimento dos créditos do curso superior, a partir do Estágio Supervisionado, deve ter como foco central o desenvolvimento profissional, tendo em vista a complexidade de demandas impostas à carreira docente na atualidade.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- FERRAROTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e formação. Natal. UFRN: EDUFRN, 2010.
- FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, s et./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 01 de fev. 2024.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.
- GÓMEZ, P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Dom Quixote, 1992, p. 93-94.
- MARCELO Garcia, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999. Introdução e Capítulo 1 pag. 11-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, 2017, p. 1106–1133. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843> Acessado em 22 de janeiro de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.

NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO: UM PERÍODO DE RACISMOS, VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, CONTRA A COMUNIDADE GERMÂNICA NOS AMBIENTES ESCOLARES BRASILEIRO

Cássia Victor Rocha¹

INTRODUÇÃO

O processo de nacionalização forçada promovido por Getúlio Vargas tinha como objetivo abrigar todos os indivíduos que residiam no país. Nesse contexto, diversas culturas foram reprimidas ou destruídas em nome de uma identidade nacional unificada. Todos os grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira foram impactados por essa política; no entanto, a comunidade alemã foi uma das mais duramente atingidas, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial.

A política de nacionalização teve seu auge a partir de 1942, quando o Brasil se aliou aos Estados Unidos. A partir desse momento, a comunidade germânica passou a ser alvo das medidas repressivas impostas pelo governo brasileiro. Crianças de origem alemã, em particular, enfrentaram episódios de racismo, humilhação e exclusão social no ambiente escolar, muitas vezes apenas por sua ascendência.

O presente artigo propõe uma análise dos episódios de racismo e da violação de direitos humanos enfrentados pela comunidade germânica nos espaços escolares, no contexto da política de nacionalização brasileira. Além disso, busca compreender os possíveis motivos que levaram ao silenciamento desse período na história oficial do país e nos currículos escolares.

A pesquisa é de caráter bibliográfico e se apoia em testemunhos de vítimas — como professores e crianças — e em documentos da época, com o intuito de resgatar uma memória histórica pouco explorada.

O que foi a política de nacionalização no Brasil?

A política de nacionalização no Brasil foi no período de 1937 a 1945, no governo do estado novo de Getúlio Vargas. Este modelo, inspirado no nacionalismo europeu (nazismo e fascismo) da época, tinha como objetivo a

¹ Graduação em história pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Especialização em história da guerra pela Faveni. E-mail: cassiawarwar@hotmail.com.

construção de um país patriota, valorizando a cultura brasileira.

Porém, diferente dos países europeus nacionalistas do século XX, que valorizavam seu povo étnico originário, como, por exemplo, na Alemanha os germânicos, o Brasil não valorizava a cultura do seu povo originário, sendo a indígena, mas o processo nacionalizador brasileiro consistia na destruição de todas as culturas presentes no país, que era um misturado de várias culturas, como africana, asiática, europeia e a indígena, para a construção de uma cultura brasileira.

A política de nacionalização brasileira foi um processo de abrasileiramento forçado, os indo europeu foram os que mais sofreram com as medidas repressivas do governo do estado novo de Getúlio Vargas, principalmente a partir de 1942 que o país declara guerra ao eixo, e as medidas da campanha de nacionalização se torna mais violenta, contra as colônias alemãs, italianas e japonesas, pois eles representavam os países inimigos no tempo de guerra.

Os crimes de violência cometido pelo Brasil aos imigrantes foram silenciados pelo governo brasileiro, que tentou passar uma imagem durante a guerra na mídia internacional de que os campos de confinamento para seus inimigos de guerra eram como uma colônia de férias, diferente do nazi fascismo que mantinha seus prisioneiros de guerra sob maus tratos, “as autoridades brasileiras justificavam criando mitos ou construções de imagens estereotipadas como uma colônia de férias” (PERAZZO, p. 248).

As medidas repressivas contra alemães, era uma imposição dos Estados Unidos, Getúlio Vargas, o presidente do Brasil na época da segunda guerra, apoia os EUA, para redefinir suas relações internacionais.

As medidas repressivas foram confinamento e trabalho forçado nos campos de concentração, apreensão de bens, proibição de falar seu idioma de origem, apreensão de materiais que fosse em língua alemã, italiana ou japonesa, violência policial, como relatam os testemunhos dos próprios alemães, os estrangeiros sofreram violência principalmente por parte da polícia, “perseguição, torturas, físicas e psíquicas por parte da polícia ocorreram em grande quantidade incluindo algumas mortes” (GERTZ, p. 22, 2015).

Os alemães presos em campos de concentração e familiares, escreveram cartas durante o confinamento à embaixada espanhola, que era responsável pelos imigrantes no Brasil. As queixas variavam desde a impossibilidade de visitar os presos, pedidos de solturas para os estrangeiros por questões financeiras, falta de atendimento médico, falta de camas para todos os presos, má alimentação e os campos eram lugares insalubres e sem higiene, além de sofrerem tortura principalmente por parte da polícia.

As cartas escritas pelos alemães no Brasil para a embaixada espanhola foram encontradas pela professora espanhola Elda Gonzales Martinez, quando realizava pesquisas no arquivo central do governo em 2015. Atualmente estão disponíveis no Instituto Carl Hoepcke em Florianópolis, no estado de Santa Catarina.

O pretexto para os crimes ficou justificados como uma ameaça à segurança

nacional que os alemães representavam, pois os nazistas tinham o objetivo de invadir o Brasil, já que tinham muitos adeptos ao partido no país, devido as colônias alemãs. Porém nunca houve uma tentativa de invasão da Alemanha e nem do Japão ao país, na época da guerra, haviam simulações de um ataque aéreo e subaquático.

Historiadores contemporâneos brasileiros não acreditam que a Alemanha tinha intenção de invadir o Brasil e, por falta de evidências, cita-se o historiador gaúcho René Gertz, no seu artigo “*A segunda guerra mundial nas regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul*”, citado no início desse trabalho, o autor não acredita na invasão alemã e.

Considero que o chamado “perigo nazista” no “sul” do Brasil sempre foi – e continua sendo – superdimensionado. Em primeiro lugar, até hoje não foi apresentada nenhuma evidência de que a alta cúpula nazista alemã em algum momento tivesse sequer pensado na propalada invasão e anexação de partes do Brasil. Uma única fonte contemporânea afirmava isso – um livro do dissidente Hermann Rauschning –, mas ela foi, entretantes, desmascarada como fraude. Arquivos gaúchos recentemente localizados, mas ainda não avaliados, lançam alguma luz sobre as motivações do autor. Claro, se Hitler tivesse vencido a guerra, teria ocupado o mundo todo, mas a existência do suposto projeto nesse sentido em relação ao “sul” do Brasil se baseia muito mais no imaginário que em fatos concretos (GERTZ, p. 19, 2015).

Outro historiador que desmente esses boatos em seu livro é o historiador gaúcho Nelson Adans Filho em seu livro “*A segunda guerra entre nós no sul do Brasil*”, o autor relata em seu prefácio:

Para nós, hoje, é impossível acreditar que a Alemanha ou Hitler ordenassem a invasão ao Brasil. Beira ao ridículo, hoje. Mas mesmo que isso jamais tenha passado na cabeça de Hitler para nossos antepassados era uma possibilidade real, que trazia e trouxe uma série de consequências de os matizes (FILHO, p.9, 2019).

Porém estes crimes de violência policial, prisões em confinamento, falta de atendimento médico, sobrevivência sub-humana nos confinamentos, trabalho forçado, segregação social, por motivação étnica configuram vários crimes como crimes de racismo, e violação dos direitos humanos. São crimes contra a integridade física e moral da comunidade germânica no Brasil.

Ao final da segunda guerra mundial a social democracia, criou a declaração dos direitos humanos:

Artigo 5 Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 9 Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado (Declaração dos direitos humanos).

Porém esses boatos de invasão alemã ao Brasil, já tinha desde a unificação alemã, com a ascensão de Hitler na Europa se intensificam, pois Hitler vai ajudar as colônias alemãs no Brasil, e muitos vão apoiar o nazismo.

Mas a questão é que o perigo alemão, ou seja, esse medo de ser invadido

o país, eram oriundos dos inimigos da Alemanha, no ano de 1939, o governo britânico envia ao Brasil um documento sobre ameaças da Alemanha invadir o Brasil, o autor do livro “Relações militares EUA x Brasil de 1939-1943” Giovanni Latfalla, historiador e militar, fala ter encontrado este documento nos arquivos do exército brasileiro onde o autor relata que este documento chegou ao ministro da guerra Eurico Gaspar Dutra antes da segunda guerra mundial começar e, ao receber envia à Vargas.

Esses boatos culminaram em crimes graves contra a comunidade alemã, como segregação social racismo, exclusão social e violação dos direitos humanos, onde os impactos refletiram também na educação.

POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ALEMÃ BRASILEIRA

Quando os germânicos se instalaram no Brasil, o Brasil não os deu assistência em relação à educação de seus filhos, pois era uma preocupação dos alemães em terras brasileiras, então foi improvisada escolas alemães que ensinasse os seus filhos em sua língua de origem, as escolas eram particulares.

As iniciativas de criação de escolas pelos próprios colonos evidenciaram a ausência de instituições escolares públicas para o ensino elementar ou primário no contexto do Império e da República Velha (NAGLE, 1974; SCHNEIDER, 1983; WEREBE, 1995; WILLEMS, 1980). Concordamos com Seyferth, quando propõe, como impulsos para a criação de escolas e outras instituições de fundo étnico, fatores relacionados à ausência de condições estatais à época, seja para a oferta de uma infraestrutura nas regiões de implantação de imigrantes, seja no sentido da disponibilização de um sistema escolar que pudesse atender a população brasileira” (SANTOS, p. 545, 2012).

Com ascensão de Adolfo Hitler a presidência da Alemanha, foram enviados professores para ensinar os filhos dos imigrantes nas escolas alemães brasileira.

Com as políticas de nacionalização do governo brasileiro, essas escolas foram fechadas, e proibido de falar a língua alemã.

O processo de nacionalização afetou principalmente a educação brasileira, que foi um importante instrumento do governo brasileiro para a consolidação de seu projeto de nacionalização, a primeira fase foi uma reforma do ensino, onde as escolas só podiam ter nomes em português, e professores nativos ou naturalizados, e o português era o idioma oficial, as aulas eram lecionadas todas em português.

A comunidade germânica enfrentou nos ambientes escolares racismo, entede-se como racismo, a prática de preconceito e exclusão social baseado na raça ou grupo étnico. As crianças alemãs foram obrigadas a frequentar escolas brasileiras que ensinam a língua portuguesa, as crianças também sofreram violência nas escolas, que configuram o crime de racismo como cuspidas, agressões e exclusão social, por parte do seus colegas, pelo simples fato de ser alemão ou descendente, além da dificuldade que muitas crianças apresentavam

por não conseguir falar o português porque era proibido falar o alemão, existem muitos relatos de crianças que acabaram desistindo de ir à escola.

As professoras alemãs também relatam que eram ameaçados de ser demitidas se caso falasse a língua alemã, como relata Inês Pauli no documentário “Nossas raízes, nossas lutas”, segundo Pauli sua tia era alemã e professora de escola pública, e era perseguida e ameaçada de ser demitida caso falasse a língua alemã.

No documentário “Anauê o integralismo e o nazismo na região de Blumenau, a professora Eugênia Nunes Pires que lecionava em uma escola pública de Timbó do Sul relembra que os alunos não sabiam falar o português, apenas repetiam o que ela falava, ela perguntava para os alunos “Como é o seu nome” e os alunos apenas repetiam “Como é o seu nome”.

Esse período da educação brasileira de racismo, e de violência do governo brasileiro contra a comunidade alemã, foi um período que ficou silenciado na história, e nos livros didáticos.

Nos anos 1960, surge acordos educacionais entre EUA e Brasil, os acordos MEC-USAID, percebendo a influência estadunidense na educação brasileira, desde 1942, com a reforma do ensino com a nacionalização da educação e destruição da cultura alemã, entre outras, como polonesa, japonesa, etc., até depois da guerra com os acordos educacionais, acredito que esse seja o motivo desse período ter sido “silenciado” das mídias brasileiras e dos livros didáticos, pois os EUA, defensores da democracia e dos direitos humanos, deixaram justificados e silenciados crimes durante a guerra seus crimes, pois utilizaram do pretexto de muitos destes estrangeiros apoiavam o partido nazista, porém nem todos realmente apoiavam o nazismo ou o fascismo, mas a violência foi imposta a todos, e este estereótipo criado pelo governo brasileiro do alemão como um perigo ao Brasil influenciou até crianças inocentes em ambientes escolares, que batiam e excluíaam colegas por ser alemão.

Imagem 01: Placa que ficava nas repartições policiais do estado de Santa Catarina.



Fonte: Repartições policia de Santa Catarina (2024)

CONCLUSÃO

O artigo mostrou a partir dos relatos das vítimas episódios de violência verbal e física, exclusão social e racismo nos ambientes escolares sofridos por alemães e seus descendentes no período do processo de nacionalização nas escolas brasileiras, um período que foi silenciado na história brasileira e principalmente nos livros didáticos atuais escolares, com o objetivo de mostrar os possíveis motivos deste silenciamento, que com certeza foi pela influência exercida da social democracia estadunidense na educação brasileira durante a guerra e após a guerra.

REFERÊNCIAS

ANAUÊ: o integralismo e o nazismo na região de Blumenau. Documentário. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=srcitNSPXgQ>.

DIETRICH, Ana Maria. *Nazismo tropical? O partido nazista no Brasil.* 2007. N° de págs. 301. Tese de doutorado – USP, São Paulo, 2007.

FÁVERI, Marlene. *Memórias de uma (outra) guerra: Cotidiano de medo durante a segunda guerra mundial em Santa Catarina.* N° de págs. 392. UFSC, Florianópolis, 2002.

FILHO, Nelson Adams. *A II guerra entre nós no sul do Brasil.* 1ª edição. Porto Alegre: Edigal, 2019.

GERTZ, René Ernaini. *A segunda guerra mundial nas regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul.* Revista acadêmica Licencia & Acturas, Ivoti, vol. 3, n° 2, p. 15-25, julho/dezembro. 2015.

LATFALLA, Giovanni. *Relações militares EUA x Brasil de 1939-1945.* 1ª edição. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

NOSSA RAÍZES, NOSSAS LUTAS. Documentário. Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=tGEKF__0tpc.

PERAZZO, Priscila Ferreira. *Prisioneiros da guerra: Os súditos do eixo nos campos de concentração brasileiros (1942-1945).* 1ª edição. São Paulo: Humanitas, 2009.

SANTOS, Ademir Valdir dos. *Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs.* Caderno de Pesquisa, n° 46, vol. 42, p. 538-561, 2012.

WEIZENMANN, Tiago. *Educação e brasilidade: a política de nacionalização getulista no contexto escolar em Lajeado, Rio Grande do Sul (1939-1943).* Revista Brasileira da História da Educação, v. 20, p. 1-24, 2020.

ZANELATTO, João Henrique; GONÇALVES, Renan Borges. *Campos de concentração/confinamento no vale do Araranguá durante a Segunda Guerra Mundial.* Oficina do Historiador, Porto Alegre, v. 1, n° 6, p. 3-22, jan./jun. 2013.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: EXTRAÇÃO DE DNA E MODELAGEM DA ESTRUTURA TRIDIMENSIONAL DO DNA

Iandra Aparecida da Cruz¹

Gabriel da Cruz²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a aplicação de uma atividade prática envolvendo a extração de DNA de morango, realizada com base no protocolo disponível no site da Fiocruz, InVivo – Museu da Vida. Além disso, aborda-se o desenvolvimento de um modelo didático da estrutura do DNA, propondo atividades que podem ser implementadas de maneira lúdica em sala de aula, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de forma interativa e envolvente.

O ácido desoxirribonucleico, amplamente conhecido pela sigla DNA (do inglês *deoxyribonucleic acid*), constitui uma molécula indispensável à vida, estando presente em praticamente todas as células dos organismos vivos. Sua principal função é armazenar, transmitir e expressar as informações genéticas que controlam o desenvolvimento, a funcionalidade e a reprodução dos seres

1 Bióloga formada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGEN), também pela Unicentro. Possui especialização em Análises Clínicas e Microbiologia pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação (FAMART) e em Educação Especial pela Faculdade Iguacu (FI). Atualmente, cursa especialização em Ensino de Ciências na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Além de sua atuação como professora na rede estadual de ensino do Paraná, na cidade de Guarapuava, dedica-se à pesquisa nas áreas de Educação, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). E-mail: iandra.ap22@gmail.com.

2 Acadêmico do curso de Geografia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e professor da rede estadual de ensino do Paraná, atuando na cidade de Guarapuava. Possui formação complementar em áreas relacionadas à paleontologia e biologia evolutiva, com cursos em “Conceitos em Paleontologia: datação, deriva continental e eras geológicas” pela Universidade de São Paulo (USP) e “Fundamentos da Biologia Evolutiva, Geologia e Paleontologia” pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Dedicar-se à pesquisa nas áreas de educação e paleontologia, buscando integrar conhecimentos geográficos e paleontológicos em suas atividades acadêmicas e profissionais. E-mail: gabrieldacruz30@gmail.com.

vivos (Alberts et al., 2017). Do ponto de vista estrutural, o DNA é composto por duas cadeias helicoidais formadas por nucleotídeos, os quais, por sua vez, são constituídos por uma base nitrogenada, um açúcar (desoxirribose) e um grupo fosfato. As bases nitrogenadas — adenina (A), timina (T), guanina (G) e citosina (C) — estabelecem emparelhamentos específicos (A-T e G-C) por meio de pontes de hidrogênio, conferindo estabilidade à estrutura helicoidal (Watson; Crick, 1953).

Além de desempenhar um papel central na codificação de proteínas, que são moléculas essenciais aos processos biológicos, o DNA é o fundamento da hereditariedade, permitindo a transferência de informações genéticas entre gerações por meio dos gametas (Lewin, 2008). Estudos relacionados ao DNA têm possibilitado avanços significativos em campos como biotecnologia, medicina e biologia evolutiva, consolidando-se como uma das bases fundamentais para o entendimento da biologia molecular.

2. A EXTRAÇÃO DE DNA DO MORANGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

O morango (*Fragaria spp.*) é um pseudofruto amplamente conhecido e apreciado por suas características sensoriais, como sabor adocicado e aroma agradável, além de ser uma rica fonte de vitaminas, minerais e compostos bioativos. Por suas propriedades únicas e a facilidade de manipulação em laboratório, o morango é frequentemente utilizado em atividades práticas voltadas ao ensino de ciências, especialmente em experimentos relacionados à extração de DNA (Fiorini; Silva, 2020).

A realização de aulas práticas, como a extração de DNA do morango, constitui uma ferramenta pedagógica eficaz para promover o aprendizado ativo, facilitando a compreensão de conceitos fundamentais da biologia molecular (Alberts et al., 2017). Esses experimentos permitem que os alunos visualizem de forma tangível o material genético, tradicionalmente abordado de forma teórica, despertando o interesse e a curiosidade científica.

Além disso, tais práticas favorecem a associação entre a teoria e a prática, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades experimentais e o aprofundamento do conhecimento acerca da estrutura e função do DNA (Watson; Crick, 1953; Lewin, 2008).

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Metodologia: *Extração de DNA de Morango*

Para realizar a extração de DNA do morango, foram seguidos os passos descritos abaixo, utilizando materiais acessíveis e métodos simples, adequados para fins didáticos.

Materiais Utilizados

- 1 cadinho ou saco plástico tipo “zip loc”;
- 2 morangos frescos ou congelados (ou outras frutas, como alternativa);
- Sal de cozinha (cloreto de sódio);
- Detergente neutro;
- Água quente (aproximadamente 65°C);
- Aparato filtrante (filtro de papel com funil, filtro de pano ou gaze);
- Álcool etílico gelado 96% (mantido no freezer a -20°C);
- 1 tubo de ensaio limpo.

Procedimentos

1. **Preparação da amostra:** Dois morangos previamente lavados e sem sépalas foram colocados no cadinho e também em um saco plástico tipo “zip loc”.
2. **Maceração:** Os morangos foram esmagados até obter uma polpa homogênea.
3. **Adição de reagentes:** À polpa, foi adicionada 1 colher de chá de sal de cozinha e 2 colheres de chá de detergente neutro. A mistura foi bem homogenizada.
4. **Adição de água quente:** Em seguida, foram adicionados 30 ml de água quente (aproximadamente 65°C), misturando-se novamente a solução.
5. **Filtração:** O extrato foi cuidadosamente vertido em um aparato filtrante, composto por filtro de papel, gaze ou filtro de pano, para separação de partículas sólidas. O líquido filtrado foi recolhido em um recipiente.
6. **Separação no tubo de ensaio:** Parte do líquido filtrado foi transferida para um tubo de ensaio, preenchendo aproximadamente 1/6 do volume total do tubo.
7. **Adição de álcool gelado:** Com cuidado, o álcool etílico gelado foi adicionado ao tubo, enchendo-o até a metade. Para evitar a mistura das fases, o álcool foi derramado lentamente pelas paredes do tubo.
8. **Observação do DNA:** Mantendo o tubo ao nível dos olhos, foi possível observar a formação de uma substância esbranquiçada e filamentososa entre as camadas de álcool e solução filtrada, caracterizando o DNA extraído.

Este procedimento simples permite a visualização do DNA de forma prática, destacando-se como uma atividade eficaz para introduzir conceitos de biologia molecular em contextos educativos.

3.2 Metodologia: Confecção de Modelos Didáticos da Estrutura do DNA

A construção do modelo didático da estrutura do DNA foi realizada utilizando materiais de baixo custo e acessíveis, com o objetivo de facilitar a compreensão de sua estrutura e funcionamento. O modelo foi projetado para representar a dupla hélice do DNA, incluindo os pares de bases nitrogenadas, as moléculas de açúcar (desoxirribose) e os grupos fosfato.

Materiais Utilizados

- Papelão;
- Papel cartão;
- Miçangas (de duas cores diferentes para representar os pares de bases nitrogenadas);
- Canudos plásticos (para representar as ligações entre os componentes);
- Arame revestido (para conferir flexibilidade ao modelo);
- Palitos de churrasco (para estruturar a base e a hélice);
- Cola quente;
- Tesoura;
- Régua.

Procedimento de Montagem

1. Estrutura básica da hélice

- Dois pedaços de arame revestido foram cortados para formar as “fitas” laterais do modelo de DNA, representando as cadeias de desoxirribose e fosfato.
- Os arames foram recobertos com pedaços de canudos plásticos cortados em pequenos segmentos (aproximadamente 2 cm), alternando cores para simbolizar as moléculas de açúcar e fosfato.

2. Preparação das bases nitrogenadas

- Miçangas de duas cores diferentes foram selecionadas para representar os pares de bases nitrogenadas complementares: adenina (A) com timina (T) e guanina (G) com citosina (C).
- As miçangas foram coladas em pares utilizando pequenos pedaços de palitos de churrasco para conectar as duas fitas de arame revestido.

3. Montagem da dupla hélice

- Os pares de bases (miçangas) foram fixados de forma perpendicular entre os dois arames revestidos, utilizando cola quente.
- A fixação foi feita de maneira alternada, respeitando a disposição complementar (A-T e G-C), para representar a sequência das bases nitrogenadas ao longo do DNA.

4. Modelagem da hélice

- Após a fixação dos pares de bases e canudos nas fitas laterais, a estrutura foi torcida cuidadosamente em formato helicoidal para simular a característica da dupla hélice do DNA.

5. Base de sustentação

- Uma base foi confeccionada com papelão para sustentar o modelo. O papelão foi cortado em forma de retângulo, e dois furos foram feitos para inserir os extremos inferiores dos arames revestidos. Isso garantiu estabilidade ao modelo.

Finalização

O modelo didático final representa a estrutura do DNA de maneira visual e interativa, sendo ideal para demonstrações em sala de aula. *“A Figura 1 apresenta o modelo didático da estrutura do DNA desenvolvido para fins educacionais.”*

Figura 1 – Modelo didático da estrutura do DNA.



Fonte: Elaboração própria.

A inclusão de materiais acessíveis nas práticas pedagógicas torna o ensino da genética mais inclusivo e justo, garantindo que alunos de diferentes contextos socioeconômicos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado (Carvalho, 2021). Essa abordagem é crucial para promover a equidade educacional, pois reduz barreiras ao conhecimento e facilita a disseminação da ciência de forma abrangente e eficaz (Brasil, 2018).

Além disso, o uso de recursos acessíveis enriquece as metodologias de ensino, permitindo que estratégias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a experimentação prática, sejam mais amplamente utilizadas (Freeman et al., 2018).

Desta forma, os alunos compreendem não só os princípios teóricos, mas também desenvolvem as competências cognitivas e analíticas necessárias à compreensão dos processos biológicos e da ciência. A seguir, mais uma vantagem é a quantidade de materiais educativos que tornam possível o contexto do aprendizado e este se torna muito mais significativo para os alunos treinando conhecimentos científicos com as suas experiências.

Modelos tridimensionais, simulações interativas e experimentos de baixo custo são exemplos de recursos que ajudam na compreensão de estruturas complexas, como a organização do DNA e seus mecanismos de replicação e transcrição (Silva e Souza, 2019). Essas estratégias não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também estimulam a curiosidade científica, incentivando os estudantes a explorarem novas questões e a desenvolverem um pensamento crítico mais profundo (Meyer et al., 2020).

Portanto, investir em materiais acessíveis no ensino da genética representa um avanço significativo na democratização do conhecimento científico. Ao eliminar barreiras econômicas e estruturais, essa abordagem amplia o alcance educacional e fortalece a participação dos estudantes na construção do saber.

4. CONCLUSÃO

A realização da extração de DNA do morango e a construção de modelos didáticos da estrutura do DNA demonstraram-se estratégias eficazes para o ensino de biologia molecular. A atividade prática de extração permitiu que os alunos visualizassem de forma tangível o material genético, tornando conceitos abstratos mais concretos e acessíveis (Fiorini; Silva, 2020). Além disso, a confecção de modelos tridimensionais possibilitou uma melhor compreensão da organização estrutural do DNA, reforçando a aprendizagem de maneira interativa (Watson; Crick, 1953).

O uso de materiais simples e de baixo custo evidencia a viabilidade dessas atividades em diversos contextos educacionais, proporcionando uma abordagem

lúdica e participativa no ensino de ciências (Alberts et al., 2017). Dessa forma, essas estratégias não apenas fortalecem o entendimento dos conteúdos teóricos, mas também estimulam a curiosidade científica e o desenvolvimento de habilidades experimentais nos alunos, contribuindo significativamente para a formação acadêmica e o interesse pela pesquisa na área da biologia molecular (Lewin, 2008).

Dessa forma, a academia se torna mais equitativa e sintonizada com as demandas da educação no presente. Portanto, um maior número de alunos será favorecido por uma melhor formação acadêmica oferecida (Alberts et al., 2017), contribuindo para uma sociedade consciente que esteja pronta também para os desafios científicos e tecnológicos do futuro.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, B. et al. *Biologia molecular da célula*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

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

CARVALHO, L. R. *Ensino de biologia molecular e genética: desafios e possibilidades*. São Paulo: Editora Universitária, 2021.

FIORINI, C. F.; SILVA, A. P. D. Extração de DNA em frutas: uma prática simples e eficaz para o ensino de biologia molecular. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 2, p. 123-131, 2020.

FREEMAN, S. et al. *Biological science*. 6. ed. New York: Pearson, 2018.

LEWIN, B. *Genes IX*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEYER, B.; SILVA, R.; OLIVEIRA, P. *Didática e aprendizado em ciências biológicas*. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2020.

SILVA, M. A.; SOUZA, T. R. *Metodologias ativas no ensino de ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Editora Científica, 2019.

WATSON, J. D.; CRICK, F. H. C. Molecular structure of nucleic acids: a structure for deoxyribose nucleic acid. *Nature*, v. 171, p. 737-738, 1953.

COMPUTADORES E SOCIEDADE: LEVANDO A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A COMUNIDADE

Sidnei Renato Silveira¹

Adriana Sadowski de Souza²

Antônio Rodrigo Delepiane de Vit³

Fábio José Parreira⁴

Guilherme Bernardino da Cunha⁵

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um relato de experiências compreendendo ações ligadas ao desenvolvimento de atividades que possam levar a TI (Tecnologia da Informação) para a comunidade, permitindo que o conhecimento construído na universidade possa ser compartilhado e permitindo, também, que o conhecimento produzido durante a realização das atividades retroalimente os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, que a construção do conhecimento seja realizada de forma colaborativa com a comunidade das cidades do entorno do campus. Essa retroalimentação também favorece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, um dos pilares da Educação Superior (Silveira; Felipe, 2008).

Neste contexto, os alunos da disciplina de Computadores e Sociedade, do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Frederico Westphalen/RS, desenvolveram ações junto à comunidade, no segundo semestre de 2024, no âmbito do projeto “Sistemas de Informação em Ação”. As ações foram desenvolvidas nos

1 Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS.

2 Professora Substituta do IFFar – Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen/RS.

3 Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS.

4 Professor Titular da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Cachoeira do Sul/RS.

5 Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS.

municípios de Alpestre, Frederico Westphalen, Iraí, Taquaruçu do Sul e Vicente Dutra, todos localizados no Estado do Rio Grande do Sul.

As atividades desenvolvidas, além de aproximarem a UFSM da comunidade local, ainda estão compreendidas nas ACEx (Atividades Complementares de Extensão) (UFSM, 2025). Segundo Lima e Coelho (2018) “A Extensão Universitária na sua concepção como prática acadêmica, pela dialogicidade faz a ponte da universidade com a sociedade, articulando saberes construídos nas atividades de ensino e pesquisa em situações concretas das demandas sociais”. A Resolução 7/2018 do Ministério da Educação (MEC, 2018), estabeleceu as diretrizes para as ações de extensão na Educação Superior, sendo definido que os cursos devem desenvolver pelo menos 10% da sua carga horária em atividades de extensão. Uma das questões que precisa ser esclarecida, em um primeiro momento, é a diferença entre as Atividades Complementares e as Atividades de Extensão. As Atividades Complementares envolvem um escopo diferenciado, incluindo atividades de pesquisa, monitoria e realização de estágios não obrigatórios, entre outras. As Atividades de Extensão, de acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2018), devem ser desenvolvidas no âmbito de programas e projetos de extensão, com a participação ativa dos alunos, não considerando a participação dos mesmos como ouvintes. As atividades desenvolvidas pelos alunos da disciplina de Computadores e Sociedade, foco desse relato de experiências, compreendem, então, a participação ativa dos mesmos, no desenvolvimento de ações ligadas à inclusão digital e reciclagem de equipamentos eletrônicos, voltadas à comunidade externa do campus.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão digital refere-se ao acesso igualitário e à participação plena na sociedade da informação e na era digital. É um processo que visa a proporcionar a todos os indivíduos, independentemente de sua classe social, nível de educação, idade ou habilidades, a oportunidade de utilizar e se beneficiar das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) e da Internet. A inclusão digital é considerada crucial nos tempos atuais, onde a tecnologia permeia quase todos os aspectos da vida cotidiana (Guedes; Cruz, 2017; Mattos; Santos, 2009; Porto, 2014; Silveira *et al.*, 2024).

A inclusão digital desempenha um papel vital na sociedade contemporânea. Ela permite que as pessoas acessem informações e conhecimentos, se comuniquem, realizem transações financeiras, busquem oportunidades educacionais, participem do mundo de trabalho e interajam com instituições governamentais e serviços públicos. Além disso, a inclusão digital contribui para o desenvolvimento econômico e social, promove a igualdade de oportunidades

e fortalece a cidadania digital (Guedes; Cruz, 2017; Porto, 2014; Silveira *et al.*, 2024).

Apesar dos avanços tecnológicos, ainda existem desafios significativos para alcançar a inclusão digital plena. Alguns dos principais desafios incluem a falta de acesso à infraestrutura tecnológica em áreas rurais ou economicamente desfavorecidas, a falta de habilidades digitais e conhecimentos necessários para utilizar efetivamente as tecnologias, a barreira linguística e a exclusão de alguns grupos, tais como idosos (Diniz *et al.*, 2020), pessoas com deficiência e comunidades de baixa renda. Superar esses desafios requer ações coordenadas, incluindo investimentos em infraestrutura, programas de capacitação, conscientização e políticas inclusivas (Porto, 2014).

Outro aspecto que compreende as atividades apresentadas neste artigo diz respeito à reciclagem de equipamentos eletrônicos, visando a reduzir o lixo eletrônico. Essas atividades fazem parte do que denominamos de ações ligadas à TI Verde.

A TI Verde compreende uma série de práticas que visam desenvolver projetos, processos e estratégias de TI de forma sustentável, englobando o conjunto de estratégias, práticas e políticas que envolvem os Sistemas de Informação, infraestrutura de TI, aquisição, uso e descarte de equipamentos com foco no desempenho econômico e socioambiental (Salles; Lunardi; Thompson, 2022). Entre essas atividades podemos citar a reciclagem de equipamentos eletrônicos, o uso de equipamentos que consomem menos energia, a redução de impressões (substituindo o acesso a documentos de forma digital), entre outras possibilidades.

A TI destaca-se como uma área que contribui para os problemas ambientais, devido ao seu alto consumo de eletricidade, ao uso de recursos não renováveis e ao descarte inadequado de equipamentos obsoletos. As ações voltadas à TI Verde visam, então, minimizar esses problemas. Empresas têm adotado práticas de TI Verde, tais como a redução do consumo de energia, a reciclagem de equipamentos e a utilização de *software* e *hardware* mais eficientes, com o intuito de reduzir custos e causar um impacto ambiental positivo (Casali; Silveira; Ribeiro, 2024).

ATIVIDADES REALIZADAS

Este artigo apresenta algumas das atividades realizadas na disciplina de Computadores e Sociedade, do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, no segundo semestre de 2024, por meio do projeto “Sistemas de Informação em Ação”. Visando aliar a teoria à prática, para aplicar a TI em benefício da sociedade, em especial, da comunidade do entorno do campus da UFSM/FW, os docentes da disciplina de Computadores e Sociedade propuseram

a realização de atividades que fortalecessem os laços da Universidade com a comunidade (o chamado “extramuros”).

Durante o semestre, professores e alunos trabalharam na definição das atividades, integrantes dos grupos, temáticas abordadas, planejamento, desenvolvimento das ações escolhidas e, finalmente, na apresentação dos resultados. Entre as atividades possíveis, os docentes sugeriram aos alunos:

- 1) Realizar oficinas sobre manutenção de computadores;
- 2) Montar uma exposição contando a história da Informática;
- 3) Criar alternativas e/ou demonstrar exemplos de reciclagem de computadores e outros equipamentos de Informática;
- 4) Realizar oficinas para os alunos de diferentes cursos do campus de Frederico Westphalen, abordando a utilização de softwares livres, que pudessem apoiar os processos de ensino e de aprendizagem ou as futuras atividades profissionais dos acadêmicos;
- 5) Realizar palestras em escolas, sobre a prevenção ao aliciamento de crianças e adolescentes nas redes sociais;
- 6) Realizar torneios/maratonas de programação;
- 7) Organizar campeonatos de jogos digitais;
- 8) Realizar oficinas de Informática Básica e/ou sobre Pensamento Computacional em comunidades carentes;
- 9) Realizar oficinas para a qualificação de professores da Educação Básica;
- 10) Realizar palestras e/ou oficinas sobre Segurança da Informação e perigos na Internet, Pensamento Computacional entre outras temáticas, além de apresentar o Curso de Sistemas de Informação da UFSM e as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho na área de Tecnologia da Informação.

Cada grupo formado livremente pelos alunos deveria escolher um dos temas (ou outro tema além das sugestões apresentadas, mediante aprovação dos professores) e elaborar um projeto (conforme modelo de projetos de extensão da UFSM). O projeto deveria ser entregue previamente, sendo avaliado pelos professores.

Os alunos dividiram-se em grupos e cada grupo escolheu uma temática. No segundo semestre de 2024 a disciplina de Computadores e Sociedade tinha 32 alunos matriculados e foram criados 12 grupos. Os grupos desenvolveram projetos compreendendo diversas temáticas, tais como a aplicação de jogos digitais em escolas, realização de palestras sobre o uso da Inteligência Artificial, oficinas sobre manutenção de computadores, manutenção de computadores nos laboratórios de informática nas escolas, entre outras atividades.

Um dos grupos de alunos criou um jogo, utilizando a ferramenta *Scratch* (Scratch.mit.edu, 2025), compreendendo as operações matemáticas. O objetivo

foi o de estimular os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O jogo implementado, denominado de Circuito Matemático, foi aplicado em uma Escola do Município de Frederico Westphalen/RS. Durante a aplicação do jogo implementado, foi possível observar que as crianças mantiveram o foco na atividade, com motivação e competitividade entre os colegas da turma. A Figura 1 apresenta, no lado esquerdo (a) a interface do jogo e, do lado direito (b), uma imagem que foi obtida durante a aplicação do jogo na escola.

Figura 1: Jogo Desenvolvido (Circuito Matemático) e Aplicado com os Alunos.



Fonte: Capturado pelos autores (2024)

Outro grupo realizou uma atividade denominada “Desmistificando o Código: uma aventura no mundo da TI”, por meio de uma palestra realizada para um grupo de alunos de uma Escola Estadual na cidade de Alpestre. Esses alunos pertencem a um grupo de estudos na área de TI, denominado de Tech Alpes. A palestra teve, por objetivo, estimular o interesse pela área de TI, a partir do diálogo e da troca de experiências. Durante a palestra foram abordados temas relacionados ao mercado de trabalho na área de TI, desenvolvimento de *software* e sobre o Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFSM/FW. A Figura 2 apresenta uma foto das atividades realizadas.

Figura 2: Atividade Desenvolvida com os Alunos do Tech Alpes

Fonte: Capturado pelos autores (2024)

Atualmente, a IA (Inteligência Artificial) tem sido tema de muitas discussões, especialmente pelo destaque da ferramenta *ChatGPT* (Open.AI.com, 2025), uma plataforma de conversação que responde perguntas realizadas em linguagem natural. Vários pesquisadores da área de IA e, também, da área de Educação, tem discutido os resultados e os possíveis impactos do uso desta ferramenta que, além de responder perguntas, cria textos e programas de computadores, entre outras possibilidades (Pujol, 2023). Sendo assim, dois grupos desenvolveram atividades ligadas à IA.

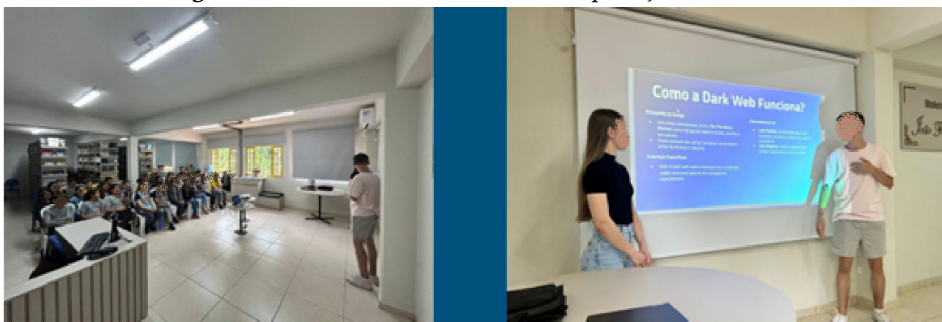
Um dos grupos realizou uma palestra com a temática: “Inteligência Artificial no Cotidiano: como a IA está moldando o nosso futuro”, abordando ferramentas de IA, impactos da IA na sociedade (Educação, mercado de trabalho, entre outros aspectos). A atividade foi realizada em uma Escola Estadual da cidade de Vicente Dutra/RS.

Com a mesma temática ligada à IA, outro grupo realizou uma palestra sob o título “Inteligência Artificial na Atualidade: avanços e riscos”. A atividade compreendeu a demonstração de funcionamento de algumas ferramentas de IA tais como *ChatGPT*, *Copilot* e *Pop IA*, além de discutir os pontos positivos e negativos do uso da IA nas tarefas diárias. A atividade foi realizada em uma Escola de Ensino Fundamental na cidade de Frederico Westphalen/RS, com a participação de 30 alunos dos oitavo e nono anos do Ensino Fundamental.

A temática compreendendo os perigos da Internet foi abordada por um dos grupos, a partir de uma palestra realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, no município de Taquaruçu do Sul, com a

participação de alunos dos 5º e 6º anos. Atualmente as crianças estão conectadas ao mundo digital o tempo todo, o que pode trazer riscos de exposição nas redes sociais, aliciamento de crianças, ameaças, entre outros problemas que precisam ser enfrentados pela comunidade escolar. Sendo assim, essa palestra teve, por objetivo, esclarecer alguns perigos que existem na Internet para ajudar as crianças a se prevenirem. A Figura 3 apresenta algumas fotos da atividade realizada.

Figura 3: Atividade Desenvolvida em Taquaruçu do Sul/RS



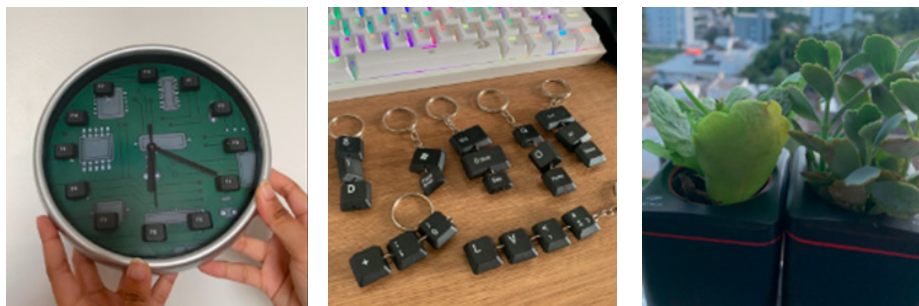
Fonte: Capturado pelos autores (2024)

Visando a estimular o desenvolvimento do Pensamento Computacional, um dos grupos desenvolveu uma atividade compreendendo uma oficina sobre introdução à programação de computadores, para alunos do 8º ano, da Escola Estadual Cardeal Roncalli, localizada em Frederico Westphalen/RS. A linguagem de programação utilizada foi *Python*. O ensino de computação, especialmente a programação de computadores, é importante para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos. Com o aumento na demanda de profissionais na área de TI (Marinho, 2022), é importante que as crianças desde cedo tenham um contato com os conceitos de Computação. O Pensamento Computacional pode ser estimulado por meio de diferentes ferramentas, tais como ambientes e linguagens de programação (*Scratch*, *SuperLogo*) (Cavazin *et al.*, 2021), jogos educacionais (digitais ou de tabuleiro) e, também, com atividades sem o uso do computador (atividades conhecidas como Computação Desplugada) (Desplugada, 2025).

Dois grupos de alunos atuaram em projetos voltados à reciclagem de equipamentos eletrônicos. O primeiro grupo estudou alternativas que pudessem contribuir para o descarte adequado do lixo eletrônico do campus da UFSM/FW, por meio do projeto “Desapego Correto”. O projeto contou com a colaboração de professores do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária e propôs a instalação de pontos de coleta de lixo eletrônico no campus, bem como o encaminhamento posterior deste lixo a empresas especializadas. O segundo

projeto estudou e desenvolveu alternativas para reciclagem de equipamentos eletrônicos descartados. Foram criados, a partir de equipamentos eletrônicos descartados, vasos para plantas a partir de caixas de som, relógios e chaveiros com teclas, entre outros objetos, como mostra a Figura 4.

Figura 4: Objetos desenvolvidos com Lixo Eletrônico.



Fonte: Capturado pelos autores (2024)

Um dos problemas enfrentados pelas Escolas Públicas, quando possuem laboratórios de informática, é a falta de recursos para realizar a manutenção dos mesmos (Mazzonetto *et al.*, 2022). Sendo assim, um grupo de alunos desenvolveu uma atividade compreendendo a manutenção dos computadores do Laboratório de Informática de uma escola da cidade de Iraí/RS. Os equipamentos foram revisados, limpos e configurados para que pudessem ser utilizados de forma efetiva pela comunidade escolar.

Um grupo de alunos desenvolveu uma oficina prática de manutenção e configuração de computadores nas dependências da CUFA (Central Única das Favelas), em Frederico Westphalen/RS. A oficina contou com a participação de 9 alunos com idades entre 6 e 13 anos. A Figura 5 mostra algumas fotos das atividades realizadas, com os alunos estudando componentes de *hardware*.

Figura 5: Atividades realizadas na CUFA/FW.



Fonte: Capturado pelos autores (2024)

Grande parte dos alunos, especialmente dos cursos da área de TI, tem interesse pelos jogos digitais. Desta forma, dois grupos realizaram campeonatos/ torneios de jogos digitais, abertos à comunidade. Um dos grupos utilizou o jogo *Counter Strike*. O outro torneio foi denominado de *Tekken Tech Tournament*, para jogadores do jogo *Tekken 8*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades aqui apresentadas envolveram alunos e professores de diferentes escolas das cidades de Alpestre, Frederico Westphalen, Iraí, Taquaruçu do Sul e Vicente Dutra, todas localizadas Estado do RS, além das atividades disponibilizadas via *web* (campeonatos de jogos digitais), que possuem uma abrangência maior em termos de localização geográfica. As experiências realizadas oportunizaram aos alunos da disciplina de Computadores e Sociedade um contato direto com a comunidade, permitindo o desenvolvimento de atividades na área de TI, além de divulgar o Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFSM/FW. Por ser uma universidade pública, cabe destacar a importância de divulgar para a comunidade a existência de diferentes cursos no campus de Frederico Westphalen/RS. Educação pública, gratuita, de qualidade e que leva o conhecimento construído no ambiente acadêmico para a comunidade, permitindo que os alunos adquiram novos conhecimentos, a partir da interação nas atividades extensionistas desenvolvidas.

A inclusão digital é de extrema importância na sociedade contemporânea. Ela permite que os indivíduos acessem informações, oportunidades e serviços essenciais, promovendo a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento econômico e a participação plena na era digital. Embora existam desafios a serem enfrentados, os benefícios da inclusão digital superam esses obstáculos. As atividades desenvolvidas pelos professores e alunos da disciplina de Computadores e Sociedade contribuem, positivamente, para a inclusão digital e, também, para permitir a construção do conhecimento de forma colaborativa com a comunidade do entorno do campus da UFSM/FW.

REFERÊNCIAS

CASALI, M. H.; Silveira, S. R.; Ribeiro, V. G. Uma Pesquisa Descritiva compreendendo Aspectos de Sustentabilidade Ambiental em Tecnologia da Informação. **Anais do V COBICET** – Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://www.even3.com.br/cobicet2024/>. Acesso em 27 mar. 2025.

CAVAZIN, J.; Silveira, S. R.; Bertolini, C.; Macedo, R. T. (2021) **Um Estudo de Caso envolvendo o Pensamento Computacional e o Uso do Scratch no**

Aprendizado de Programação no Ensino Fundamental. In: JORGE, W. J.; GRESPLAN, R. P. C (Org.). Educação Básica no Brasil: Reflexões e Desafios. 1. ed. Maringá - PR: Uniedusul Editora, 2021, v. 1, p. 137-155. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/publicacao/educacao-basica-no-brasil-reflexoes-e-desafios/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

DESPLUGADA. **Computação Desplugada.** UNICAMP: Instituto de Matemática e Estatística. Disponível em: <http://www.desplugada.ime.unicamp.br/>. Acesso em 27 mar. 2025.

DINIZ, J. L. *et al.* **Inclusão Digital e o uso da Internet pela Pessoa Idosa no Brasil:** estudo transversal. Revista Brasileira de Enfermagem, 73, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/r7qfDSx6KNMyfPbYQYFpJmw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GUEDES, E. C.; Cruz, J. C. T. **Educação Corporativa e Inclusão Digital no Cenário da Administração Pública.** RPGE Revista On Line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11603>. Acesso em 14 jul. 2024.

MARINHO, F. **Falta de Profissionais de Tecnologia no Brasil é Grave e pode atingir o alarmante número de mais de 300 mil pessoas da área de TI até o ano de 2024.** Click Petróleo e Gás, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://clickpetroleoegas.com.br/falta-de-profissionais-de-tecnologia-no-brasil-e-grave-e-pode-atingir-o-alarmante-numero-de-mais-de-300-mil-pessoas-da-area-de-ti-ate-o-ano-de-2024/>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MATTOS, F. A. M.; Santos, B. D. D. R. **Sociedade da Informação e Inclusão Digital: uma análise crítica.** Liinc em Revista, v.5, n.1, 2009. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3143>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MAZZONETTO, C. V., Cocco, R., Silveira, S. R., Kohls, R. C. **Laboratórios de Informática das Escolas Públicas:** um estudo de caso na região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Argumentos Pró-Educação, 7, 2022. <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v7.e657>

OPENAI.com **ChatGPT:** Optimizing Language Models for Dialogue. Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PORTO, R. M. A. B. **Inclusão Digital:** um caminho para inclusão social. Ciência da Informação, v. 43, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1411>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PUJOL, L. **O que o ChatGPT significa para a Educação.** 2023. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/chatgpt-educacao/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SALLES, A. C.; Lunardi, G. L.; Thompson, F. L. **Revisão Sistemática das Práticas de TI Verde mais difundidas nas organizações.** XLVI Encontro da ANPAD - EnANPAD 2022 On-line - 21 - 23 de set de

2022. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/8ef0327d29dfae100751f4ed0a042790.pdf>. Acesso em 27 mar. 2025.

SCRATCH.mit.edu. **Scratch**: crie histórias, jogos e animações. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SILVEIRA, S. R.; Felipe, B. T. O Trabalho da Coordenação Ampliada na Gestão Acadêmica de Cursos de Graduação. **Anais do II FGCoordI** – Fórum Gaúcho de Coordenadores de Cursos de Informática. Porto Alegre: UniRitter, 2008.

SILVEIRA, S. R.; Vit, A. R. D.; Parreira, F. J.; Cunha, G. B.; Bigolin, N. M.; Ribeiro, V. G. Projeto “**Sistemas de Informação em Ação**”: levando o conhecimento construído na sala de aula para a comunidade. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 5, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6688>. Acesso em: 27 mar. 2025.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **ACEx**: Atividades Complementares de Extensão. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/frederico-westphalen/sistemas-de-informacao/informacoes-do-curriculo>. Acesso em: 17 abr. 2024.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: POLÍTICAS, IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS

Livia Barbosa Pacheco Souza¹

Tânia Maria Portugal da Silva²

Elizabete Essamai Manga³

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. No Brasil, as políticas voltadas para essa fase de ensino têm sido formuladas a partir de marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Essas normativas estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Infantil, além de diretrizes para sua implementação. Contudo, desafios persistem no que se refere à universalização do atendimento, à qualidade das instituições e à formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional (Vieira et al. 2023).

Apesar dos avanços legais e institucionais, a realidade da Educação Infantil no Brasil ainda apresenta desigualdades significativas. O acesso a creches e pré-escolas continua marcado por discrepâncias regionais, sociais e econômicas, dificultando a garantia do direito à educação para todas as crianças. Além disso, as condições estruturais das instituições, a disponibilidade de materiais pedagógicos e a valorização dos profissionais da área são aspectos que influenciam diretamente a qualidade do ensino. Políticas públicas buscam mitigar essas desigualdades, mas a efetividade dessas iniciativas depende de fatores como financiamento adequado, monitoramento contínuo e articulação entre os diferentes níveis de governo (Arellano, 2017).

Outro ponto central na discussão sobre a Educação Infantil refere-se à concepção pedagógica adotada nas instituições de ensino. A Base Nacional

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

2 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5925-7385> - E-mail: tmilva@uneb.br.

3 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9343-1388> - E-mail: essamaimangaelizabete@gmail.com.

Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a organização do trabalho pedagógico, enfatizando a importância do brincar, da interação e da construção de saberes pela criança. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a resistência a mudanças metodológicas e a necessidade de formação continuada para os docentes. Além disso, a influência de políticas neoliberais na educação pode impactar o financiamento e a organização do ensino infantil, reforçando a necessidade de um olhar crítico sobre os modelos adotados no país (Barbosa et al. 2018).

Nesse contexto, estudar as políticas da Educação Infantil é essencial para compreender os avanços e desafios dessa etapa da educação, bem como para propor estratégias que assegurem um ensino equitativo e de qualidade. A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, sendo a Educação Infantil um espaço privilegiado para a construção dessas habilidades. Dessa forma, compreender as políticas públicas voltadas para essa etapa permite não apenas analisar a efetividade das ações governamentais, mas também subsidiar futuras reformulações e aprimoramentos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar as políticas da Educação Infantil no Brasil, considerando sua implementação e os impactos na qualidade do ensino e no acesso das crianças a essa etapa educacional. Para isso, serão discutidos os principais marcos regulatórios, os desafios enfrentados na efetivação dessas políticas e as possíveis perspectivas para o aprimoramento da Educação Infantil no país.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, cuja abordagem tem como objetivo analisar as políticas da Educação Infantil no Brasil a partir de fontes teóricas e documentais disponíveis na literatura acadêmica. A pesquisa foi realizada por meio da consulta a bases de dados reconhecidas, incluindo periódicos indexados, repositórios institucionais e bibliotecas digitais, a fim de reunir estudos que abordam a formulação, implementação e impactos dessas políticas. Além disso, foram utilizados documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais estabelecem diretrizes para a Educação Infantil no Brasil.

A seleção dos materiais seguiu critérios de relevância e atualidade, priorizando publicações de alto impacto na área da educação e estudos que contribuem para a compreensão dos desafios e avanços das políticas públicas

voltadas para a primeira infância. A análise dos textos foi conduzida de forma crítica, identificando convergências e divergências entre os autores, bem como os principais debates sobre o tema. Dessa forma, a revisão bibliográfica possibilitou uma abordagem ampla e fundamentada, permitindo a construção de um panorama sobre o estado atual das políticas da Educação Infantil e suas implicações para a qualidade e equidade do ensino.

DESENVOLVIMENTO

Marcos Regulatórios da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil tem sua estruturação fundamentada em um conjunto de marcos regulatórios que garantem sua legalidade e orientam sua implementação. A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo ao reconhecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. No artigo 208, ficou estabelecida a obrigatoriedade da educação básica, incluindo a Educação Infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento da criança (Brasil, 1988). Esse marco legal consolidou a responsabilidade do poder público na oferta de vagas em creches e pré-escolas, especialmente para crianças de 0 a 5 anos. No entanto, a garantia desse direito tem sido um desafio devido a limitações estruturais e orçamentárias, o que impacta diretamente o acesso universal e a qualidade do ensino oferecido.

Outro ponto fundamental na regulamentação da Educação Infantil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que organizou e detalhou a estrutura do sistema educacional brasileiro. No que se refere à Educação Infantil, a LDB definiu essa etapa como a primeira da Educação Básica, dividida entre creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). Além disso, a legislação reforçou a necessidade de um currículo voltado para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A LDB também estabeleceu diretrizes para a formação dos profissionais da área, exigindo a qualificação mínima de nível médio na modalidade Normal para atuação como docente, e incentivando a formação em nível superior para a melhoria da qualidade do ensino (Vieira et al. 2023).

Em complemento à LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, trouxe metas específicas para a Educação Infantil, visando sua ampliação e melhoria. A Meta 1 do PNE estabeleceu como objetivo a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação da oferta de creches para atender pelo menos 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano. Além disso, o PNE incluiu diretrizes para a valorização dos profissionais da Educação Infantil, com foco na formação inicial e continuada,

bem como no aprimoramento da infraestrutura das instituições. No entanto, apesar dessas metas, os desafios relacionados à implementação efetiva das políticas educacionais continuam sendo um obstáculo para a concretização dos avanços esperados (Côco et al. 2015).

Outro documento central para a regulamentação da Educação Infantil no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, organizando a Educação Infantil em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa abordagem busca respeitar a especificidade da infância, priorizando o brincar como eixo estruturante do aprendizado e promovendo a construção ativa do conhecimento pela criança. No entanto, a implementação da BNCC enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas às diretrizes estabelecidas.

Além das normativas nacionais, também é relevante considerar o impacto de políticas e acordos internacionais na Educação Infantil brasileira. O Brasil é signatário de diversos tratados e convenções que influenciam suas políticas educacionais, como a Declaração de Incheon (2015), no âmbito da UNESCO, que enfatiza a importância da educação inclusiva e equitativa desde a primeira infância. Também se destaca a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), que reforça a necessidade de garantir a educação infantil como um direito fundamental. Esses documentos internacionais exercem influência sobre a formulação e revisão das políticas públicas, promovendo alinhamentos estratégicos com padrões globais de qualidade na educação (Cossetin et al. 2020).

Portanto, os marcos regulatórios da Educação Infantil no Brasil compõem um arcabouço legal robusto, que estabelece diretrizes para a universalização, a qualidade e a equidade do ensino nessa etapa. No entanto, a efetividade dessas normativas depende da implementação adequada das políticas públicas, do financiamento contínuo e da articulação entre os diferentes níveis de governo. A Educação Infantil, enquanto direito fundamental da criança, exige o compromisso do Estado e da sociedade para garantir que as diretrizes estabelecidas se traduzam em práticas efetivas que assegurem um ensino de qualidade para todas as crianças brasileiras.

Acesso e universalização da Educação Infantil

A ampliação do acesso à Educação Infantil no Brasil tem sido uma das principais metas das políticas educacionais, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito

fundamental e um dever do Estado. Desde então, diversos esforços têm sido empreendidos para garantir a universalização da oferta de creches e pré-escolas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. A Emenda Constitucional nº 59/2009 reforçou essa obrigatoriedade ao tornar a educação básica gratuita e compulsória dos 4 aos 17 anos, incluindo a pré-escola como uma etapa essencial. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a universalização da Educação Infantil ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, ao financiamento e às desigualdades regionais (Coutinho e Alves, 2019).

A implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, representou um marco significativo para a ampliação do acesso à Educação Infantil. A Meta 1 do PNE determinou a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação da oferta de creches para, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano. Embora a pré-escola tenha alcançado índices próximos da universalização, com cobertura acima de 90% segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a oferta de creches ainda permanece abaixo da meta estabelecida. A falta de vagas, especialmente nas regiões periféricas e em áreas rurais, continua sendo um dos maiores obstáculos para a efetivação desse direito.

As desigualdades socioeconômicas e regionais também influenciam diretamente o acesso à Educação Infantil no Brasil. Grandes centros urbanos tendem a apresentar melhores índices de atendimento em comparação a municípios de pequeno porte e áreas rurais, onde a oferta de creches e pré-escolas é mais limitada. Além disso, famílias de baixa renda enfrentam maiores dificuldades para matricular seus filhos em instituições públicas devido à escassez de vagas e à ausência de unidades próximas às suas residências (Flores e Peroni, 2018). Em muitos casos, a oferta de creches é priorizada para famílias em situação de vulnerabilidade, o que, embora necessário, não atende à totalidade da demanda. Essa disparidade evidencia a necessidade de investimentos mais direcionados, com políticas que contemplem não apenas a ampliação de unidades escolares, mas também a adaptação das estruturas já existentes para atender um maior número de crianças.

Outro fator que impacta a universalização da Educação Infantil é a falta de financiamento adequado para a expansão e manutenção das instituições. A destinação de recursos para a Educação Infantil no âmbito do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) tem sido fundamental para custear matrículas, remunerar professores e aprimorar a infraestrutura das escolas. No entanto,

os valores repassados frequentemente são insuficientes para cobrir a demanda crescente, especialmente no que se refere à construção de novas unidades. O financiamento inadequado também afeta a qualidade do ensino oferecido, dificultando a aquisição de materiais pedagógicos, a formação continuada dos docentes e a implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além dos desafios estruturais e financeiros, há também barreiras culturais e sociais que afetam a universalização da Educação Infantil. Em algumas comunidades, ainda persiste a visão de que a creche não é uma necessidade essencial para o desenvolvimento da criança, sendo vista apenas como um espaço de cuidado e não como um ambiente educativo. Essa percepção impacta as taxas de matrícula e a adesão das famílias ao ensino infantil, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Campanhas de conscientização sobre a importância da Educação Infantil, aliadas a políticas de incentivo à matrícula e permanência das crianças nas instituições, são fundamentais para reverter essa realidade e garantir que o acesso à educação seja tratado como prioridade desde os primeiros anos de vida (Arelaro, 2017).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a universalização da Educação Infantil exige um esforço conjunto entre governo federal, estados e municípios para garantir a ampliação do atendimento e a melhoria da qualidade educacional. O acesso à Educação Infantil não deve se restringir apenas ao aumento do número de matrículas, mas deve contemplar condições adequadas de ensino e aprendizado, assegurando o direito da criança a um ambiente escolar seguro, estruturado e estimulante. Para isso, é necessário um planejamento estratégico que envolva políticas públicas eficazes, maior investimento financeiro e medidas que promovam a equidade no acesso, permitindo que todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, possam usufruir de uma educação infantil de qualidade.

Qualidade na Educação Infantil: infraestrutura e recursos

A qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à infraestrutura disponível nas instituições e aos recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece que as instituições de ensino infantil devem proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, a realidade educacional brasileira ainda apresenta desigualdades significativas nesse aspecto (Campos, 2020). Muitas escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis, enfrentam dificuldades relacionadas à falta de salas de aula adequadas, mobiliário

apropriado, áreas para recreação e espaços de higiene e alimentação compatíveis com as necessidades das crianças pequenas.

A infraestrutura física das unidades de Educação Infantil deve atender a requisitos básicos para garantir conforto, segurança e estímulo ao aprendizado. Segundo diretrizes do Ministério da Educação (MEC), creches e pré-escolas devem contar com salas amplas e bem ventiladas, espaços para atividades lúdicas, refeitórios adaptados e banheiros acessíveis. Além disso, áreas externas para recreação são essenciais para o desenvolvimento motor e social das crianças. No entanto, muitas instituições públicas enfrentam limitações estruturais, como a falta de áreas verdes, a precariedade dos sanitários e a insuficiência de mobiliário adequado, impactando diretamente a experiência educacional e o bem-estar dos alunos.

A disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos também desempenha um papel fundamental na qualidade da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de um ensino que valorize a experimentação, a criatividade e a ludicidade, exigindo que as escolas estejam equipadas com brinquedos educativos, livros infantis, jogos e outros recursos que favoreçam a aprendizagem ativa. No entanto, a escassez de materiais pedagógicos ainda é uma realidade em muitas creches e pré-escolas, principalmente nas redes públicas, onde a distribuição de recursos nem sempre é suficiente para atender a demanda. Para Falciano et al (2016), essa carência compromete o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, limitando as possibilidades de exploração e descoberta no ambiente escolar.

O investimento na formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil também é um fator determinante para a qualidade do ensino. Além de infraestrutura e materiais adequados, a presença de professores bem capacitados é essencial para garantir um ensino significativo e alinhado às necessidades das crianças. A legislação educacional prevê que os docentes da Educação Infantil possuam, no mínimo, formação em nível superior na área de Pedagogia, mas ainda há desafios relacionados à qualificação continuada e à valorização profissional. A rotatividade de professores, os baixos salários e a ausência de programas consistentes de capacitação impactam a qualidade do ensino e a construção de vínculos afetivos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, o financiamento da Educação Infantil desempenha um papel central na melhoria da infraestrutura e dos recursos disponíveis. A alocação de verbas por meio de programas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) tem sido fundamental para custear reformas em escolas, aquisição de materiais e pagamento de profissionais. No entanto, a distribuição desigual de

recursos entre diferentes municípios e estados compromete a equidade na oferta educacional. A falta de investimentos contínuos resulta em instituições com infraestrutura precária, falta de equipamentos tecnológicos e dificuldades para implementar as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC (Lima et al. 2021).

Dessa forma, garantir qualidade na Educação Infantil requer um planejamento estratégico que envolva desde a ampliação e modernização das unidades escolares até a valorização dos profissionais da área. A infraestrutura e os recursos disponíveis devem estar alinhados às necessidades do público infantil, promovendo um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. Além disso, a equidade no acesso a materiais didáticos e à formação docente deve ser uma prioridade, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação infantil de qualidade. Para isso, é fundamental que o poder público fortaleça políticas de financiamento, monitoramento e aprimoramento das condições estruturais e pedagógicas das instituições de ensino infantil.

Formação e valorização dos Profissionais da Educação Infantil

A formação dos profissionais da Educação Infantil é um fator determinante para a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece que a docência na Educação Infantil deve ser exercida por profissionais com formação em nível superior, preferencialmente em Pedagogia. No entanto, Costa e Cunha (2020) afirmam que a realidade educacional brasileira ainda apresenta desafios nesse aspecto, visto que, em algumas regiões, há uma carência de professores com qualificação específica para atuar na etapa inicial da educação básica. Nesse contexto, a formação continuada é essencial para que os docentes acompanhem as atualizações pedagógicas e desenvolvam práticas educativas alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além da formação acadêmica, a qualificação dos professores da Educação Infantil deve contemplar abordagens metodológicas voltadas ao desenvolvimento infantil, considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e motores. O trabalho com crianças de 0 a 5 anos exige uma preparação específica, que inclui conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento, didática lúdica e práticas de inclusão. No entanto, muitos cursos de formação docente ainda apresentam lacunas no que se refere à abordagem pedagógica para a primeira infância, priorizando conteúdos voltados ao ensino fundamental. Dessa forma, torna-se fundamental a ampliação de programas de capacitação continuada, proporcionando aos profissionais o aprimoramento de suas práticas e a atualização de seus conhecimentos.

A valorização dos profissionais da Educação Infantil vai além da formação e envolve aspectos como remuneração, condições de trabalho e reconhecimento social. Historicamente, os docentes dessa etapa enfrentam salários inferiores aos de outros níveis da educação básica, o que impacta a atratividade da carreira e a permanência dos profissionais na área. Dados de pesquisas educacionais indicam que a rotatividade de professores na Educação Infantil é alta, comprometendo a construção de vínculos afetivos entre educadores e crianças, aspecto essencial para o aprendizado na primeira infância. Dessa forma, políticas de valorização profissional, como planos de carreira, aumento salarial e melhores condições de trabalho, são fundamentais para garantir a permanência e o engajamento dos professores (Dourado, 2016).

Outro fator relevante para a valorização docente é a carga horária destinada ao planejamento pedagógico e à formação continuada. Muitos profissionais da Educação Infantil enfrentam jornadas exaustivas, com pouco tempo para estudar e aprimorar suas práticas. A LDB prevê a obrigatoriedade de uma parte da carga horária dos professores ser destinada ao planejamento e à formação, mas essa diretriz nem sempre é cumprida nas redes de ensino. Em alguns municípios, os professores acumulam turmas e funções, o que dificulta a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras. Para garantir um ensino de qualidade, é necessário que os gestores educacionais assegurem condições adequadas para que os docentes possam planejar suas aulas e investir em seu desenvolvimento profissional.

A oferta de programas de capacitação contínua é outro aspecto essencial para o fortalecimento da Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a formação e qualificação dos professores, incentivando a realização de cursos de aperfeiçoamento, especialização e até mestrado profissional para docentes da educação básica. No entanto, a implementação dessas políticas depende do investimento governamental e da disponibilidade de recursos para viabilizar a participação dos professores em programas de formação. Além disso, é necessário que as redes de ensino ofereçam suporte institucional para que os docentes possam conciliar sua atuação em sala de aula com a busca por aprimoramento acadêmico (Moreira et al. 2020).

Nesse contexto, a formação e valorização dos profissionais da Educação Infantil são elementos indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Investir na capacitação dos docentes, garantir remuneração adequada e oferecer condições de trabalho dignas são medidas fundamentais para fortalecer essa etapa educacional. Além disso, a implementação de políticas públicas que assegurem a formação continuada e o reconhecimento social dos professores deve ser prioridade, garantindo que a Educação Infantil seja conduzida por profissionais qualificados, motivados e preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

Impactos das Políticas Educacionais na aprendizagem e no desenvolvimento infantil

As políticas educacionais desempenham um papel central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a aprendizagem e a construção das bases cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Estudos demonstram que o acesso à Educação Infantil de qualidade tem efeitos positivos no desempenho acadêmico futuro, reduzindo desigualdades e promovendo a equidade educacional. A implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância, como a expansão do acesso a creches e pré-escolas e a melhoria da formação docente, tem impacto direto na preparação das crianças para as etapas seguintes da educação básica. No entanto, a efetividade dessas políticas depende da garantia de investimentos contínuos e do monitoramento de seus resultados (Cossio, 2018).

A aprendizagem na primeira infância é influenciada por uma série de fatores, incluindo a qualificação dos professores, a infraestrutura das instituições e a adoção de metodologias pedagógicas adequadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a Educação Infantil, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a interação, o brincar e o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Quando essas diretrizes são incorporadas de maneira eficaz às políticas educacionais, os impactos na aprendizagem tornam-se evidentes, proporcionando às crianças oportunidades para desenvolver habilidades essenciais, como comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Além dos aspectos cognitivos, as políticas educacionais voltadas à Educação Infantil influenciam diretamente o desenvolvimento socioemocional das crianças. Pesquisas indicam que crianças que frequentam instituições de ensino bem estruturadas, com profissionais qualificados e práticas pedagógicas adequadas, apresentam maior capacidade de socialização, autorregulação emocional e adaptação a novos desafios (Lima et al. 2021). O investimento em um ambiente escolar acolhedor e seguro contribui para a construção da autoestima e do bem-estar emocional, fatores fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. Políticas que incentivam a formação continuada dos professores em temas como educação socioemocional e inclusão escolar ampliam ainda mais esses impactos positivos.

No entanto, a desigualdade na implementação dessas políticas gera impactos distintos entre diferentes grupos sociais. Crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica são as que mais se beneficiam de uma Educação Infantil de qualidade, mas, paradoxalmente, também são as que enfrentam maiores dificuldades de acesso a serviços educacionais bem estruturados. Em algumas regiões do Brasil, a falta de vagas em creches e pré-escolas, associada

a um ensino de baixa qualidade, perpetua desigualdades e compromete o potencial de aprendizagem das crianças. Dessa forma, a formulação de políticas educacionais deve priorizar a equidade, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolvimento, independentemente de sua condição socioeconômica.

Além disso, outro aspecto relevante é a articulação entre políticas educacionais e outras áreas, como saúde e assistência social. Programas intersetoriais, que integram ações educacionais com serviços de nutrição, acompanhamento psicológico e apoio às famílias, têm demonstrado impactos significativos no desenvolvimento infantil. A Política Nacional de Atenção Integral à Primeira Infância (PNAISC) é um exemplo de iniciativa que busca articular diferentes setores para promover o bem-estar das crianças nos primeiros anos de vida. Quando bem implementadas, essas políticas ampliam os efeitos positivos da Educação Infantil, assegurando que o desenvolvimento das crianças ocorra de maneira integral e sustentável (Brasil, 2025).

Em suma, a avaliação contínua das políticas educacionais se torna essencial para garantir que seus objetivos sejam atingidos de maneira eficaz. O acompanhamento de indicadores de aprendizagem, infraestrutura escolar, formação docente e acesso à Educação Infantil permite identificar avanços e desafios, possibilitando a formulação de estratégias mais assertivas para aprimorar o ensino na primeira infância. A construção de um sistema educacional que valorize a Educação Infantil como base para a aprendizagem ao longo da vida requer esforços conjuntos de gestores, educadores e sociedade civil, assegurando que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo.

Perspectivas e desafios futuros para a Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil no Brasil avançou significativamente nas últimas décadas, especialmente no que se refere à ampliação do acesso e à formulação de diretrizes curriculares específicas para essa etapa. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma oferta universal e de qualidade. Entre as perspectivas futuras, destaca-se a necessidade de consolidar políticas públicas que assegurem o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em especial aquelas relacionadas à universalização da pré-escola e à ampliação do atendimento em creches. O fortalecimento dessas políticas exige planejamento estratégico, financiamento adequado e ações intersetoriais que promovam o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2014).

Um dos desafios mais urgentes está na garantia da equidade no acesso à

Educação Infantil. Embora a taxa de matrícula na pré-escola tenha crescido nos últimos anos, a oferta de vagas em creches ainda é insuficiente, principalmente para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social. Para superar essa questão, é essencial ampliar investimentos na construção de novas unidades educacionais, além de fortalecer programas de apoio às famílias, como o Programa Criança Feliz, que promove o desenvolvimento infantil por meio do acompanhamento domiciliar. A implementação de políticas que priorizem regiões com maior déficit de vagas contribuiria para a redução das desigualdades educacionais desde a primeira infância.

Outro aspecto fundamental para o futuro da Educação Infantil no Brasil é a valorização dos profissionais da área. A formação inicial e continuada dos professores e demais educadores deve ser aprimorada, garantindo que estejam preparados para lidar com as especificidades do ensino infantil. Além disso, a melhoria das condições de trabalho, incluindo salários compatíveis e infraestrutura adequada, é essencial para atrair e reter profissionais qualificados. A falta de valorização da categoria compromete a qualidade do ensino e afeta diretamente o desenvolvimento das crianças, tornando-se um obstáculo para a efetivação das políticas educacionais voltadas à primeira infância (Lima et al. 2021).

A qualidade do ensino na Educação Infantil também está diretamente relacionada ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à adoção de metodologias inovadoras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe avanços ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa, mas sua efetiva implementação ainda enfrenta dificuldades, especialmente em contextos de maior precariedade estrutural. No futuro, será necessário investir em formação docente voltada à aplicação dessas diretrizes, bem como no desenvolvimento de materiais pedagógicos que favoreçam a ludicidade, a interação e a aprendizagem significativa das crianças.

Além das questões estruturais e pedagógicas, o uso da tecnologia na Educação Infantil se apresenta como uma perspectiva a ser explorada. Embora o ensino nessa fase deva priorizar experiências concretas e interações presenciais, ferramentas digitais podem desempenhar um papel complementar na formação das crianças. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de adaptação às novas realidades educacionais, demonstrando que a tecnologia pode ser utilizada para fortalecer a comunicação entre escolas e famílias, ampliar o acesso a conteúdos educativos e apoiar o desenvolvimento infantil. O desafio, nesse sentido, será equilibrar o uso de recursos tecnológicos sem comprometer a essência da educação nessa etapa, que deve ser pautada na experimentação e na vivência social (Falciano et al. 2016).

Por fim, a construção de um futuro promissor para a Educação

Infantil no Brasil requer um compromisso coletivo entre governo, sociedade e comunidade escolar. A formulação de políticas públicas eficazes deve estar aliada a mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos, garantindo que os avanços sejam sustentáveis e que os desafios sejam enfrentados de maneira estratégica. A Educação Infantil é a base para toda a trajetória educacional das crianças, e investir nessa etapa significa promover o desenvolvimento humano e social do país. Portanto, os esforços devem ser direcionados para a consolidação de um sistema educacional que assegure a todas as crianças o direito a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

CONCLUSÕES

As políticas de Educação Infantil no Brasil têm avançado significativamente nas últimas décadas, com destaque para a ampliação do acesso e a implementação de diretrizes pedagógicas que buscam assegurar uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. No entanto, persistem desafios estruturais e sociais, como a insuficiência de vagas em creches, a desigualdade no acesso entre diferentes regiões e camadas sociais, e a necessidade de melhor valorização e formação dos profissionais da educação. A superação desses obstáculos é fundamental para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver de maneira plena e igualitária, recebendo a educação que merecem, com base em direitos de aprendizagem bem definidos e assegurados.

O futuro da Educação Infantil no Brasil passa pela implementação efetiva de políticas públicas que priorizem a equidade, a qualidade pedagógica e a valorização dos educadores. Além disso, é essencial que as ações educativas se articulem de maneira integrada com outras áreas, como saúde e assistência social, visando o desenvolvimento integral das crianças. O compromisso do Estado e da sociedade com a educação desde a primeira infância é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as crianças tenham acesso a uma educação que favoreça seu pleno potencial, promovendo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social saudável e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, 2017.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Liliane Braga. **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica**. FNPE, Fórum Nacional Popular de Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/legislacao/const/constituicao.asp>. Acesso em: 03 de Março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br>. Acesso em: 03 de Março de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC)**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/pnaisc>. Acesso em: 05 de Março de 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/113005.htm. Acesso em: 05 de Março de 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Educação**, v. 10, n. 1, 2020.

CÔCO, Valdete; REIS, Marcela Lemos Leal; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; LOVATTI, Renata Rocha Grola; ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **Eccos - Revista Científica**, n. 37, 2015.

COSSETIN, Márcia; DOMICIANO, Cassia Alessandra; FIGUEIREDO, Iren Marilene Zago. A Unesco e a declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na agenda mundial para educação 2030. **Educere - Revista de Educação**, v. 15, n. 37, 2020.

COSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018.

COSTA, Jean Mário; CUNHA, Maria Couto. Política de formação e valorização dos profissionais da educação básica no Brasil: estudo sobre os instrumentos legais nos primeiros quinze anos do século XXI. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, 2020.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ALVES, Thiago. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 194-217, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação - Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 880-906, 2016.

FLORES, Maria Luiza; PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 133-154, 2018.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; LIMA, Carmen Lúcia de Sousa; FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

MOREIRA, Jani Alves; SAITO, Heloísa Irie Toshie; VOLSI, Maria Eunice França; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, 2020.

VIEIRA, Gabriele Aparecida Barbosa; MOREIRA, Cristina Alves; LIMA, Brenda Caroline. Educação Infantil: das políticas públicas ao brincar como direito em centros municipais de educação infantil de Barra do Garças-MT. **REI - Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 15, n. 3, 2023.

SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO CONTEÚDO DO DIÁRIO DO PERCURSO FORMATIVO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Domitilia Lopes de Sousa²

REFLEXÕES INICIAIS E OS SENTIDOS DE UM PERCURSO FORMATIVO

Considero o diário do percurso formativo um instrumento de grande valia em qualquer revisitação acontecimento na vida de qualquer indivíduo. O diário possibilita a reflexão sobre os processos que demarcam a nossa existência ao longo do tempo e a partir das nossas práticas, nos faz pensar e ressignificar práticas. Reitero que o artigo apresenta escrita em primeira pessoa do singular e plural.

A sua importância neste momento de escrita, traz significação na minha formação como professor e pesquisador. De já, agradeço pela oportunidade de produzir por escrito a trajetória dos momentos em que estive frequentando às aulas de segunda-feira da disciplina de Prática Educativa, no Doutorado em Educação, do PPGEd/UFPI.

Confesso que o gênero diário de aula ou diário de bordo, como costumamos variar na denominação, enviada esforços por parte de quem escreve, porque nos leva a necessidade de organizar ideias, produzir e compartilhar conhecimentos, aprender com os nossos pares e também refletirmos juntos sobre as inúmeras nuances da pesquisa, da atuação e os modos pelos quais as situações inerentes aos contextos socioculturais implicam em novas posições como professor e pesquisador.

Produzir um diário é algo subjetivo e está intrinsecamente ligado à dimensão subjetiva da existência do ser humano. Neste caso, emerge da natureza de relatar os fatos e fenômenos determinantes que preenchem o nosso dia a dia, conforme (Zabalza, 2004). Desse modo, envidarei esforços em relatar minuciosamente e com proveito essa linda oportunidade sobre o meu percurso na disciplina de Prática Educativa, considerando os desafios, possibilidades e todos os outros marcos que transcendem de sentimentos plurais como ser humano.

1 URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

2 URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6407287065302473>.

A minha turma, é a 17ª de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPI. Assim como todo estudante, nos preparamos, estudamos, produzimos e lemos para conseguir uma vaga neste processo de seleção. A ansiedade para o novo ciclo foi imensa. Confesso que as aulas iniciais segundo o calendário acadêmico da Pós-Graduação, iniciou-se em 18 de março de 2024. A ansiedade foi tão grande que comprei materiais didáticos como lápis, caneta, borracha, apontador, mochila nova e até roupa nova para esse novo ciclo que inicia iniciar (coisa que qualquer estudante em uma nova série do colegial ou novo período do ensino superior faz comumente).

Ao iniciar as aulas em 18 de março deste ano, tivemos na primeira semana a recepção calorosa dos novos acadêmicos de mestrado e doutorado na sala de defesa do PPGEd/UFPI. No período de 18 a 22 de março foi realizado o Seminário de Introdução ao Doutorado. No qual participou as turmas de mestrado e doutorado com troca mútuas de experiências e aprendizagens naquele momento. Sob mediação da coordenação do Programa, presidida pelos Doutores Elmo Souza e Luisa Xavier, aprendemos sobre pesquisa, estudamos o regimento interno do programa, assistimos palestras, e várias outras coisas importantes.

Com essa reflexão inicial, urge questionar: quais as contribuições da disciplina de prática educativa no itinerário formativo do Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI tecido a partir de um memorial? Considerando a ponderação inicial, objetivo neste memorial: refletir sobre as contribuições da disciplina de Prática Educativa no itinerário formativo no Doutorado em Educação do PPGEd/UFPI.

A partir de agora deixo registrado marcas positivas que me remetem a processos de aprendizagem e melhoramento das práticas como professor, pesquisador e acadêmico do doutorado.

A GÊNESE DO PERCURSO FORMATIVO TECIDO NO DIÁRIO DA AULA

No dia 24 de março, de fato, iniciou a disciplina de Prática Educativa. Ministrada pelas professoras Josânia Portela e Neide Guedes. Confesso que tenho muita afinidade com as duas professoras. São excelentes profissionais, com histórias de vida marcantes, que deixaram aprendizagens pra minha própria vida. O primeiro dia de aula foi mediado/realizado pelas duas professoras, juntas. Elas apresentaram um pouco sobre as suas histórias de vida, formação e os encontros com a pesquisa. A partir dessa longa trajetória delas, eu pude ver que nós seres humanos somos inconclusos. Eu me vejo que nunca estou completo e por isso contínuo a minha trajetória, por isso cheguei até aqui.

Considero o Doutorado como o início de toda uma jornada de pesquisa.

E colaboração com a inovação e a produção e divulgação do conhecimento. As professoras nesse primeiro dia, além de se apresentarem, solicitaram pra nós nos apresentar. Eu, me apresentei: falei meu nome, objeto de estudo e falei da minha orientadora. Nessa primeira aula, todos participaram. Dialogamos também sobre a ementa da disciplina, os textos, os seminários, os instrumentos de avaliação da disciplina, sobre a frequência etc. Vale lembrar que a disciplina possui carga horária de 60 horas-aulas, e está dividida metade para cada uma. Apenas os primeiros encontros foram presididos pelas duas professoras para irmos costurando e nos adaptando ao desenvolvimento da disciplina.

Aprendi sobre a importância da produção do conhecimento e com a prática da docência, seja no ensino básico ou superior. Somos seres humanos e produzimos ciência. Então a ciência transforma. Foi uma aula muito prazerosa, leve e dinâmica.

No dia 1º de abril, tivemos o segundo encontro, discutimos o texto sobre Práxis, prática educativa e realidade humana. Discutimos os conceitos de prática educativa, prática docente, prática pedagógica, práxis e prática, organizados por materiais impressos e também em Powerpoint pelas duas professoras da disciplina. Os conceitos e concepções dessas práticas assemelham-se, o estudo do texto foi necessário porque até então, eu confundia bastante o significado dessas palavras no meu cotidiano. Então, eu julgo a importância de aprender continuamente. No âmbito das relações com os nossos pares, porque não sabemos de tudo. As práticas tem associação com práxis, que é o sentido filosófico do pensar, o refletir e organizar por meio do pensamento o conjunto de situações inerentes a nossa trajetória.

Confesso que a aula do dia 01 de abril, foi marcante, porque tínhamos dois textos para serem divididos na aula. O primeiro, denominado: A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos, das autoras Fernanda Mota e Carmen Lúcia Cabral (Mota, Cabral, 2013). O segundo texto falava intitulado: Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio- educacionais dos autores Crusoé et al (2014). As autoras mostraram que quando o homem comum “nós”, concebe a prática com prática-utilitária, ou seja, uma prática que ele mesmo aproveita no seu cotidiano e usa deste objeto para satisfazer suas necessidades.

Eu posso entender que a prática pedagógica e a prática docente são importantes e extremamente necessárias para explicar o homem e suas manifestações culturais, particulares, concretas e específicas.

Foi uma discussão ampla, com sentidos empregados pela nossa turma com vistas à temática que cada um ficou. Tendo em visto as leituras realizadas, as experiências compartilhadas. A aula encerrou um pouco mais de meio-dia.

Considerando a amplitude das discussões realizadas.

Na aula do dia 08 de abril, a aula foi dividida em três momentos: no primeiro momento, discutimos e recebemos orientações sobre o processo de escrita acadêmica para a elaboração de artigos. As professoras Neide e Josania explicaram que o gênero artigo científico trata-se de um texto autoral no qual o pesquisador (nós), pretendemos divulgar a ciência produzida/construída em nossos estudos. As professoras, ainda falaram sobre a importância da pesquisa em educação, o delineamento metodológico de um estudo, a base/pesquisa referente à base de dados, a seleção de artigos para a discussão, a coleta/produção de dados e organização dos dados para melhor interpretar e categorizá-los.

No segundo momento da aula do dia 08 de abril. Discutimos o texto de Zabalza (2007) que enfatizava sobre os Diários da aula, levando em consideração os registros pessoais/subjetivos do que realizamos nas aulas, bem como as aprendizagens decorrentes de cada aula, que comporiam esse documento escrito para compor uma das notas da disciplina. É importante esclarecer que os diários da aula também são conhecimentos como diário de bordo ou diário da prática. No tocante da nossa disciplina Prática educativa, foi importante, por deixar registrado marcas positivas e negativas do processo de formação dessa disciplina obrigatória do doutorado para fins de reflexão na pesquisa e na formação.

O terceiro momento da aula, houve a orientação para a construção dos artigos relacionados ao objeto de estudo que comporiam uma das notas da disciplina. O artigo seria composto de uma estrutura convencional, e ficariam entre vinte e trinta laudas, para ser corrigido pelas professoras, no final, e posteriormente, elas repassariam as produções aos nossos respectivos orientadores. O artigo sugerido pelas professoras disciplina seriam de revisão, de cunho ético, original, para ser publicado em revistas de *qualis* A1, A2, A3 ou A4, junto aos orientadores.

No dia 15 de abril, iniciamos as apresentações dos seminários temáticos. Vale adiantar que os seminários foram apresentados em grupo. Cada grupo lia um livro designado pelas professoras. Os livros correlacionavam temáticas da linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência. Eram livros de clássicos em educação, cujas discussões contribuíram e ainda contribuem na produção de novas discussões e textos inerentes ao campo de formação, práticas e a pesquisa.

O grupo 01, era composto por Artenilde, Camila e Cristiano. Os acadêmicos estudaram e apresentaram o livro de Franco (2017) intitulado: Práticas pedagógicas: pesquisa e formação. Compreendemos com o texto de apresentação dos colegas as representações sociais do professor, como por exemplo: ser tolerantes com seus alunos, ter boa/excelente relação com seus pares e uma sólida formação

acadêmica. Ainda foi notório a adoção de uma reflexão sobre a afirmação da posição-professor, cuja autora Franco (2017) afirma as discussões de Nóvoa (2017). Nesse sentido, a prática docente deve estabelecer uma perspectiva mediadora da construção curricular, ou seja, de cima para baixo, mas esses currículos não são individuais, eles demandam do pensamento de uma coletiva que se preocupa com o contexto sociocultural dos indivíduos.

Os alunos encerram a sua apresentação mostrando à cultura de competências, às quais veiculam a perspectiva de um trabalho coletivo docente contextualizado, que não está no desenvolvimento da técnica pela técnica, mas deve estar vinculado na consideração de uma educação ao contexto social e ao mundo do trabalho. Portanto, esse processo de curricularização da educação e a formação escolar devem estar pautadas na dimensão da emancipação.

No dia 22 de abril, demos continuidade com a apresentação dos seminários coletivos. Dessa vez, com os alunos Dilmar e Elenilce. Apresentamos o livro de Behrens (2005) intitulado: O paradigma emergente e a prática pedagógica. O livro apresentado pelos dois acadêmicos do Doutorado do PPGEd/UFPI, trata-se de um estudo indicando como os paradigmas da Ciência influenciariam a prática pedagógica, descrevendo a característica de cada paradigma apresentado no decorrer do livro, que são: os paradigmas conservadores, como por exemplo, o newtoniano-cartesiano, imbricado nas teorias tradicionais, e o outro paradigma são os inovadores, que estão inclusive, imbricados nas tendências pedagógicas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Entendi que a autora Behrens (2005) ao discorrer sobre os paradigmas emergente e à prática pedagógica, que surgiram no decorrer da História da Ciência, eu e Elenilce apresenta um novo paradigma emergente, que preconiza a produção do conhecimento e a superação da fragmentação, num processo que recobre a emoção e a intuição, aliada à razão da inter-relação entre a busca do conhecimento professor e aluno, no qual propõe-se uma metodologia para o processo de aprender a aprender.

Em nosso trabalho, de modo geral, tentamos mostrar que estudar os paradigmas tradicionais ou inovadores é oportuno para uma reflexão acerca de nosso papel enquanto professores/mediadores e nossa prática pedagógica enraizada pelo tradicionalismo movido como mercadoria pela lógica do capital e pelas políticas educacionais, que clama por ruptura paradigmática, para que, com isso, o conhecimento se torne relevante e significativo na formação de alunos.

No dia 29 de abril, houve a apresentação do terceiro grupo sobre o livro de Zabala (1998) denominado: A Prática educativa: como ensinar. Os alunos que apresentaram o texto foram: Eusilene, Francisco Williams e Gizela Falcão.

A partir das ideias colocadas pelos colegas na sala de aula, com base no autor do livro, observamos que durante toda a obra o autor considera pertinente colocar em destaque uma unidade de análise chamada: reflexão e práxis no sistema e no processo de formação e prática de professores.

Entendi, a partir das explicações dos colegas que Zabala (1998) dá ênfase à melhoria de nossa atividade profissional como todas as demais, porque deve passar obrigatoriamente pelo processo da práxis: reflexão-ação-reflexão dos nossos itinerários educativos. Porque por meio da reflexão, julgamos sensibilizar o contexto para valorizar o público-alvo que busca a aprendizagem e com isso, temos a possibilidade de melhorar cada vez mais as nossas práticas.

Vi o quanto é importante o professor compreender uma pesquisa sobre um problema prático, mudando sobre alguns aspectos de sua prática. Nesse sentido, o professor deve buscar, investigar para atualizar a prática vivida. Por outro lado, o professor que modifica a sua prática a partir de alguns elementos desta própria prática, comprova com eficácia a partir da resolução dos problemas inerentes à rotina da escola e da sala de aula, especificamente.

A partir da leitura que desenvolvemos e depreendemos com a apresentação dos colegas do grupo 03, podemos inferir que Zabala (1998) remonta para a necessidade de estabelecer sequências didáticas do/no ensino e aprendizagem, com isso, vejamos: papel de professores e alunos; organização social da aula; a utilização dos espaços e tempos; organizar materiais, conteúdos, currículo, o sentido e o papel da avaliação perante a turma.

Lembro que esse livro apresentado por Euzilene, Gizela e Williams trouxe muito valor para mim, porque eu pude notar que a prática educativa também está definida por um conjunto de ações planejadas com intencionalidades e objetivos claros em ambientes capazes de criar oportunidades de ensino e de aprendizagem. Aprendi que a função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem são instrumentos a serem colocados em observação e reflexão por todos nós pesquisadores em educação, porque para desenvolver um ensino de qualidade, é necessário estabelecer objetivos, métodos, técnicas e definir uma sequência didática adequada ao itinerário da sala de aula. Esse conjunto de elementos são pano de fundo para a explicitação das intenções educativas: competências e habilidades,

No dia 06 de maio, o grupo de Jamilly, Juliana e Ribamar expuseram acerca do estudo do livro intitulado: Da relação com o saber às práticas educativas, de autoria de Bernard Charlot (2014). As discussões partiram da ideia de aproximar esforços em torno da educação e globalização na tentativa de colocar como debate, ou seja, tornar objeto de estudo nos órgãos e instituições de ensino.

Os apresentadores do grupo, mostraram as implicações da globalização

na educação do mundo atual, correlacionando com a perspectiva da educação no Brasil, onde os demais colegas da turma colocaram seus pontos de vida e experiência de vida marcantes no cenário acadêmico. Pude perceber que a maior mudança da escola na época contemporânea datou desde o século passado, nas décadas de 1960 e 1970, porque a escola para se desenvolver, ou o sistema escolar para se desenvolver passou a vincular à lógica do sistema capitalista, por isso, é a lógica da ideologia dominante baseada no neoliberalismo burguês.

Entendi que a partir da década de 1980, com a crise do neoliberalismo na educação, tenho visto que ele distanciou o “direito à educação”, e isso foi ainda mais complexificando a ideia de escola para pobres e escola para ricos. Tal fenômeno levou as contradições no cotidiano das práticas educativas, que se desenvolviam nas salas de aula, porque o sistema pregoava a ótica da produtividade com ênfase nos atores políticos. Daí a ideia de “professor herói ou professor vítima” do sistema empregado por essa política neoliberal.

Percebemos com a apresentação dos colegas que eles, nos mostraram que a educação apesar de ser um direito universal que deve estar assegurado pelos documentos oficiais com o princípio de liberdade, igualdade e equidade, ainda temos as divisões sociais de classe, o preconceito, a disparidade social e outros pontos negativos que assolam os grupos de seres humanos.

No dia 13 de maio, os alunos Luana, Luciano e Manuela apresentaram o livro intitulado: Medo e ousadia: o cotidiano do professor, escrito pelos autores Freire e Shor (1986). Aprendi que os autores fazem uma comparação entre educação e ensino na égide da Pedagogia Libertadora, proposta por Freire. Eles expõem o modelo de educação dos Estados Unidos, sendo uma perspectiva da sociedade de consumo, complexa e eletrônica, que tem influenciado fortemente na propagação de uma educação revolucionária, e assim, os estudantes inseridos nesse meio, tem o seguinte perfil: Brancos e alienados; recém saídos da fase do colegial e trabalhadores adultos.

Os colegas da turma, ainda expuseram que os alunos, naquela época eram passivos e agressivos. Ira explicava que esses alunos passivos, estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula.

Nesse livro, ainda pude compreender um pouco sobre a denominação: Pedagogia da transferência de conhecimento, que se caracteriza pela Cultura do silêncio, fenômeno da passividade do aluno sobre o professor. O contexto de Violência simbólica (sem castigo físico): regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperação e inglês padrão; e ainda o aluno e professor

que reproduz as desigualdades da sociedade - manutenção do *status quo*.

No dia 20 de maio, o grupo de colegas: Marli, Renato e Roniel apresentaram o livro de Franco (2012) denominado: *Pedagogia e Prática Docente*. Os colegas trouxeram muitos conhecimentos teóricos e práticos, favorecendo a desconstrução acerca da “confusão” que às vezes eu faço, e muitos outros educadores sobre a prática educativa. Porque é confundida com Prática docente e Prática Pedagógica, porém, elas têm sentidos diferentes, dependendo do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

No livro de Franco (2012), *Pedagogia e Prática docente*, a autora se dedicou a compreender a construção da subjetividade pedagógica e a investigar as razões do mal-estar pedagógico contemporâneo. Ele destaca a importância da distinção entre o papel do professor, cuja prioridade é ensinar, e do pedagogo, responsável por refletir e organizar as condições para a eficácia do ensino, buscando uma pedagogia politicamente engajada.

Entendi que a pedagogia, como ciência da educação, pode e deve qualificar a prática docente, tendo por perspectiva a consolidação de processos educativos e práticas pedagógicas; a prática docente não se estrutura espontaneamente; ela responde a denso e complexo esquema de multideterminações; a prática é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. A prática não, muda por decreto; muda quando seus protagonistas sentem a necessidade mudanças; a pedagogia, para cumprir sua tarefa social, de compreender a prática para transformá-la requer um trabalho coletivo com os professores práticos e não sobre eles.

No dia 22 de maio, os colegas de turma Rosimary, Wesley e Simone apresentaram o livro de Formosinho (2009), intitulado: *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. É um livro muito extenso, com muitas discussões, na qual passamos toda a manhã de segunda-feira ouvindo, falando e refletindo para aprendermos juntos.

Entendi que a formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente, procurando mostrar que a relação entre formação e ação é uma relação complexa, mediada pelos contextos em que os professores vivem. Problematiza o que é ser professor na escola para todos, debate a formação inicial de professores e a aprendizagem prática da docência, analisa os novos papéis e a nova profissionalidade e o contributo da formação especializada para o desempenho de funções especializadas, relaciona o desenvolvimento profissional dos professores com a formação contínua e destaca a aprendizagem profissional proporcionada por diferentes contextos vivenciais da ação docente, nomeadamente as organizações educativas e os contextos burocrático-industriais, os contextos de vida e os contextos associativos.

Na última semana de maio e durante todo o mês de junho, fomos afetados

pela greve dos profissionais das universidades federais. Na UFPI, não foi diferente. Os profissionais aderiram ao movimento com o objetivo de garantir melhorias para a classe, e com isso, ficamos em casa, estudando e produzindo os trabalhos das disciplinas para entregarmos no retorno.

No dia 1º de julho, retornamos ao PPGEd, para encerrar os seminários da disciplina de Prática Educativa, retomamos a apresentação do livro: O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica da autora Behrens (2005). O livro foi apresentado por mim, Dilmar e pela colega Elenilce. Apresentamos o livro na íntegra, porque na primeira vez que apresentamos foi apenas o artigo, e a apresentação ficou um pouco superficial e rápida. Confesso que mesmo assim, o livro é bem pequeno, apesar das leituras serem complexas sobre ele.

Com as leituras, aprendi o que são práticas educativas; o que é paradigma emergente, e como ele está implicado no cotidiano dos sistemas de ensino. Pude revisar as aprendizagens em torno das tendências pedagógicas liberais tradicionais e as inovadoras, que são as tendências progressistas, para poder situar no cotidiano das práticas pedagógicas. Aprendi sobre o método cartesiano, assunto que já estava sendo difundido na disciplina de terça-feira, que é Epistemologia da Pesquisa Educacional.

Pude inferir que na perspectiva do paradigma emergente e à prática pedagógica: o professor passa a ter uma nova proposição metodológica em que se torna o articulador e orquestrador do processo pedagógico deve atuar em parceria com seus alunos, proposto atendimento diferenciado, frequente biblioteca e laboratórios de informática junto com os estudantes.

É compreensível que o paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede; de interdependência, procurando interconectar várias interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida.

E por fim, entendi que o paradigma deverá ter como desafio contínuo a missão de reconstruir os caminhos de sensibilidade, emoção, da intuição, da solidariedade, da harmonia, de paz, de coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado, visando formar um cidadão ético que bisque a transformação da sociedade para torna-la digna, justa e humana.

PONDERAÇÕES CONCLUSIVAS: ANÁLISE DE UM CONTEXTO VIVIDO

Para concluir este diário da aula, de modo pessoal, entendo, a partir de Zabalza (2004) que todos os registros dos diários de aula, são relativamente novos em minha prática como acadêmico de doutorado e profissional de educação. Hoje, 22 de julho de 2024, entrego este material às minhas professoras da disciplina de prática educativa para servir de comprovação do processo de construção do aprender nas manhãs de segundas-feiras. Além da realização dos registros, vejo o diário como um instrumento que serve de referência para análise e reflexão sobre mim mesmo e, conseqüentemente, sobre a minha atuação cotidiana, pois acredito muito ser uma prática pouco usada pela maioria dos professores, independentemente do nível de ensino em que atuam.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, Cortez, 2000.
- CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de Prática Educativa em diferentes perspectivas socioeducacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 19. n.31 jul./dez. 2014. p. 46-63.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto – Portugal: Editora Porto, 2009.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente Didática e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. 47 (166) • Out-Dez. 2017 <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EVASÃO ESCOLAR NA EJA: DESAFIOS E SOLUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Elizabete Essamai Manga²

Taynan Alécio da Silva³

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate ao analfabetismo e à exclusão educacional. No entanto, a evasão escolar é um desafio significativo que afeta essa modalidade de ensino. A evasão escolar na EJA é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve diversos fatores socioeconômicos, culturais e pessoais que podem desencorajar os alunos a continuar seus estudos (Pierro, 2010).

Um dos principais obstáculos enfrentados pela EJA é o sistema de multiseriação e multirepetência. Essas características da modalidade visam atender às necessidades de alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, mas podem dificultar o progresso acadêmico dos estudantes e levar à desmotivação. Além disso, muitos adultos que retornam à sala de aula após um longo afastamento podem sentir-se desconfortáveis com a estrutura de ensino básico formal tradicional, que foi projetada para crianças e adolescentes.

A falta de adaptação ao ambiente escolar é outra questão relevante que contribui para a evasão na EJA. Alguns alunos adultos podem enfrentar dificuldades em se integrar a uma turma com estudantes mais jovens ou podem sentir-se constrangidos por estarem em um ambiente que valoriza mais a juventude do que a experiência (Ostrovski & Correia, 2018). Esse sentimento de inadequação pode levar à desistência e à evasão escolar, se não forem adotadas estratégias adequadas para promover a inclusão e o acolhimento.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

2 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9343-1388> - E-mail: essamaimangaelizabete@gmail.com.

3 Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8771-0766> - E-mail: nanalecio@gmail.com.

Outro desafio significativo é a dificuldade enfrentada pelos adultos em voltar a estudar após um longo período de afastamento da educação formal. Muitos deles podem ter abandonado os estudos devido a circunstâncias pessoais, falta de recursos ou outros motivos, e retomar o caminho da aprendizagem pode ser intimidante. A readaptação aos métodos de estudo, a familiarização com novas tecnologias e a conciliação das responsabilidades familiares e profissionais são questões que podem afetar a permanência dos alunos no ambiente escolar.

O enfrentamento do fracasso escolar é um aspecto crucial na prevenção da evasão na EJA. Muitos adultos que retornam à sala de aula podem carregar traumas do passado, como experiências negativas na escola ou reprovações, que podem afetar sua autoconfiança e motivação. Nesse sentido, é fundamental que os educadores adotem uma abordagem sensível, oferecendo apoio psicopedagógico e estratégias de ensino diferenciadas para ajudar esses alunos a superarem suas dificuldades e a acreditarem em seu potencial de aprendizado (Negreiros, 2017).

Além dos desafios mencionados, existem outros problemas educacionais que também afetam a evasão escolar na EJA, como a falta de recursos financeiros para arcar com os custos da educação, a falta de tempo devido a obrigações familiares ou profissionais e a falta de políticas públicas efetivas que promovam a valorização e a continuidade da educação de jovens e adultos. Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino e comunidades para implementar soluções abrangentes que garantam acesso, qualidade e suporte aos alunos da EJA. Diante disso, o presente estudo teve por objetivo propor uma reflexão sobre os principais desafios e soluções para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

DESENVOLVIMENTO

Estratégias de adaptação curricular na EJA

As estratégias de adaptação curricular no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenham um papel crucial na promoção do engajamento e do sucesso dos estudantes adultos. A natureza heterogênea das turmas da EJA, devido à multiseriação e multirepetência, exige uma abordagem diferenciada para atender às necessidades educacionais diversificadas dos alunos. Uma estratégia eficaz de adaptação curricular envolve a flexibilização dos currículos, levando em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, suas experiências de vida e as habilidades que desejam desenvolver (Cozendey *et al.*, 2012).

Uma das estratégias de adaptação curricular na EJA é a valorização da experiência e dos conhecimentos dos estudantes adultos. Reconhecer e integrar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula é essencial para promover

um ambiente de aprendizagem significativo. Isso pode ser feito por meio de atividades que estimulem a troca de experiências, discussões em grupo e projetos que relacionem o conteúdo curricular com a realidade vivida pelos estudantes.

A personalização do ensino é outra estratégia valiosa para a adaptação curricular no EJA. Compreender que cada aluno possui ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem diferentes é fundamental para promover o engajamento e a retenção dos estudantes. Ao adaptar o currículo, é importante oferecer diferentes opções de aprendizagem, como materiais didáticos diversificados, recursos audiovisuais, atividades práticas e projetos individuais ou em grupo, de modo a atender às preferências e habilidades específicas de cada aluno (Campos *et al.*, 2019).

A utilização de tecnologias educacionais também pode contribuir para a adaptação curricular na EJA. A incorporação de recursos digitais, como plataformas online, aplicativos e recursos interativos, pode facilitar o acesso ao conhecimento, promover a autodireção e fornecer suporte individualizado aos estudantes. Além disso, as tecnologias permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo, revisem conteúdos quando necessário e tenham acesso a materiais complementares que enriqueçam sua aprendizagem.

A abordagem multidisciplinar e contextualizada é outra estratégia relevante na adaptação curricular na EJA. Ao conectar os conteúdos curriculares a situações reais e cotidianas dos estudantes, é possível aumentar sua motivação e compreensão dos temas abordados. Incluir exemplos e estudos de caso que sejam relevantes para a vida e os interesses dos alunos pode tornar a aprendizagem mais significativa, além de fortalecer as habilidades de resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento (Barbosa & Keller-Franco, 2020).

Por fim, é importante ressaltar que as estratégias de adaptação curricular na EJA devem ser acompanhadas de um ambiente de apoio e acolhimento. Os professores desempenham um papel fundamental ao criar uma atmosfera de respeito, confiança e valorização mútua, onde os estudantes se sintam encorajados a participar ativamente das atividades e expressar suas opiniões. Além disso, o diálogo constante com os alunos e a oferta de suporte individualizado contribuem para identificar as necessidades específicas de cada estudante e ajustar as estratégias de adaptação curricular conforme necessário.

Abordagens Pedagógicas Inovadoras para a EJA

Abordagens pedagógicas inovadoras desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa e no engajamento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas abordagens reconhecem a importância de adaptar os métodos de ensino às características e necessidades

específicas dos alunos adultos, levando em consideração suas experiências de vida, interesses e objetivos de aprendizagem.

Uma abordagem pedagógica inovadora para a EJA é o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) também conhecido por Problem Based Learning (PBL), que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem. Nesse modelo, os estudantes são desafiados a resolver problemas reais ou situações complexas, aplicando o conhecimento adquirido em sala de aula. Essa abordagem promove a colaboração, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar desafios do mundo real (Santos *et al.*, 2022).

Outra abordagem pedagógica inovadora é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que incentiva os estudantes a realizarem investigações e projetos práticos relacionados aos conteúdos curriculares. Ao engajar-se em projetos significativos, os alunos da EJA têm a oportunidade de aplicar o conhecimento em contextos autênticos, desenvolver habilidades de pesquisa, trabalho em equipe e autodireção, ao mesmo tempo em que promovem sua motivação e senso de propósito.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva é outra abordagem pedagógica inovadora para a EJA, que busca garantir a participação e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou circunstâncias. Nesse modelo, as necessidades educacionais dos alunos são identificadas e medidas de apoio são implementadas para promover sua participação plena na sala de aula. Isso pode incluir adaptações curriculares, recursos de acessibilidade, suporte individualizado e colaboração entre professores e profissionais de apoio (Campos & Duarte, 2011).

A abordagem do ensino híbrido é uma estratégia pedagógica inovadora que combina o uso de recursos digitais e tecnologias educacionais com atividades presenciais. Com o ensino híbrido, os estudantes da EJA podem aproveitar os benefícios da aprendizagem online, como flexibilidade de horários e acesso a uma ampla variedade de recursos, ao mesmo tempo em que têm a oportunidade de interagir pessoalmente com os colegas e professores, promovendo a construção de relações interpessoais e um ambiente de aprendizagem colaborativo.

A valorização da cultura e da diversidade é uma abordagem pedagógica inovadora para a EJA, que reconhece e incorpora as diferentes perspectivas e experiências culturais dos estudantes em sala de aula. Essa abordagem promove o respeito à diversidade, a valorização da identidade cultural dos alunos e a criação de um ambiente inclusivo, no qual todos se sintam representados e valorizados. Isso pode ser alcançado por meio da incorporação de materiais educacionais diversificados, da realização de atividades que promovam o diálogo intercultural e da promoção de eventos e celebrações culturais (Nascimento & Santos, 2015).

Apoio Emocional e Psicopedagógico para estudantes da EJA

O apoio emocional e psicopedagógico desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem e no bem-estar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos alunos da EJA enfrentam desafios emocionais, traumas passados, falta de confiança e ansiedade em relação ao retorno aos estudos. Nesse sentido, Conceição et al (2023) afirmam que é crucial oferecer um ambiente seguro e acolhedor, juntamente com suporte psicológico e emocional, para ajudar os estudantes a enfrentarem essas dificuldades.

Um dos aspectos fundamentais do apoio emocional e psicopedagógico é o estabelecimento de uma relação de confiança entre os professores e os alunos da EJA. Isso envolve ouvir atentamente as preocupações dos estudantes, demonstrar empatia e estar disponível para oferecer orientação e suporte. Ao criar um ambiente de apoio, os estudantes se sentirão mais confortáveis para expressar suas dificuldades, compartilhar suas experiências e buscar ajuda quando necessário.

A implementação de programas de orientação e aconselhamento individual ou em grupo é uma estratégia eficaz para fornecer apoio emocional e psicopedagógico aos estudantes da EJA. Esses programas podem abordar questões como autoestima, motivação, gestão do estresse, habilidades de comunicação e resolução de conflitos. Além disso, eles podem ajudar os estudantes a lidarem com questões específicas relacionadas à volta aos estudos, como o enfrentamento do fracasso escolar ou a adaptação ao ambiente escolar (Silva, 2009).

A inclusão de atividades socioemocionais no currículo da EJA também é essencial para fornecer apoio emocional aos estudantes. Isso pode envolver a realização de exercícios de reflexão, atividades de autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como inteligência emocional, empatia, resiliência e pensamento crítico. Essas atividades ajudam os estudantes a compreenderem e gerenciarem suas emoções, aprimorarem suas relações interpessoais e desenvolverem habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico.

A parceria com profissionais de saúde mental, como psicólogos e psicopedagogos, pode fortalecer o apoio emocional e psicopedagógico para os estudantes da EJA. Esses profissionais podem oferecer avaliação psicológica, sessões de aconselhamento individual ou em grupo e estratégias de intervenção para lidar com questões emocionais e de aprendizagem (Oliveira & Gomes, 2017). A presença desses profissionais na escola demonstra o compromisso da instituição em cuidar do bem-estar integral dos estudantes e ajuda a remover possíveis barreiras para o seu desenvolvimento acadêmico.

Além disso, é importante que os professores da EJA recebam capacitação em habilidades de escuta ativa, comunicação eficaz e gestão emocional. Essas competências permitirão que eles identifiquem sinais de dificuldades emocionais nos estudantes, ofereçam suporte apropriado e encaminhem os casos mais complexos aos profissionais especializados. Ao investir no desenvolvimento profissional dos educadores, a escola estará fortalecendo sua capacidade de fornecer um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo, no qual os estudantes se sintam apoiados e motivados a alcançar seu pleno potencial.

Programas de incentivo à permanência e conclusão dos estudos

Os programas de incentivo à permanência e conclusão dos estudos são fundamentais para combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e promover o engajamento dos estudantes. Esses programas buscam criar um ambiente favorável e oferecer suporte adicional aos alunos, incentivando-os a continuar seus estudos e concluir a educação básica. Eles desempenham um papel crucial na redução das taxas de abandono e no aumento da conclusão dos cursos da EJA (Nunes, 2021).

Um dos principais elementos dos programas de incentivo à permanência é a criação de medidas de apoio socioeconômico. Muitos estudantes da EJA enfrentam desafios financeiros e necessidades básicas não atendidas, o que pode ser um fator de desmotivação para continuar os estudos. Dessa forma, ao oferecer bolsas de estudo, auxílio transporte, alimentação ou material didático gratuito, esses programas ajudam a remover essas barreiras financeiras e garantem que os estudantes tenham condições de frequentar as aulas regularmente.

Outro aspecto importante dos programas de incentivo é o fornecimento de orientação acadêmica e profissional. Muitos estudantes da EJA enfrentam dúvidas e incertezas em relação a suas escolhas educacionais e profissionais. Ao oferecer serviços de orientação vocacional e acadêmica, os programas ajudam os alunos a identificarem seus interesses, habilidades e metas, além de fornecer informações sobre oportunidades educacionais e profissionais disponíveis após a conclusão da EJA (Silva *et al.*, 2010).

A criação de atividades extracurriculares e eventos motivacionais é outra estratégia eficaz para incentivar a permanência dos estudantes na EJA. Essas atividades podem incluir palestras inspiradoras, visitas a empresas, feiras de profissões, competições educacionais e projetos comunitários. Essas iniciativas não só aumentam o interesse e a motivação dos alunos, mas também promovem a integração social, o senso de pertencimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Os programas de mentorias e tutorias são recursos valiosos para o apoio individualizado aos estudantes da EJA. Através desses programas, os alunos são acompanhados por mentores ou tutores, que os auxiliam na definição de metas, no planejamento acadêmico e no desenvolvimento de estratégias de estudo eficazes. Para Moraes et al (2019), esses mentores podem ser professores, profissionais da área ou mesmo estudantes mais avançados, proporcionando uma relação de apoio e orientação personalizada.

Por fim, é importante destacar a importância da valorização e do reconhecimento dos esforços dos estudantes da EJA. Através de programas de premiação, cerimônias de formatura e celebrações dos progressos alcançados, os alunos se sentem motivados e reconhecidos pelo seu empenho e dedicação. Essa valorização contribui para fortalecer a autoestima dos estudantes, reforçar sua confiança e estimulá-los a persistir até a conclusão dos estudos.

Parcerias entre instituições de ensino e empresas

As parcerias entre instituições de ensino e empresas desempenham um papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando oportunidades de aprendizagem prática e conexões com o mundo do trabalho. Essas parcerias têm o objetivo de estabelecer uma ponte entre a educação e a realidade profissional, preparando os estudantes para o mercado de trabalho e promovendo sua empregabilidade (Ostrovski & Correia, 2018).

Uma das formas mais comuns de parceria entre instituições de ensino e empresas é a implementação de programas de estágio ou aprendizagem. Esses programas permitem que os estudantes da EJA tenham experiências práticas no ambiente de trabalho, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Além disso, eles proporcionam a oportunidade de desenvolver habilidades profissionais, criar redes de contatos e obter uma compreensão mais aprofundada das exigências e dinâmicas do mercado.

Outra forma de parceria entre instituições de ensino e empresas é a colaboração no desenvolvimento de currículos e programas de estudo. As empresas podem contribuir com sua expertise e conhecimento prático para garantir que os currículos da EJA estejam alinhados com as necessidades do mercado de trabalho atual. Isso inclui a identificação de competências essenciais, a incorporação de tecnologias relevantes e a oferta de insights sobre as demandas e tendências do setor (Moraes *et al.*, 2019).

A realização de palestras, workshops e visitas técnicas é uma estratégia eficaz para promover a interação entre os estudantes da EJA e as empresas. Essas atividades proporcionam uma visão mais ampla das diferentes áreas profissionais, das habilidades necessárias para cada uma delas e das possibilidades de carreira.

Além disso, permitem que os estudantes conheçam profissionais atuantes, tirem dúvidas e tenham uma melhor compreensão do que é necessário para ingressar em determinadas profissões.

A oferta de programas de capacitação e treinamento por parte das empresas é outra forma de parceria que beneficia os estudantes da EJA. Esses programas podem incluir cursos, workshops ou mentorias que visam desenvolver habilidades técnicas e socioemocionais, preparando os estudantes para o mercado de trabalho (Santos, 2017). Essa cooperação entre instituições de ensino e empresas amplia as oportunidades de qualificação e aprimoramento dos estudantes, aumentando suas chances de sucesso profissional.

Em suma, as parcerias entre instituições de ensino e empresas podem contribuir para a criação de oportunidades de emprego para os estudantes da EJA. Através de programas de encaminhamento para o mercado de trabalho, as empresas podem oferecer vagas de emprego ou estágio diretamente aos estudantes, facilitando sua inserção profissional. Essa colaboração promove a inclusão social e econômica dos estudantes da EJA, ao mesmo tempo em que atende às necessidades de mão de obra qualificada por parte das empresas.

Políticas públicas e investimentos na EJA

A implementação de políticas públicas efetivas e o aumento dos investimentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são fundamentais para enfrentar os desafios e promover a qualidade dessa modalidade de ensino. Para isso, é necessário que os governos reconheçam a importância da EJA como uma ferramenta crucial para combater a exclusão educacional e promover a igualdade de oportunidades (Machado, 2008).

Uma das medidas necessárias é o aumento do orçamento destinado à EJA. Investimentos adequados permitem a contratação e capacitação de professores especializados, a melhoria das infraestruturas das escolas, a aquisição de materiais didáticos atualizados e o desenvolvimento de programas de suporte pedagógico e psicossocial para os estudantes da EJA.

Segundo Sant'Anna (2020), além do aumento de recursos, é fundamental a criação de políticas públicas que promovam a expansão e a universalização da EJA. Isso inclui a ampliação da oferta de vagas, a criação de novas turmas e turnos, bem como a implementação de programas de alfabetização e educação básica para jovens e adultos que estão fora da escola.

Outro aspecto importante das políticas públicas na EJA é a valorização e formação contínua dos profissionais que atuam nessa área. É essencial investir em programas de capacitação e atualização para os professores da

EJA, fornecendo-lhes as ferramentas e estratégias necessárias para lidar com as particularidades desse público, como a multiseriação e a multirepetência.

A articulação entre os diferentes níveis de governo e a integração de diferentes setores, como a educação, o trabalho e a assistência social, são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas abrangentes na EJA. É necessário estabelecer parcerias e colaborações entre instituições educacionais, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil para promover uma abordagem integrada e eficaz na implementação das políticas e programas na área da EJA.

Além disso, é importante que as políticas públicas na EJA promovam a inclusão e a equidade. Isso implica na adoção de medidas específicas para atender às necessidades de grupos vulneráveis, como pessoas com deficiência, migrantes, indígenas, quilombolas, entre outros (Souza, 2020). É fundamental garantir o acesso igualitário à educação e a implementação de ações afirmativas que possibilitem a participação plena e igualitária de todos os estudantes na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Em suma, a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio complexo que requer abordagens abrangentes e soluções efetivas. Na presente pesquisa discutiu-se alguns dos principais problemas enfrentados pela EJA, como a multiseriação, multirepetência, dificuldade de retorno ao ensino tradicional e fracasso escolar. No entanto, também explorou-se diferentes estratégias e abordagens que podem ser adotadas para enfrentar esses problemas, como a adaptação curricular, as abordagens pedagógicas inovadoras, o apoio emocional e psicopedagógico, os programas de incentivo à permanência e conclusão dos estudos, bem como as parcerias entre instituições de ensino e empresas.

Tomando uma visão de longo prazo, é essencial que os governos e as instituições de ensino continuem a investir na EJA e a desenvolver políticas públicas que priorizem a inclusão educacional e a igualdade de oportunidades. É preciso aumentar os recursos destinados à EJA, fornecer formação adequada aos profissionais envolvidos e ampliar a oferta de vagas e programas específicos para atender às necessidades desse público. Além disso, é fundamental fortalecer as parcerias entre as instituições de ensino e as empresas, de forma a garantir a conexão entre a educação e o mundo do trabalho, facilitando a transição dos estudantes da EJA para o mercado profissional.

Sendo assim, é necessário que haja um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade da EJA e o combate à evasão escolar. Isso envolve a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras, o uso de tecnologias educacionais, a valorização dos aspectos socioemocionais dos estudantes e a busca por práticas

inclusivas e diferenciadas. Além disso, é preciso fomentar pesquisas e estudos que possam embasar ainda mais as políticas e práticas educacionais na EJA, impulsionando o desenvolvimento de estratégias mais efetivas. Somente com um esforço conjunto de todos os atores envolvidos será possível garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os jovens e adultos que buscam a EJA.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, V. S., & Keller-Franco, E. (2020). Projeto EJA interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 15(3), 2446-2470.
- CAMPOS, J. A. P. P., Tassinari, A. M., & Galvani, M. D. (2019). Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, 8(2), 109-122.
- CAMPOS, J. A., & Duarte, M. (2011). O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, 24(40), 271-283.
- CONCEIÇÃO, E. F. G., Camargo, L. N., & Barcelos, L. B. (2023). Dificuldades de aprendizagem na EJA: as contribuições da Psicopedagogia. **Cultura em Debate**, 9(1).
- COZENDEY, S. G., Costa, M. P. R., & Pessanha, M. C. R. (2012). A Inclusão na Educação de Jovens e Adultos- EJA: O Aluno com Baixa Visão. **Tecendo Redes**, 1(6).
- MACHADO, M. M. (2008). Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, 2(2).
- MORAES, C. M., Araújo, L. F., & Negreiros, F. (2019). Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. **Interações**, 21(3), 529-541.
- NASCIMENTO, A. R. V., & Santos, M. G. C. (2015). As vivências socioculturais como possibilidade de resignificação do conteúdo na EJA. **Revista Científica Interdisciplinar**, 213-224.
- NEGREIROS, F., Silva, C. F. C., Sousa, Y. L. G., & Santos, L. B. (2017). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia em Pesquisa**, 11(1).
- NUNES, L. M. (2021). **Educação EJA: desafios encontrados para permanência e conclusão dos estudos de alunos da educação de jovens e adultos**. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia). Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos.

- OLIVEIRA, K. M. O. M., & Gomes, A. A. (2017). Intervenção psicossocial com uma aluna de EJA: investigando as bases da identidade estigmatizada. **Mosaico: Estudos Em Psicologia**, 5(2).
- OSTROVSKI, C. S., & Correia, Z. D. (2018). Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Educação: Teoria e Prática**, 28(57), 23-40.
- PIERRO, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, 31(112), 939-959.
- SANT'ANNA, S. M. L. (2020). Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. **Educação & Realidade**, 45(3).
- SANTOS, L. V. R., Jacob, M. S. P., & Carminati, J. C. O. (2022). A aprendizagem baseada em problemas (ABP) no ensino de matemática na educação prisional na modalidade (EJA). **Revista Ilustração**, 3(2), 7-16.
- SANTOS, M. G. (2017). **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional**. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília.
- SILVA, I. P. S., Lima, I. L., & Araújo, R. S. (2010). **Permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA: propostas de ações motivadoras**. (Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil.
- SILVA, J. L. A. (2009). **A Psicopedagogia na construção do conhecimento escolar: Um estudo nas aulas de Geografia na modalidade EJA**. Em Congresso Nacional de Práticas Educativas, Universidade Federal da Paraíba.
- SOUZA, C. J. (2020). Políticas públicas e currículo na vivência pedagógica da EJA. **Ofícios de Clio**, 5(9).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS E PRÁTICAS

Laurilene Cardoso da Silva Lopes¹

Neide Cavalcante Guedes²

INTRODUÇÃO

A formação do professor se inicia antes da inserção na universidade e tem continuidade ao longo de todo seu exercício profissional. Dessa forma, as experiências vivenciadas contribuem para a construção e reconstrução de saberes que não se restringem ao espaço e/ou ao tempo de formação, pois a dinâmica do fazer docente proporciona ambiente contínuo de formação.

Este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada de professores observando as concepções e conceitos construídos dentro dos contextos e práticas que são instituídas. Iniciamos trazendo considerações sobre itinerários políticos e sociais da formação continuada de professores. Em seguida, destacamos os conceitos e concepções das professoras referentes à formação continuada construídos a partir de suas vivências e, por fim, destaco o contexto social e econômico presentes na formação de professores.

ITINERÁRIOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao longo da história, observamos que as concepções que permeiam a formação continuada se voltam para o preenchimento de lacunas da formação inicial. Porém, para compreendermos a formação continuada, é preciso entender que a prática compõe essa formação e perpassa por sua melhoria, domínio de conhecimento, métodos e técnicas. Além disso, o processo de profissionalização é centrado na reflexão na e sobre a prática, uma vez que é esse movimento que possibilita o surgimento de novas estratégias metodológicas que culminam com a realização do trabalho docente.

1 lauraharel@gmail.com.

2 neideguedes@hotmail.com.

De acordo com Pimenta (2005, p. 40) “O trabalho docente constrói-se e se transforma no cotidiano da vida social”, ou seja, os elementos que constituem a prática docente emergem da prática social dos sujeitos. Assim, entendemos que é no contexto vivido que surgem as demandas que impulsionam e desafiam o conhecimento adquirido de modo a alinhá-lo ou reafirmá-lo.

Nessa perspectiva, a concepção de formação continuada perpassa por diferentes cenários políticos que se estabelecem no âmbito social, pois o sistema político pode fazer a formação avançar ou retroceder, assim como o currículo que a compõe. No ano de 1980, de acordo com Candau (2003), a sociedade brasileira desse período foi marcada por tempos de autoritarismo viabilizados pela ditadura militar, havendo uma busca pela redemocratização que acendeu nos educadores a necessidade de uma prática pedagógica assinalada por um viés político e um caráter comprometido com a classe popular.

Neste contexto de rompimento de um regime político e, conseqüentemente, o surgimento e/ou reestruturação de outro modelo político e econômico, as experiências vividas foram evocadas para que não houvesse repetição, mas que servissem para a organização de uma forma que o passado não nos permitisse mais repetir os mesmos erros. A partir da escrita do memorial, podemos encontrar os conhecimentos apreendidos e os caminhos trilhados pelas professoras durante sua formação na busca por desenvolvimento profissional e compreensão do seu fazer.

Entender a prática com um caráter filosófico e sociológico, conforme esclarece Candau (2003), permite que esta deixe de ser neutra e passe a assumir um compromisso social em direção à transformação da sociedade. De acordo com Freire (2011), a educação direciona sonhos, utopias, ideais e objetivos. Isso corre por conta de sua especificidade voltada à ação humana. Assim, ela é política no sentido do inacabamento, da continuidade na qual o ser humano se torna ético de opções e decisões. Nesse sentido, compreendemos o fazer docente como um ato político que contribui para a formação do cidadão crítico, ativo e participativo.

A ação política do professor relaciona-se com a tomada de decisão e, nesse sentido, a política de formação está repleta dessas articulações. Para Moraes (2007), as decisões não são fáceis de serem tomadas, porém, são necessárias, mas não devem ser superficiais por conta da complexidade e da abrangência e, por terem um caráter formador e potencialmente transformador. Isso ocorre independentemente dos desafios que encontramos, bem como das limitações das pessoas e instituições que afetam a educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES E CONCEITOS

A história da formação continuada no Brasil nos faz lembrar uma efervescência de projetos e programas sempre acompanhados de concepções que alimentaram e fortaleceram uma política materializada nos documentos oficiais como leis, diretrizes e pareceres que normatizavam sua efetividade. Autores como Mizukami (2002), Candau (2003), Gatti (2008), dentre outros, mapearam a realidade da formação continuada de professores no Brasil, destacando as décadas e os principais movimentos ocorridos.

Nesse mapeamento, destaca-se a década de 1970, que foi marcada por tendências pedagógicas sob uma perspectiva determinista e uniformizada, seguindo a racionalidade técnica e, assim, foram estabelecidas orientações teóricas e metodológicas que conduziam o fazer docente sendo concebidas como “treinamento” “capacitação”, “reciclagem” cabendo ao professor, apenas, reproduzir técnicas preestabelecidas.

Essa concepção estava alinhada ao próprio modelo de sociedade da época, marcada pelo Taylorismo, cujo princípio consiste na hierarquização sistematizada e fragmentada do trabalho. Essa visão aplicada à educação tornou os professores em aplicadores de técnicas pensadas e elaboradas por especialistas, garantindo-lhes apenas a instrumentalidade da profissão. Nesse contexto, priorizava-se um caráter de neutralidade, pois não se consideravam os aspectos políticos e sociais existentes.

O fato é que se negava o debate e as discussões iminentes na sociedade que interferiam na vida e na profissão docente. Mas a ausência dessas discussões, durante esse período, trouxe inquietações que suscitaram um novo olhar sobre a formação. E, assim, a partir da década de 1980, embora estivessemos sob domínio do Governo Militar, vivendo sob um regime ditatorial, emergia um enfrentamento ao discurso de caráter político, autoritário, tecnicista e produtivista, que exigia do professor o atendimento às exigências governamentais da época, em cuja concepção a prática sobrepunha-se à teoria.

É nesse contexto que Freire (2011) traz, para esse cenário, discussões importantes sobre a educação popular, o compromisso político, social e ético da educação, passando a concebê-la como um ato político. O autor discutiu e considerou do todos os aspectos para a formação integral do cidadão, mostrou os saberes eminentes da prática e propôs algumas reflexões sobre a formação do professor e suas reivindicações, dentre as quais podemos destacar a formação como um diálogo permanente e como um ato político (não evidenciando o partidarismo), mas no sentido de que os envolvidos no processo educacional precisam ter consciência do direcionamento das ações realizadas na educação, a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, também, podemos compreender o ato político a partir do entendimento de Bourdieu (2008), que consiste na ação de publicizar o que, geralmente, não se tem acesso, mas que podemos tornar público. Tal fato é o que ocorre nos debates em que as decisões são tomadas e os atos são gerados em diferentes situações da educação e publicados nas pesquisas em que são analisados e sistematizados. Nesse mister, deve-se, sempre, observar os documentos oficiais que normatizam e direcionam o currículo da formação, uma vez que estes trazem os interesses políticos e econômicos do modelo de governo adotado e que acaba afetando o modelo de sociedade a ser reafirmado ou recriado. Por isso, o desenvolvimento de uma consciência crítica nos ajuda a intervir no sentido de apresentar propostas que, de fato, ajudem a mudar a realidade educacional brasileira.

No final dos anos 1980, por conta do efeito da globalização, o Brasil adentra o mundo produtivo, cujos princípios e fundamentos contribuíram para conceber a escola e a profissão docente sob uma perspectiva produtivista. Então, a formação tinha o conhecimento como produto e, por isso, era desenvolvida sob a ótica do treinamento em serviço. Como podemos observar, o contexto político, social e econômico vivido no país e o sistema de governo adotado acabam por conduzir a forma de organização e o projeto de formação dos professores.

É importante destacarmos que, nesse período, ocorreram muitas pressões por eleições, o que resultou no processo de transição democrática, que, mediante o movimento das *Diretas Já*, adotou como bandeira de luta o processo de redemocratização do país. Participaram desse movimento partidos políticos (PT, PMDB e PSDB), Movimento civis, intelectuais, artistas, pessoas ligadas a movimentos religiosos e pessoas das camadas populares.

Dentro desse contexto, de acordo com Azevedo (2012), a formação de professores passou a ter uma preocupação maior com as questões políticas por se haver observado a perspectiva de formar professores críticos, conscientes e comprometidos com uma educação mais preocupada com as camadas populares, com a transformação social, dentre outros. Nesse cenário, surge a figura do Educador em substituição a professor, por conta da insatisfação com a formação docente, o que demarca um novo começo. Essa mudança enfraqueceu a classe em termos de luta pelos seus direitos e da dimensão técnica desse trabalho na escola, sobretudo.

A figura do educador, segundo Pereira (2006, p. 28), “[...] surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70”. O autor acrescenta que, assim, os educadores se distanciariam da modernização de seus métodos de ensino, passando a se perceberem como agentes sócio-políticos.

Ademais, durante esse período de transição do Regime Militar para a democracia, o termo “educador” ganha relevância e se sobrepõe ao de “professor” por conta de, semanticamente, explicitar a necessidade de uma participação ativa no sentido ético-político dos professores. Portanto, o professor que não assume esse compromisso não está exercendo à docência em sua plenitude, mas reduzindo seu fazer apenas à “leitura da palavra” e eximindo-se de “ensinar a leitura do mundo” (expressões freireanas), evidenciando a prática a partir da neutralidade científica que, em nossa concepção, trata-se de uma pseudoneutralidade, haja vista não estar a educação isenta das condições sociais e econômicas em que é produzida.

Ressaltamos, ainda, que, sob a concepção tecnicista, na formação do professor, a relação teoria prática era vista como uma relação entre elementos dissociados. Pereira (2006) nos diz que ela não inventa, não cria, não introduz situações novas de modo que a atividade profissional se torna instrumental. Esse foi um debate que permaneceu até a metade da década de 1980, porém as discussões avançaram, passando a pensar em duas dimensões na formação dos professores: a competência técnica e o compromisso político. Isso exigia um repensar sobre a unidade teoria prática como elementos indissociáveis, levando para as décadas posteriores essas discussões.

Na realidade, as mudanças ocorridas no cenário internacional em meados de 1980 a 1990, segundo Pereira (2006), repercutiram tanto na formação do professor quanto no pensamento educacional, colocando em evidência aspectos microsociais e passando-se a pensar em uma formação do professor-pesquisador. E a relação ensino-pesquisa se estabelece à medida que se trabalha a unidade teoria-prática como pares indissociáveis.

Essas mudanças, na concepção da formação docente, indicam as distintas formas como o trabalho do professor é visto na escola em sua trajetória como espaço educativo. Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares. (Azevedo, 2012, p. 1013)

Dessa forma, os anos de 1990 e meados de 2000 foram um período em que a formação se estabeleceu no enfoque da prática docente e dos saberes profissionais. As velhas concepções de racionalidade técnica de certa forma estavam implícitas, caracterizadas por um movimento instrumental que enfatizava o “saber-fazer” do professor, voltando-se para um “modelo aplicativo-transmissivo” (Imbernón, 2010). Nessa perspectiva, a formação continuada foi designada como uma possibilidade de ressignificação da prática calcada na ação-reflexão-ação, o que contribuiu para ultrapassar a formação voltada para as técnicas de ensino.

E, assim, fomos caminhando na direção de um trabalho que procurava estabelecer a relação da unidade teoria/prática e dessa forma, a formação continuada passou a ser um instrumento de reflexão na e sobre a prática, vista como um processo contínuo que perpassava toda jornada docente. A concepção passou a ser de que a formação continuada tem caráter de continuidade, de aprendizado que nos permite perceber com mais clareza nosso trabalho, que proporciona uma consciência crítica, mudanças na postura e assim, é possível formar um profissional competente na sua profissão.

Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 38) nos diz que “[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. Assim sendo, o processo de continuidade nos faz perceber que somos inconclusos e, por isso, a necessidade de estudo se torna permanente. Por sua vez, Freire (2011, p. 28) aduz que “[...] ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”.

Acerca disso, podemos acrescentar que a sociedade da informação e do conhecimento nos faz sempre estar em busca de novos conhecimentos, em uma perspectiva de construção e reconstrução, pois, esta superação nos traz o reconhecimento que aprendemos de diferentes formas e em diferentes lugares. Esse movimento nos leva sempre à falta de algo, à insuficiência das práticas que surgem no contexto da sala de aula, isso é resultado da nossa relação histórica com a realidade que está sempre em movimento.

Pimenta (2002) corrobora esse entendimento ao afirmar que a formação deve sempre partir das necessidades reais do professor, evidenciando o saber dos professores em relação ao currículo e às disciplinas, sempre trazendo os saberes dessa prática. Então, pensar nesse saber contínuo é pensá-lo como processo que direciona a autonomia docente. E essa ação contínua de formação nos impulsiona em busca do desenvolvimento profissional.

De acordo com Nóvoa (2002), a formação no seio de uma sociedade que está dentro de uma dinâmica social em transformação, em que o conhecimento está sempre sofrendo mudanças, de certa forma sempre vai existir uma necessidade de construção e reconstrução dos saberes. “A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2002, p. 51)

Diante deste contexto, entendemos que o professor se faz dentro da profissão e, portanto, concordamos com Imbernón (2010, p. 37), ao afirmar que “[...] formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, ou seja, é na realização da prática que surgem as situações desafiadoras e elas servem como base para o surgimento de novos estudos e pesquisas.

Então, a formação continuada é uma ação formadora que considera o homem em sua integralidade e múltiplas dimensões, conduzindo essa formação a níveis mais elevados da educação formal, aprofundando a ampliação dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, distanciamos-nos dos conceitos de formação concebidos como capacitação, treinamento, reciclagem, dentre outras nomenclaturas que minimizam a autonomia intelectual dos professores e separam a teoria da prática desautorizando as práticas realizadas pelos professores.

Assim, esses modelos formativos são preparados somente para o desenvolvimento de uma prática docente que apenas repete o que está sendo proposto e não proporciona a criticidade, a reflexão **na** e **sobre** a prática o que torna o professor apenas um agente de reprodução dos modelos sociais existentes. Salientamos que a formação que chega aos municípios por meio de programas e projetos do Governo Federal deve contribuir para um diálogo sobre as práticas realizadas que ultrapassam os muros da escola.

Logo, existe uma preocupação centrada na prática, o que reduz a possibilidade e visualização do ato pedagógico dentro de um contexto social complexo e polissêmico. Este contexto, por vezes, interfere e, muitas vezes, até determina um repensar da prática docente reflexiva, crítica que se faz e refaz na e dentro da profissão, sabendo que é uma categoria que tem um saber técnico específico, por isso a substituição do termo professor por educador representa fragilidade na compreensão da sua constituição enquanto profissional.

Em face de tudo isso, a compreensão que temos de formação perpassa por uma ação permanente de discussões e estudos sobre a realidade existente nos espaços coletivos ou individualizados onde o professor realiza sua prática. Entendemos, ainda, que o contexto político, econômico, social e cultural onde esses espaços estão estabelecidos interferem diretamente nesta formação. O diálogo e as discussões devem ser uma constante para que possamos direcionar e implementar novos olhares e concepções sobre as vivências e experiências diárias.

Por isso, a formação é contínua uma vez que se insere em tempos e espaços que se atualizam e se ampliam dentro de uma sociedade que está em constante mudança. Faz parte de um processo complexo que exige diferentes determinações, pois não acontece apenas em um espaço ou contexto, mas em diferentes realidades, seguidas de inquietações. a partir do vivido e do que surge diariamente. Assim, não é uma ação pontual, nem uma ação desvinculada da realidade dos professores, pois a docência é profícua em estabelecer desafios e estudos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à autoformação, que, de acordo com García (1999), constitui-se uma participação independente e, por isso, assume os objetivos que deseja, as etapas a serem percorridas e os resultados a serem alcançados. Para tanto, a formação, na perspectiva da autoformação

considera as características pessoais, sociais, profissionais e éticas, enfatizando a relação do eu com outro para que possam ser pesquisadores de seu próprio trabalho.

Essa compreensão, também, leva-nos a perceber a formação como um processo de constituição do sujeito que está sendo formado. Esse sujeito passa pelo processo de autoformação. Corroborando este entendimento, Galvani (2002) acrescenta que a autoformação acontece aliada por um processo tripolar que envolve três princípios, sendo eles: a autoformação (si), heteroformação (os outros) e a ecoformação (as coisas) e, nesse entendimento, vemos a autoformação como um caminhar para si, que se interrelaciona possibilitando mudanças em nosso posicionamento e, ainda, na forma de ver e estar na vida.

Na formação continuada de professores essa trilogia nos proporciona uma visão global e local do homem e da sociedade de forma equilibrada na configuração humana do ser. Nestes termos, o professor é visto na sua totalidade e dentro de sua história de vida, do ser e estar na profissão. Uma formação que considera esses aspectos permite o conhecimento de si e do outro em um processo de construção coletiva dos saberes, na busca de uma compreensão do mundo.

A busca por um agir consciente, com sensibilidade, autoconhecimento, diálogo, escuta, reconhecimento do potencial de si e do outro, sempre com uma postura mediada pela reflexão **na e sobre** a ação, pois sabemos que somos compostos por estes aspectos em nossas dimensões pessoal e profissional.

Construída nesse entendimento, a formação continuada compreende o professor em sua singularidade, além de contribuir para os debates que envolvem os aspectos políticos e sociais que estão imbricados nesse processo. E, em conformidade com Moraes (2007), percebemos que a formação precisa passar por um debate aprofundado quanto a estes aspectos, pois os sistemas educativos são afetados diretamente pela formação docente que envolve a parte pedagógica, as condições de trabalho, a desvalorização salarial, a falta de incentivo, a descontinuidade nos estudos realizados, a clareza na proposta de formação, a sistematização de uma proposta que considere a realidade posta pelos desafios enfrentados pelo professor dentre outras questões.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206 propõe o seguinte: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Mas em 1988, a Constituição Federal já sinalizava para a elaboração de planos que sistematizassem em forma de lei municipal como aconteceria a valorização dos professores, mas, à medida que ele não sofre as alterações necessárias, provoca desvalorização profissional em termos salariais.

Na LDBEN/1996, a formação continuada é garantida como direitos aos profissionais da educação, cuja valorização acontece por meio da progressão funcional, através da qualificação de cada profissional. De acordo com Imbernón (2000, p. 16), “[...] a aquisição de conhecimentos, por parte do professor, está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Neste caso, a Secretaria Municipal de Educação necessita elaborar seu projeto em conformidade com os seus documentos legais, levando em consideração as demandas eminentemente práticas e as necessidades reais das escolas, sem esquecer das pautas discutidas em âmbito nacional.

Nessa perspectiva, Candau (2003, p. 52-53) nos diz que é preciso considerá-la “[...] como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola”. Então, torna-se necessário colocar em evidência o trabalho desenvolvido na escola, criando um ambiente de socialização e estudos, de forma que todos se sintam participantes do processo.

A formação também perpassa pela política de valorização do professor, o que só acontece quando as proposições são efetivadas por força da lei. A Lei do Piso Salarial dos professores (Lei nº 11.738 sancionada 16 de julho de 2008) ainda é uma pauta de luta para os professores, pois, em muitos estados e municípios, ainda não é uma realidade. Assim, também ocorre com a Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do 1/3 da Jornada, que garante aos professores que 1/3 da jornada de trabalho seja destinado para o desempenho de suas atividades de trabalho fora da sala de aula que, também ainda não é cumprida de forma integral e, que, acaba provocando descontentamento nos professores.

Acreditamos que a valorização perpassa pela garantia de direitos tanto no sentido de cumprimento da lei quanto nas proposições solicitadas pelos docentes. E a negação dos direitos constituídos traz essas demandas sempre como pautas de lutas e resistência contra todo tipo de desmando e degradação do magistério. A necessidade dessa organização e sistematização da formação endossa a continuidade de se ouvir os professores para se pensar a educação, além de evidenciar a negação de seus direitos constituídos.

NOTAS CONCLUSIVAS

Nossa análise sobre a formação continuada de professores, empreendida a partir dos contextos políticos e sociais e das concepções e conceitos construídos a partir da realidade brasileira, propiciou a constatação de que a formação continuada, tal como pensada posteriormente ao período da ditadura militar, contribui para ampliar o conhecimento, reafirma saberes e ressignifica a prática,

sendo manifestada no fazer docente, na qualidade do ensino, nos índices educacionais alcançados, na elaboração de projetos e propostas de formação junto aos professores, a partir da sua realidade.

Corroborando esse entendimento, consideramos que o processo de formação continuada acontece ao longo da vida e em diferentes espaços, manifestando-se durante o fazer, quer seja individual e/ou coletivamente, numa relação que se estabelece entre os pares e/ou em atitudes autônomas, em que é priorizada a busca pelo conhecimento, bem como a atribuição de sentidos conferida às experiências vividas.

Ainda assim, ressaltamos que, ao falarmos de formação continuada de professores, sempre se faz necessário considerarmos os entraves políticos, sociais e econômicos, bem como as resistências existentes em um cenário de disputa, haja vista que vivemos em um sistema capitalista, cujas idiosincrasias acabam por afetar a educação e as concepções subjacentes a ela. Porém, buscamos pôr em evidência os aprendizados e sua contribuição para a (res) significação da prática docente durante o processo formativo.

É válido dizer que a formação continuada contribui para reflexão acerca do trabalho realizado, proporciona ampliação de conhecimentos e ressignificação da prática, à medida que valida ações e outras são reconstruídas, norteando e atualizando através da teoria, analisando questões atuais porque parte sempre da realidade, dando segurança a um agir consciente frente aos problemas que emergem da prática.

Além disso, o compartilhamento do conhecimento durante os estudos propicia a sistematização do trabalho a ser realizado e possibilita o diálogo da unidade teoria-prática. A verdade é que a formação continuada permite ao professor construir seu próprio conhecimento profissional, no qual a prática se estabelece como um lugar central e relacional que desenvolve as suas capacidades e competências profissionais, legitimando a teoria e a compreensão do conhecimento no seu fazer;

Ademais, a formação nos permite refletir **na** e **sobre** a prática no sentido de ressignificar o que foi realizado para construir novas perspectivas para organização do trabalho docente compreendendo que, nesse ambiente, a prática se constrói e reconstrói por ser um lugar de aprendizado. O contexto dialógico que se estabelece nesses momentos afirma e/ou refuta o trabalho realizado, melhorando e trançando novos caminhos, à medida que se percebem as necessidades, avanços e retrocessos.

Nesse sentido, é nas situações reais da prática que se encontram as demandas da educação e do ensino, por isso se constitui em espaços e tempos de intenções, que se desenvolvem pelo conhecimento nas ações de ensino e

aprendizagem. Por acontecer ao longo da vida, a formação continuada é sempre atual, pois acompanha as mudanças e necessidades sociais e se constitui também em um local de lutas à medida que os professores reconhecem suas necessidades profissionais e pessoais e a sua efetivação não acontece por vontade do governo mais por processos contínuos de reivindicações.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara e GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.** [online], v.12, n.37, p.997-1026, 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23 dez. 1996.
- BRASIL. (Constituição). Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 20 out. 2022.
- BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo I** sob direção de I; com contribuições de A. Accardo et al. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS**. São Paulo: TRIOM, p. 95-121, 2002.
- GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAES, M. C. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores- pesquisa, representações e poder.** 2^a ed.-Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TECNOLOGIAS EMERGENTES E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: IMPACTOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O FUTURO

Samantha Ferreira Da Silva¹

Marciane Ellwanger²

Dairce Londero³

INTRODUÇÃO

A aceleração do desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas tem colocado a inteligência artificial (IA) e outras tecnologias emergentes no centro dos debates sobre o futuro da humanidade. Tecnologias como aprendizado de máquina (machine learning), redes neurais profundas, processamento de linguagem natural, robótica avançada, internet das coisas (IoT) e computação quântica estão promovendo mudanças estruturais nos modos de produção, nas relações sociais e nos sistemas educacionais e de governança (Schwab, 2016; Brynjolfsson; McAfee, 2014).

A inteligência artificial, em particular, destaca-se por sua capacidade de analisar grandes volumes de dados, reconhecer padrões complexos e tomar decisões autônomas com base em algoritmos adaptativos. Essa capacidade tem impulsionado inovações em setores estratégicos, como saúde — com diagnósticos assistidos por IA —, educação personalizada, agricultura de precisão, segurança pública preditiva e finanças automatizadas (Russell; Norvig, 2021). No entanto, o avanço dessas tecnologias também desperta preocupações éticas e sociais, como a substituição de postos de trabalho humanos por sistemas automatizados, a intensificação das desigualdades tecnológicas, a privacidade de dados e a responsabilidade algorítmica (Harari, 2018; Cath, 2018).

A emergência dessas tecnologias exige uma reflexão crítica sobre seus usos e impactos. Conforme argumenta Pierre Lévy (2010), o conhecimento e as tecnologias digitais devem ser utilizados para ampliar as capacidades humanas e

1 Formação em pedagogia e Artes Visuais. E-mail: samantha.ferreira1985@gmail.com.

2 Graduação em Artes Visuais. E-mail: marciane.e@gmail.com.

3 Graduação Ciências Biológicas. E-mail: daircelondero@hotmail.com.

promover uma inteligência coletiva, e não para aprofundar exclusões. Da mesma forma, autores como Floridi (2019) alertam para a urgência da formulação de políticas públicas que regulem a atuação das inteligências artificiais, assegurando transparência, justiça e respeito aos direitos fundamentais.

Neste contexto, este artigo propõe analisar os impactos, os desafios e as oportunidades trazidas pela inteligência artificial e pelas tecnologias emergentes, explorando suas aplicações em diferentes áreas da sociedade. A intenção é discutir não apenas o potencial de inovação, mas também os obstáculos éticos, sociais e legais que precisam ser enfrentados para garantir que esses avanços sejam conduzidos com responsabilidade, em benefício coletivo e sustentável.

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência artificial (IA) não é um conceito novo. Desde os anos 1950, com os trabalhos pioneiros de Alan Turing e a formalização do teste que leva seu nome, os pesquisadores vêm explorando formas de simular a inteligência humana em máquinas. No entanto, foi apenas nas últimas décadas que a IA passou de uma ideia teórica para uma realidade concreta e multifacetada. Com o avanço exponencial da capacidade computacional, a disponibilidade massiva de dados e o desenvolvimento de algoritmos mais sofisticados, a aplicação prática da IA tem experimentado transformações profundas e aceleradas (Russell; Norvig, 2021).

Desde os primeiros modelos de redes neurais artificiais na década de 1980 até os sofisticados sistemas de deep learning da atualidade, a IA evoluiu para além da automação de tarefas simples. Atualmente, é capaz de aprender com experiências, reconhecer padrões com alto grau de precisão, tomar decisões autônomas em tempo real e interagir com os seres humanos por meio de interfaces de linguagem natural, como chatbots, assistentes virtuais e tradutores automáticos (Lecun; Bengio; Hinton, 2015).

Essa evolução não apenas ampliou as possibilidades de aplicação da IA em diversas áreas do conhecimento e da indústria, como também impôs novos desafios éticos, sociais e regulatórios. A urgência de compreender os impactos dessas tecnologias torna-se, assim, uma demanda essencial da contemporaneidade.

O aprendizado de máquina (machine learning) é uma das áreas centrais da inteligência artificial. Ele refere-se à capacidade dos sistemas de aprender automaticamente a partir de dados e melhorar seu desempenho com a experiência, sem serem explicitamente programados para cada tarefa específica (Mitchell, 1997). Essa tecnologia opera por meio de algoritmos que detectam

padrões, classificam informações, fazem previsões e tomam decisões com base em dados históricos.

Entre os principais avanços no campo do aprendizado de máquina estão as redes neurais artificiais e, mais recentemente, as redes neurais profundas (deep learning). Inspiradas no funcionamento dos neurônios biológicos, essas redes são compostas por camadas de nós interconectados que processam dados em níveis crescentes de abstração. Elas têm sido responsáveis por saltos qualitativos em tarefas como reconhecimento facial, identificação de objetos em imagens, reconhecimento de voz e processamento de linguagem natural (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016).

O surgimento de arquiteturas mais avançadas, como os modelos transformadores — entre eles o GPT, BERT e seus sucessores —, contribuiu para uma nova geração de sistemas capazes de compreender, gerar e interagir com linguagem humana de forma contextualizada e coerente (Vaswani *et al.*, 2017). Esses modelos são aplicados em uma variedade de contextos, como tradutores automáticos, ferramentas de redação assistida e sistemas de atendimento ao cliente.

A aplicação da IA tem se expandido rapidamente em diversos setores da sociedade, alterando práticas, otimizando processos e oferecendo soluções inovadoras. Na área da saúde, por exemplo, algoritmos de IA têm sido utilizados para análise de exames de imagem, identificação precoce de doenças, desenvolvimento de medicamentos e acompanhamento personalizado de pacientes. Sistemas como o IBM Watson Health demonstram como a IA pode auxiliar profissionais médicos a tomarem decisões clínicas baseadas em evidências (Topol, 2019).

No setor financeiro, a IA tem revolucionado o mercado com sistemas de detecção de fraudes, automação de negociações em bolsa, análise de crédito e personalização de serviços bancários. Modelos preditivos são utilizados para avaliar riscos e tendências de mercado, contribuindo para decisões mais rápidas e precisas (Aggarwal, 2018).

Na mobilidade urbana, a IA está no centro do desenvolvimento de veículos autônomos, capazes de navegar em ambientes complexos e tomar decisões instantâneas, promovendo maior segurança e eficiência no trânsito (Thrun, 2010). Essas tecnologias têm o potencial de transformar o transporte público, a logística e a acessibilidade em centros urbanos.

No setor educacional, a IA tem sido utilizada para criar plataformas de aprendizagem adaptativa, que ajustam o conteúdo e o ritmo de estudo às necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Ferramentas como a DreamBox, Knewton e plataformas de tutoria baseada em IA permitem um ensino mais personalizado e inclusivo (Holmes *et al.*, 2019).

Além disso, no e-commerce, sistemas de recomendação personalizados — como os usados por Amazon e Netflix — utilizam algoritmos de IA para analisar hábitos de consumo e sugerir produtos e conteúdos de forma precisa, aumentando a satisfação do cliente e otimizando as vendas. Essas aplicações ilustram não apenas o potencial da IA para promover inovações em escala global, mas também a necessidade de políticas públicas, regulamentações éticas e formação crítica da sociedade para lidar com seus efeitos colaterais e garantir sua implementação de forma justa e segura.

DESAFIOS ÉTICOS E SOCIAIS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Apesar dos avanços notáveis promovidos pela inteligência artificial (IA), seu uso generalizado suscita questões éticas e sociais complexas. O entusiasmo em torno das promessas da IA — como eficiência, inovação e produtividade — não pode ofuscar os riscos e dilemas que acompanham sua adoção. Como destacam Floridi *et al.* (2018), o impacto social da IA não depende apenas de sua capacidade técnica, mas também das escolhas humanas sobre como ela é projetada, implementada e regulada.

A automação de processos, por exemplo, vem substituindo funções tradicionalmente ocupadas por trabalhadores humanos, especialmente em atividades repetitivas e de baixa complexidade cognitiva. Isso provoca preocupações sobre a exclusão do trabalho, a redistribuição de renda e a ampliação das desigualdades econômicas, conforme analisado por Brynjolfsson e McAfee (2014). Além disso, o uso de dados para treinar algoritmos de IA levanta debates sobre privacidade, consentimento e potencial discriminação algorítmica, exigindo maior transparência e controle ético.

O acesso desigual às tecnologias de IA representa um desafio global. Enquanto empresas de países desenvolvidos lideram a inovação e acumulam poder econômico por meio do domínio dos dados e das tecnologias, regiões mais pobres enfrentam barreiras estruturais que impedem sua inserção nesse novo paradigma. Essa assimetria pode intensificar a concentração de capital e aprofundar a exclusão digital e social (Eubanks, 2018).

Além disso, a ausência de políticas públicas que garantam o acesso equitativo à educação digital e à capacitação tecnológica contribui para o surgimento de uma nova divisão do trabalho, onde apenas uma minoria qualificada tem acesso às oportunidades criadas pela revolução da IA. Como defendem Crawford e Joler (2018), a IA não é neutra: ela reflete e, muitas vezes, amplia as desigualdades existentes.

A responsabilização por decisões automatizadas é um dos principais dilemas éticos da era da IA. Em contextos sensíveis, como diagnósticos médicos,

concessão de crédito ou sentenças judiciais, erros cometidos por algoritmos podem ter consequências graves. Porém, a complexidade dos sistemas de IA, especialmente os modelos de aprendizado profundo, dificulta a compreensão de seu funcionamento, um fenômeno conhecido como caixa-preta algorítmica (Burrell, 2016).

Esse cenário demanda mecanismos de explicabilidade algorítmica e governança digital, que permitam rastrear decisões automatizadas e atribuir responsabilidades quando necessário. Sem transparência, não há como garantir justiça, especialmente quando a IA afeta populações vulneráveis (Binns, 2018). Assim, urge o desenvolvimento de normas e diretrizes éticas claras, bem como a criação de órgãos fiscalizadores independentes.

A automação baseada em IA está transformando rapidamente o mercado de trabalho. Embora essa transformação seja acompanhada de ganhos de produtividade e surgimento de novas profissões, ela também resulta na eliminação de empregos, especialmente em áreas que envolvem tarefas rotineiras. O relatório do Fórum Econômico Mundial (2023) prevê que, até 2027, cerca de 14 milhões de empregos poderão ser extintos, enquanto outros 69 milhões serão criados, exigindo novas habilidades e qualificações.

Setores como manufatura, transporte e atendimento ao consumidor já têm vivenciado a substituição de trabalhadores por sistemas automatizados. Essa mudança exige um novo modelo de formação profissional, com foco em competências digitais, pensamento crítico, criatividade e capacidade de adaptação. Autoridades como Susskind (2020) defendem que a resposta a essa transição deve vir por meio de políticas públicas voltadas à educação continuada e à requalificação da força de trabalho.

A chamada “economia do conhecimento” favorece trabalhadores com alta qualificação, mas marginaliza aqueles que não conseguem acompanhar a evolução tecnológica. Isso reforça a necessidade de investimentos maciços em educação pública, infraestrutura digital e inclusão social.

Ao mesmo tempo, a IA abre espaço para novos mercados e carreiras. A demanda por especialistas em ciência de dados, engenharia de IA, cibersegurança, robótica e ética digital está em ascensão. Profissões relacionadas à manutenção de sistemas inteligentes, ao suporte humanizado de tecnologias e à integração homem-máquina tendem a crescer nos próximos anos (Manyika *et al.*, 2017).

Além disso, áreas como cuidados com a saúde, serviços educacionais personalizados e bem-estar social oferecem novas oportunidades, principalmente se combinadas com tecnologias inteligentes. A IA, portanto, não representa apenas uma ameaça ao emprego tradicional, mas também uma chance de repensar a organização do trabalho e a distribuição de suas recompensas.

A velocidade dos avanços da IA desafia a capacidade das instituições de acompanharem, regularem e orientarem sua implementação. A ausência de governança clara pode gerar impactos sociais negativos, dificultando a garantia de direitos e o acesso equitativo aos benefícios da tecnologia. Segundo a OCDE (2021), uma governança eficaz deve combinar princípios éticos universais com estruturas legais e institucionais robustas.

Diversos países e blocos econômicos têm desenvolvido políticas específicas para regular o uso da IA. A União Europeia, por exemplo, propôs o Artificial Intelligence Act, que classifica sistemas de IA com base em seu risco e define critérios de conformidade para garantir a proteção de direitos fundamentais (EUROPEAN COMMISSION, 2021). Já no Brasil, iniciativas como o Marco Legal da Inteligência Artificial (PL 21/2020) buscam orientar a aplicação ética e segura dessas tecnologias, embora ainda em fase de debate.

Além da legislação, é fundamental promover a participação social nos processos de formulação dessas políticas, garantindo que diferentes grupos — especialmente os mais vulneráveis — sejam ouvidos. Como destaca Latonero (2018), uma IA ética e democrática só será possível se for construída de forma inclusiva e transparente.

CONCLUSÃO

A evolução da inteligência artificial e das tecnologias emergentes representa uma transformação significativa em diversas áreas da vida humana, moldando novas formas de trabalhar, aprender, consumir e interagir. Os benefícios oferecidos por essas inovações são inegáveis: aumento da produtividade, maior precisão em processos decisórios, personalização de serviços e ampliação do acesso a soluções inteligentes em setores como saúde, educação, segurança e mobilidade.

No entanto, esses avanços também trazem consigo desafios complexos que não podem ser ignorados. As questões éticas envolvendo a coleta e o uso de dados, a substituição de postos de trabalho, a falta de transparência nos algoritmos e o risco de aprofundamento das desigualdades sociais revelam que a inteligência artificial não deve ser tratada apenas como uma conquista técnica, mas como uma questão política, social e moral. O uso responsável da IA exige reflexão crítica, participação pública e um compromisso com valores humanitários.

A adoção dessas tecnologias precisa estar acompanhada de políticas públicas eficazes, regulação justa e investimentos em educação e capacitação profissional. É essencial que a sociedade, em todas as suas instâncias, esteja preparada para lidar com os impactos da automação e da inteligência algorítmica, assegurando que os benefícios sejam amplamente distribuídos e que os riscos sejam minimizados.

Portanto, o futuro da inteligência artificial dependerá das escolhas feitas no presente. Cabe aos governos, instituições, empresas e cidadãos construir, de forma colaborativa, um caminho que equilibre inovação com inclusão, eficiência com justiça, e progresso com responsabilidade. Somente assim será possível garantir que essas tecnologias sirvam como instrumentos de desenvolvimento sustentável e bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

- AGGARWAL, Charu C. *Aprendizado de Máquina para Finanças: Princípios e Prática para Insights Financeiros*. Nova York: Springer, 2018.
- BINNS, Reuben. Human Judgement in Algorithmic Loops: The Case of Fairness Audits. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, v. 2, CSCW, 2018.
- BRYNJOLFSSON, Erik; McAfee, Andrew. *A Segunda Era das Máquinas: Trabalho, Progresso e Prosperidade em uma Época de Tecnologias Brilhantes*. Nova York: W.W. Norton & Company, 2014.
- BURRELL, Jenna. How the machine ‘thinks’: Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*, v. 3, n. 1, 2016.
- CATH, Corinne. Governing artificial intelligence: ethical, legal and technical opportunities and challenges. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, v. 376, n. 2133, 2018.
- CRAWFORD, Kate; JOLER, Vladan. Anatomy of an AI System. *AI Now Institute*, 2018.
- EUBANKS, Virginia. *Automatizando a Desigualdade: Como Ferramentas de Alta Tecnologia Perfilam, Policiam e Punem os Pobres*. Nova York: St. Martin’s Press, 2018.
- EUROPEAN COMMISSION. Proposal for a Regulation on a European approach for Artificial Intelligence. Bruxelas, 2021.
- FLORIDI, Luciano. *A Lógica da Informação: Uma Teoria da Filosofia como Design Conceitual*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- FLORIDI, Luciano et al. AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, v. 28, p. 689–707, 2018.
- FORUM ECONÔMICO MUNDIAL. *Relatório sobre o Futuro do Trabalho 2023*. Disponível em: <https://www.weforum.org>.
- GOODFELLOW, Ian; BENGIO, Yoshua; COURVILLE, Aaron. *Aprendizado Profundo*. Cambridge: MIT Press, 2016.
- HARARI, Yuval Noah. *21 Lições para o Século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLMES, Wayne et al. *Inteligência Artificial na Educação: Promessas e Implicações para o Ensino e Aprendizagem*. UNESCO, 2019.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2010.

LECUN, Yann; BENGIO, Yoshua; HINTON, Geoffrey. Deep learning. *Nature*, v. 521, p. 436–444, 2015.

MANYIKA, James et al. *Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation*. *McKinsey Global Institute*, 2017.

MITCHELL, Tom M. *Aprendizado de Máquina*. Nova York: McGraw-Hill, 1997.

OCDE. *Princípios sobre Inteligência Artificial*. Paris: OECD Publishing, 2021.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. *Inteligência Artificial: Uma Abordagem Moderna*. 4. ed. Londres: Pearson, 2021.

SCHWAB, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

SUSSKIND, Daniel. *Um Mundo sem Trabalho: Tecnologia, Automação e Como Devemos Responder*. Nova York: Metropolitan Books, 2020.

THRUN, Sebastian. Toward robotic cars. *Communications of the ACM*, v. 53, n. 4, p. 99–106, 2010.

TOPOL, Eric. *Medicina Profunda: Como a Inteligência Artificial Pode Tornar a Saúde Mais Humana Novamente*. Nova York: Basic Books, 2019.

VASWANI, Ashish et al. Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS)*, 2017.

LIVROS DIDÁTICOS, HISTÓRIA DAS MULHERES E AS INSISTÊNCIAS DE APAGAMENTOS NO PRESENTE

Leticia Tavares de Souza Santos¹

Jorge Luiz Zaluski²

INTRODUÇÃO

Atualmente, causa-nos estranhamento quando nos deparamos com discursos que visam restringir direitos conquistados por meninas e mulheres ao longo do tempo. Entre essas conquistas, a escolarização feminina representou um avanço tanto no reconhecimento do ensino como um direito, quanto na abertura de caminhos para que outros progressos pudessem surgir (Zaluski, 2016; Arend, 2012). Contudo, a entrada e permanência de meninas e mulheres no sistema educacional não garantiu que esse espaço fosse estruturado de forma igualitária. Junto às desigualdades de gênero presentes nas instituições escolares, observa-se, por exemplo, na disciplina de História, uma predominância de narrativas centradas em sujeitos masculinos. Essa abordagem contribuiu para o silenciamento da história escrita por mulheres, da presença das mulheres na história e do reconhecimento de suas trajetórias, experiências e intervenções históricas.

Compreendemos que a História ensinada nas escolas ainda é, majoritariamente, narrada a partir de uma perspectiva masculina, relegando a participação feminina a um papel secundário — ou, por vezes, promovendo seu completo apagamento. Esse silenciamento é também reforçado pelos livros didáticos. Com uma perspectiva histórica predominantemente masculina, a representatividade feminina nesses materiais ainda é limitada e pouco explorada.

Diante disso, este texto tem como objetivo analisar a representatividade

1 Graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7586210400900990> Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6652-4348>. E-mail: leletavares9988@gmail.com.

2 Doutor em História, professor do departamento de História, no Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe-UFS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6749402096791048> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0795-263X> E-mail: jzaluski@academico.ufs.br

das mulheres no ensino de História da educação básica, a partir da análise de livros didáticos. Para tanto, foram selecionados dois exemplares: *HISTÓRIA. doc*, do 8º ano, publicado pela *Editora Saraiva*, e *Se Liga na História*, do 7º ano, publicado pela *Editora Moderna* — ambos lançados em 2022, destinados ao Ensino Fundamental II e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha desses manuais se justifica pela compreensão de que as narrativas sobre as mulheres devem estar integradas à História e ao seu ensino de forma contínua, e não apenas em temas pontuais, como a conquista do voto em 1932 ou a participação feminina na Segunda Guerra Mundial, assuntos que, quando destacados, costumam aparecer apenas nos manuais do 9º ano. Acredita-se que, por meio desta análise, será possível identificar as possíveis narrativas existentes sobre as mulheres — ou escritas por mulheres —, bem como compreender a intencionalidade dos discursos presentes nos livros didáticos selecionados.

A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem as diretrizes para a educação básica. Em relação à BNCC, ela apresenta encaminhamentos específicos sobre os objetivos da educação e orientações para cada área de ensino, definindo as competências e habilidades que servem para nortear a ação docente e que devem ser desenvolvidas por todos os(as) estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, a BNCC tem o papel de regulamentar o sistema educacional, diante da necessidade de garantir a todos(as) os(as) estudantes o acesso aos mesmos conteúdos. Segundo orientações do Ministério da Educação (MEC), a BNCC serve,

Como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 07).

A princípio, é necessário compreender que a construção dessas normas, conteúdos e estruturas de ensino está ligada às relações de poder. Giovannetti e Sales (2020) afirmam que os silenciamentos e as exclusões presentes nos currículos refletem o poder que os organiza e constitui, buscando padronizar ações e pensamentos de acordo com seus interesses. Dessa forma, é possível perceber que, ao longo do tempo e de diferentes governos, houve mudanças nas diretrizes e no currículo educacional. Tais mudanças não ocorrem de maneira isolada, elas estão frequentemente atreladas a projetos políticos e pedagógicos

que visam reforçar determinadas ideologias e valores do governo que os instituiu.

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser agravado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres (Giovannetti; Sales, 2020, p. 9).

Nessa conjuntura, a produção dos livros didáticos, assim como os currículos e as diretrizes educacionais, não está livre de influências externas, especialmente dos interesses políticos. Para Côrrea (2000, p. 13), os livros didáticos “são veículos de circulação de ideias que traduzem valores, como já dissemos, e comportamentos que se desejou fossem ensinados”. Dessa forma, essa observação dialoga com os apontamentos de Soares (2015), ao afirmar que,

Os livros didáticos são publicações produzidas, carregam um caráter ideológico em defesa de uma classe dominante. Como objeto produzido, não deixa de ser uma mercadoria, que gera disputa entre editoras, que se preocupam majoritariamente com suas necessidades empreendedoras (Soares, 2015, p. 18).

Ao analisarmos a BNCC e seus componentes curriculares de História, é evidente a ausência da participação feminina em diferentes períodos e contextos históricos. Para o Ensino Fundamental II, o conteúdo voltado às mulheres é abordado em apenas dois momentos nas unidades temáticas da BNCC: um no 6º ano, que visa analisar o papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval; e outro no 9º ano, que busca discutir as causas da violência contra populações marginalizadas, entre elas, as mulheres.

Nesse caso, o fato de não haver valorização nem iniciativas para estudá-las reforça a ideia de que essas histórias e contribuições não são importantes ou relevantes, evidenciando ainda mais as desigualdades no ensino. Essa omissão contribui para a perpetuação de um pensamento machista, que subestima ou ignora o papel fundamental das mulheres ao longo da história. Assim, essas observações dialogam com o levantamento feito por Zaluski e Paula (2022). Ao analisarem os impactos da BNCC nos livros didáticos para o Ensino Médio, a partir do PNLD de 2021, os autores identificaram o apagamento da atuação das mulheres na história. Segundo eles,

Talvez seja essa mais uma das várias formas de tentar calar as reivindicações de mulheres, do movimento feminista, das pautas que podem ser discutidas em sala, de valorizar a história das mulheres, de identificar as ameaças configuradas no presente e construir futuros possíveis com menor (ou sem) violência (Zaluski; Paula, 2022, p. 10).

Ao voltarmos nossa atenção aos manuais escolares do Ensino Fundamental II, podemos afirmar que o apagamento da história das mulheres, desde essa fase do ensino, implica no reforço da inviabilização de suas trajetórias, além de tornar mais difícil que essa ausência seja suprida nas demais etapas da educação.

Como destaca Zaluski (2018), desde 2015 o PNLD adotou medidas para que a história das mulheres fosse abordada nos livros didáticos. Entretanto, esse esforço para romper com a narrativa masculina como hegemônica na história e nos materiais didáticos ainda não se manifesta de forma satisfatória. Conforme observa o autor, “é visível que a atenção atribuída a história das mulheres ficou atribuída apenas ao “box explicativo”. Passados muitos anos sem sequer serem mencionadas na história, quantos mais irão se passar para que a história delas extrapole ao “box”?” (Zaluski, 2018, p. 70).

Apesar desse cenário, o estudo sobre as mulheres no currículo escolar teve um avanço significativo com a promulgação da Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024, que prevê, a partir de 2025, a obrigatoriedade do ensino sobre as contribuições das mulheres nos currículos dos ensinos fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas. A lei determina ainda que sejam abordadas as experiências e as perspectivas femininas na história do Brasil e do mundo. Além disso, institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março (Brasil, 2024).

Dessa forma, a legislação responde a distintas reivindicações protagonizadas por mulheres e estabelece um diálogo com os estudos de gênero e com os estudos da história das mulheres — dois dos campos mais relevantes para o rompimento com narrativas homogêneas fundamentadas na lógica masculina. Assim, por meio dessa lei, abrem-se caminhos para novas discussões sobre a inclusão do protagonismo feminino nas narrativas históricas escolares, o que representa um passo importante para uma educação mais igualitária e participativa, além de reforçar a necessidade de conscientização para revisar o currículo escolar a partir das histórias de grupos historicamente silenciados.

O PROTAGONISMO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS

O primeiro livro analisado, *Se Liga na História*, direcionado ao 7º ano, foi produzido por Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto. Faz parte da coleção da *Editora Moderna*, integra o PNLD e foi elaborado a partir das orientações apresentadas pela BNCC. Para esta análise, foi selecionado o manual do professor. A obra é dividida em quatro unidades e onze capítulos. Logo no sumário, a perspectiva feminina é apresentada em apenas dois momentos: no contexto da colonização portuguesa na América, em que são mencionadas as mulheres portuguesas na colônia; e no período da mineração na América

Portuguesa, com ênfase nas famílias e nas mulheres nas cidades mineradoras.

No que diz respeito ao conteúdo dos capítulos, no quarto capítulo, intitulado “*Expansão portuguesa na África e na Ásia*”, há uma breve exposição sobre Njinga Mbandi, rainha de Ndongo e Matamba. O conteúdo aparece à margem do livro, como uma nota de rodapé, apresentada de forma isolada. Sua presença é uma menção superficial, sem maiores articulações com a narrativa histórica principal e sem o devido reconhecimento e destaque da figura de Njinga. De certo modo, a referência à rainha restringe-se a uma sugestão de leitura complementar, que até pode ser enriquecedora, mas não é devidamente valorizada no corpo do texto. A menção a história de Njinga pode ser conferida na imagem 01.

Imagem 01 – Njinga em nota no manual didático



77

Fonte: Braick; Barreto (2022).

Destacamos que, em todo o capítulo, essa é a única menção à história de uma mulher nesse contexto histórico, sendo apresentada de forma fragmentada, sem destaque dentro da narrativa e sem integração ativa ao conteúdo principal. De certa forma, o manual busca indicar uma leitura adaptada à série e à faixa etária, mas sem incorporar de fato o referencial citado, tampouco dialogar com outros trabalhos que narram a história de Njinga ou de outras mulheres africanas. Com isso, a narrativa do livro não apenas inviabiliza maior destaque à história das mulheres, como também, mesmo ao propor um exercício de ruptura epistemológica, insiste em manter uma abordagem baseada em um olhar eurocêntrico. Sendo o tema tratado apenas em um box explicativo, e não como parte integrante da história.

Outra mulher retratada à margem do texto principal é Joana d’Arc, cuja participação ao lado do exército francês na Guerra dos Cem Anos é mencionada. Na obra, Joana aparece apenas em uma seção intitulada Saiba mais, de forma breve, como pode ser observado na imagem 2.

Imagem 2 – Box saiba mais


Saiba mais

Joana d'Arc e a construção do nacionalismo francês

Em 1428, a camponesa Joana d'Arc apresentou-se para lutar junto aos exércitos franceses na Guerra dos Cem Anos, alegando ter sido enviada por Deus para contribuir com a vitória e a emancipação da França. Apesar de enfrentar a desconfiança da nobreza, passou a comandar diversas lutas contra a Inglaterra. A conquista da cidade de Orléans e outros feitos heroicos contribuíram para a construção de uma ideia mítica em torno de Joana d'Arc, que, mesmo acusada de heresia e morta na fogueira em 1431, inspirou as tropas francesas a se empenhar e vencer a guerra.

O mito de Joana d'Arc e o reconhecimento de sua dedicação à nação permaneceram vivos na França e, nos séculos XIX e XX, passaram a ganhar projeção como símbolos do nacionalismo francês.

A entrada de Joana d'Arc em Orléans em 1429, pintura de Jean-Jacques Scherrer, 1887. Museu de Belas Artes, Orléans, França.



16

Fonte: Braick; Barreto (2022).

A grande questão sobre esses fragmentos é que o conteúdo fica a critério do(a) professor(a) para ser mobilizado no aprofundamento das discussões. Por não estarem diretamente inseridos no conteúdo central, podem ter suas leituras suprimidas, o que dificulta a ampliação das reflexões a partir da história das mulheres. Além disso, esses trechos não se apresentam de forma satisfatória como uma ruptura com a narrativa hegemônica masculina. Sobre essa questão, Silva (2007) aponta quem,

Ao incorporar temáticas que envolvem mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral- através de textos complementares- expõem, paradoxalmente, permanências ao invés de mudanças. [...] as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (Lisboa, 2023, apud Silva, 2007, p. 222).

Dando continuidade ao manual destacado, outra citação sobre as mulheres aparece no capítulo seis, no tópico “*Mulheres portuguesas na colônia*”. Contudo, a perspectiva feminina é abordada de forma limitada e estereotipada, sendo retratada principalmente no contexto do lar e da família. Esse padrão não só limita a visão sobre o papel da mulher na sociedade, mas também reforça a ideia

de que seu lugar natural é no âmbito doméstico, o que, de certa forma, perpetua a concepção de que as mulheres nunca buscaram ocupar outros espaços em diferentes momentos da história.

Na narrativa do manual didático, é indicado que,

Em 1551, o padre Manoel da Nóbrega solicitou a vinda de meninas órfãs para as terras do Brasil com o objetivo de arranjar casamentos entre elas e os colonos, como forma de moralizar o comportamento dos portugueses que viviam na colônia. [...]. As mulheres brancas, segundo a cultura europeia da época, deviam ocupar-se da educação das crianças e dos cuidados com a casa e a família. (Braick; Barreto, 2022, p. 112).

Como evidencia a narrativa que integra o manual didático, a participação das mulheres na história da colonização está atrelada à constituição de famílias como um aspecto natural. Por outro lado, o livro ainda inviabiliza as narrativas excludentes sobre as mulheres indígenas e africanas, exploradas pelo trabalho escravizado. Isso ocorre porque, por meio da desqualificação delas e de discursos e práticas que visavam inibir uniões entre portugueses e mulheres negras ou indígenas, foram tomadas medidas para a vinda de mulheres portuguesas.

Mesmo com essa atenção às mulheres de origem portuguesa, há apenas uma breve menção a duas mulheres na história, Inês de Souza e Brites de Albuquerque, que ocuparam cargos de comando e “ousaram” contrariar essa tradição patriarcal, exercendo atividades atribuídas apenas aos homens. Ainda há um tópico intitulado *Famílias e mulheres nas cidades mineradoras*, porém, o feminino não recebe grande destaque no texto, já que menciona esporadicamente que as casas eram chefiadas por mulheres viúvas ou pela ausência de seus maridos. De certa maneira, essa narrativa também coaduna com outra problemática: a ausência, mais evidente, de mulheres negras. Quando mencionadas, estão associadas a papéis subalternos, como a figura da escravizada, sem que se amplie a discussão sobre sua atuação nos movimentos sociais, culturais e políticos, ou mesmo sobre as violações a que muitas mulheres negras estavam submetidas devido à exploração do trabalho escravo. As mulheres negras foram e continuam sendo figuras centrais em diversos processos de resistência, como nas lutas contra a escravidão e nas movimentações quilombolas. No entanto, sua participação ativa e suas contribuições são ignoradas no material didático.

Já na imagem 03, podemos perceber outro elemento que busca tentar maior aproximação de uma história das mulheres, a partir de uma perspectiva das mulheres negras.

Imagem 03 – Mulheres e etnias africanas

Explore

Responda em seu caderno.

- Que elementos da pintura evidenciam as diferentes etnias africanas representadas?



Escravas negras de diferentes nações, gravura de Jean-Baptiste Debret, c. 1835. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

140

Fonte: Braick; Barreto (2022).

A imagem acima integra o conjunto de conteúdos que evidenciam as diferentes etnias africanas a partir de características físicas, acompanhadas de trajes, penteados e adornos (Braick; Barreto, 2022). No contexto da representatividade negra, essa abordagem não traz uma visão aprofundada da história e das culturas negras, especialmente das mulheres, não reconhecendo a complexidade das culturas africanas, sem uma contextualização mais completa sobre essas culturas, bem como sobre as particularidades de cada país ou região no que diz respeito ao entendimento do que é ser mulher. Logo, a narrativa tanto unifica o entendimento sobre o que é ser mulher, como parte de uma narrativa eurocêntrica. Além dessa abordagem, o livro apresenta, como leitura complementar, o retrato das Amas de leite negras, no qual o texto descreve a situação dessas mulheres. Esse é o único trecho de análise da vida individual de uma mulher negra no passado. Contudo, tal entendimento fica restrito ao passado, sem reflexões oportunas para estabelecer relações com as condições e relações de trabalho no presente, o que poderia servir como um movimento para a problematização das desigualdades enfrentadas por muitas mulheres negras nas atividades de trabalho remunerado.

O segundo livro analisado é *HISTÓRIA.doc*, direcionado para o 8º ano. Foi escrito por Daniela Buono Calainho, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria, historiadores/as que, há longa data, vêm contribuindo para outras perspectivas na historiografia. O manual foi publicado pela *Editora Saraiva*. Para esta análise, também utilizamos o manual para professores. O livro é composto

por 4 unidades distribuídas em 14 capítulos. Ao analisar este material didático, foi possível perceber que a perspectiva feminina aparece com mais frequência nas orientações do material de apoio para os professores, trazendo sugestões de como os educadores podem abordar a questão de gênero com os/as estudantes. Contudo, essas instruções, muitas vezes, não estão ligadas ao conteúdo principal, que segue focado nas figuras masculinas, e as discussões sobre a participação e as contribuições das mulheres ainda são tratadas como complementares ou adicionais, ao invés de serem integradas ao conteúdo central.

Nos textos disponibilizados para os/as estudantes, o protagonismo feminino ainda é escasso e, como resultado, os/as estudantes não têm acesso a uma visão completa e igualitária da história, dependendo da intervenção consciente dos/as professores/as, o que demanda interesse e busca por material. Ou, em alguma medida, essas discussões já tenham sido integradas à formação docente, o que é pouco provável.

Adentrando no manual didático, no capítulo seis, os autores apresentam, de forma breve, uma contribuição feminina no processo de independência do Brasil, retratando a história de Maria Quitéria. Ela tentou se alistar no regimento militar, mas seu pai não permitiu devido ao fato de ser mulher. Logo, ela fugiu de casa, raspou o cabelo e decidiu se alistar no Regimento de Artilharia com o nome de soldado Medeiros. “O comandante do Batalhão dos Voluntários do Príncipe a aceitou como soldado, mas incorporou ao seu uniforme um saiote, para indicar que se tratava de uma mulher” (Vainfas et al., 2022, p. 94). Maria Quitéria ficou reconhecida e participou de diversas batalhas. No material de apoio aos professores, o livro traz um texto complementar que acrescenta mais sobre a história de Maria Quitéria. Contudo, a história apresentada no manual didático utiliza a emblemática figura de Maria Quitéria sem um diálogo profundo, sem problematizar os espaços sociais e as reivindicações de muitas mulheres. A história ganha um caráter particular, como se fosse um rompimento com a autoridade do pai, mas ainda assim aceita pelas autoridades militares. De certo modo, talvez devido à adaptação da linguagem para o entendimento dos adolescentes sobre o assunto, o manual se torna frágil, por não provocar questionamentos sobre a época e sem maiores reflexões sobre as mulheres no contexto. Assim, Maria Quitéria aparece no manual como um exemplo de que a exceção pode se tornar a regra.

O tema do operariado é outro conteúdo que busca articular a participação das mulheres na história. Ao tentar apresentar a vida nas fábricas e as lutas dos trabalhadores, as contribuições das mulheres diante desse cenário não são retratadas. O livro menciona apenas que as mulheres desempenharam papéis essenciais nas linhas de produção. Contudo, quanto às lutas trabalhistas, as

contribuições femininas não são destacadas de forma adequada no material didático. As mulheres foram fundamentais nas manifestações organizadas pelos trabalhadores, incluindo as greves e a luta por melhores condições de trabalho. Momentos como o sufrágio feminino, as lutas por igualdade salarial e condições de trabalho justas foram questões centrais dentro dos movimentos operários, mas frequentemente não são enfatizadas.

Além disso, cabe destacar que já existe extensa historiografia sobre a temática, seja no exterior, como na obra *Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros*, de Micheli Perrot, que já na década de 1950 problematizava a escrita sobre e para mulheres, sendo considerado um marco na historiografia. No caso brasileiro, destacam-se as coleções *História das Mulheres no Brasil* (2007), organizada por Mary Del Priore, e *Nova História das Mulheres no Brasil* (2012), organizada por Carla Bassanezi Pinsky. Esses trabalhos possuem grandes contribuições para o campo de estudos sobre a história das mulheres e, embora muito já tenha sido avançado nos estudos, esses referenciais ainda não têm uma presença significativa na análise e produção dos materiais didáticos.

Imagem 4 – Quadro de revisão

8º ano

Unidade 1 A crise do Antigo Regime na Europa e nas Américas		
Capítulos		Personagens
Capítulo 1	A Europa no tempo do Iluminismo	Immanuel Kant
Capítulo 2	A sociedade tupinambá em Pindorama	Michel Merle
Capítulo 3	A conquista da América	James Watt
Capítulo 4	Américas independentes	Os pais fundadores
Unidade 2 A construção do Brasil independente		
Capítulos		Personagens
Capítulo 5	Revoltas e conjurações na América portuguesa	Luiz Gonzaga das Virgens
Capítulo 6	Brasil, de colônia a império	Maria Quitéria
Capítulo 7	Das rebeliões regenciais ao Segundo Reinado no Brasil	Preto Cosme
Unidade 3 Escravidão e liberdade nas Américas		
Capítulos		Personagens
Capítulo 8	A escravidão no Brasil do século XIX	Antônio e Francisco Clemente Pinto
Capítulo 9	Nos Estados Unidos, a escravidão divide um país	William Carney
Capítulo 10	No Brasil, escravidão e monarquia em crise	José do Patrocínio
Unidade 4 A burguesia domina o mundo		
Capítulos		Personagens
Capítulo 11	O mundo das fábricas e a luta dos trabalhadores	General Ludd
Capítulo 12	Nacionalismos em conflito na Europa	Giuseppe e Anita Garibaldi
Capítulo 13	A partilha do mundo entre as nações industrializadas	Shaka
Capítulo 14	Ciência e costumes na sociedade burguesa	Louis Pasteur

A imagem 04 trata de um quadro disponibilizado no livro em análise. Ele visa apresentar a relação de títulos das unidades e dos capítulos que compõem a coleção, bem como os personagens microanalíticos de cada capítulo. O quadro mostra, de forma explícita, que a característica mais recorrente dos materiais didáticos é a menor representatividade das mulheres na história. Dos personagens históricos apresentados, apenas duas são mulheres, e estas são apresentadas de forma limitada. Há pouco destaque, tanto individual quanto coletivo, das mulheres que transformaram seu mundo como sujeitos históricos. Assim, os livros apenas acrescentam a participação feminina a uma história masculina, incluindo-as como figuras coadjuvantes, e não como protagonistas.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise de ambos os livros, foi possível identificar a falta de um aprofundamento histórico nas contribuições femininas. A presença das mulheres nesses manuais não levanta discussões ou práticas que defendam a igualdade de gênero ou, até mesmo, a quebra de estereótipos e padrões estabelecidos. As poucas menções às mulheres não são apresentadas com a ideia de um protagonismo central, seja de forma individual ou coletiva, mas apenas como figuras que completam ou acrescentam à história dos homens.

Foram mencionadas algumas figuras femininas, mas sem colocá-las em posições de destaque, onde suas ações, pensamentos e legados sejam tratados com a mesma importância. Apesar do caráter ideológico dos livros didáticos, eles ainda são instrumentos presentes nas escolas, sendo recursos importantes para o ensino, pois auxiliam os professores na estruturação de conteúdos e no planejamento das aulas e atividades. Contudo, deve-se levar em consideração que se trata de mais um instrumento, e não o único. É primordial que os materiais didáticos visem oportunizar o aprendizado, sendo de grande apoio ao docente e de grande contribuição ao ensino, possibilitando acesso à informação. É oportuno que suas narrativas possam dialogar com as demandas atuais da história, bem como com a atualização da bibliografia, em conjunto com outras epistemologias.

Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Tânia Braga Garcia (2011), ao refletirem sobre um bom livro didático, nos orientam que,

Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como os tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. [...] No que concerne a Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e conscientizarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada” (Schmidt; Barca; Garcia, 2011, p. 12).

Sabemos que é impossível um livro didático apresentar todo o conteúdo compreendido como histórico. O que problematizamos aqui é a predominância de uma narrativa que pouco visa oportunizar uma real história das mulheres, seja enquanto sujeitos históricos, seja em uma escrita que rompa com a narrativa e epistemologia hegemônicas pautadas pelo viés masculino e eurocêntrico.

Destacamos ainda que tanto a temática da história das mulheres quanto a produção dos manuais didáticos são atravessadas por muitas tentativas de silenciar a história das mulheres. Diante dessas questões, Giovannetti e Sales (2020) indicam que,

Desta forma, mesmo que a pressão ideológica e midiática esteja sobre os/as docentes, visando coibir debates e práticas pedagógicas consideradas pelos grupos reacionários como doutrinárias, há resistências que seguem mostrando as falhas dos currículos universais e as potencialidades de conhecer, por exemplo, a história de mulheres trabalhadoras, escritoras, escravizadas, intelectuais, que necessitam ter suas histórias narradas, estudadas, analisadas, não mais esquecidas. (Giovannetti; Sales, 2020, p. 20)

Para tanto, é necessário um ensino com abordagens históricas mais críticas e inclusivas, com conteúdos e trabalhos em sala de aula que possam aprofundar as temáticas sobre o protagonismo das mulheres em diversas áreas, sendo esse também o caminho para combater os estereótipos e as desigualdades de gênero. Compreendemos que o ambiente escolar é um espaço primordial para essas discussões e formações sociais, políticas e culturais. Sendo assim, é necessário ampliar todo o ensino dos processos históricos, abordando aquilo que, por muito tempo, permaneceu silenciado. É válido ressaltar que a representatividade feminina nos livros didáticos não se refere apenas à quantidade em que elas aparecem nas narrativas, mas à forma como são narradas. Mulheres em posições de liderança, cientistas, intelectuais, entre outras, devem ser valorizadas, de forma que suas histórias se conectem com aqueles que estão em formação, especialmente as meninas, para que tenham a oportunidade de se reconhecer em diversos espaços e profissões, abrindo oportunidades para novas expectativas de futuro, para além dos papéis convencionais de gênero.

REFERENCIAS

AREND, Silvia Maria Fávero. Meninas. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012, v. 1, p. 65-83.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Se liga na História**, 7º ano. 1.ed. São Paulo. Moderna, 2022.

BRASIL. **Lei nº. 14.986/2024**, de 25 de setembro de 2024, institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, 2024.

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

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Cadernos cedes**, ano XX, no 52, 2000.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 251–277, 2020.

LISBOA, Cinthia Maria Da Silva. O silenciamento das mulheres na história: uma análise da caça às bruxas nos livros didáticos do sétimo ano do ensino fundamental. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar**, v. 9, n. 1, p. 205-236, 2023.

PAULA, Elenice de; ZALUSKI, Jorge Luiz. Gênero, interseccionalidade e ensino de história. **Revista Pemo**, Fortaleza, v.4, e49167, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.9167>.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3ª ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PRIORE, Mary del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto e Unesp, 1997.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Livia Nascimento. História das mulheres e História pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 206–230, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SOARES, Alvina Maciel. **Recursos Didáticos na Educação de Jovens e Adultos**. Monografia do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, 2015.

VAIFANS, Ronaldo et al. **História.doc**. 8º ano. 3o edição. São Paulo: Saraiva, 2022.

ZALUSKI, Jorge Luiz. No “box explicativo”: livros didáticos, Revolução Russa e a história das mulheres no PNLD 2018. **Sobre Ontens**, v. 1, 2018, p. 51-74.

ZALUSKI, Jorge Luiz. **Mulheres e a educação: a formação para donas de casa em uma escola moderna (Guarapuava 1971-1983)**. 197 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR, 2016.

LETRAMENTO DIGITAL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA NA BAHIA

Ana Vitória Damasceno Amorim¹

Rosemary Lapa de Oliveira²

Antonia Dalva França-Carvalho³

INTRODUÇÃO

É notório que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) provocaram mudanças significativas na forma como os indivíduos interagem, comunicam e se posicionam diante do mundo, e essas transformações resultaram no surgimento de uma nova cultura, denominada de digital (Kenski, 2010). Essa cultura digital não alcança somente os adultos, mas, também, crianças e adolescentes, pois as TDIC estão presentes nos mais diferentes espaços sociais, inclusive no ambiente familiar, através do contato delas com aparelhos celulares, televisão e entre outros, oportunizando acesso a jogos, desenhos, a redes sociais, a câmera, entre outros recursos tecnológicos. No entanto, por mais que apresentem facilidades em manusear e acessar, isso não significa que esses usuários tenham os conhecimentos fundamentais para a leitura e escrita no universo digital.

Para que haja participação de forma significativa, ativa e proveitosa, é necessário ter os conhecimentos do letramento digital, que segundo Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), compreende um conjunto de habilidades voltadas para a leitura, escrita, produção de conhecimentos, interpretação e/ou compreensão dos conteúdos disponibilizados nas telas do computador, celular, tablet entre outros. Por isso que o papel da escola nos tempos atuais é oportunizar aprendizagens dos novos letramentos oriundos deste século, principalmente o

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: anavitoriaamorim3@gmail.com.

2 Professora Plena com Dedicção Exclusiva do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. E-mail: rloliveira@uneb.br.

3 Professora Titular, integrante do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGE/UFPI. E-mail: adalvac@uol.com.br.

letramento digital, já que muitos estudantes têm celulares conectados à internet, tendo contato com a variedade de textos e linguagens presentes nos espaços virtuais (Coscarelli; Kersch, 2016).

A introdução a esse conhecimento no espaço escolar começa pelo componente curricular de Língua Portuguesa, pois a intencionalidade do seu processo de ensino é ampliar os letramentos nas práticas sociais que envolvem a escrita, oralidade entre outras formas de linguagens, colaborando para que estudantes se constituam como sujeitos sociais que participam de forma plena e efetiva em vários âmbitos da sociedade (Brasil, 2017). Desse modo, torna-se indispensável o trabalho do letramento digital nas aulas de língua portuguesa, proporcionando aos alunos durante toda a Educação Básica, interagirem e explorarem os conhecimentos que circulam nos ambientes virtuais.

Na Bahia, tem uma universidade pública que oferta, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pós-graduação a nível de especialização sobre a educação na cultura digital, revelando assim, a preocupação que essa instituição tem com a formação continuada de professores para o desenvolvimento do letramento digital e demais conhecimentos dessa realidade digital. Diante desse fato, surgiu o interesse em investigar se na proposta pedagógica do curso de Letras-Língua Portuguesa desta instituição está explicitada também a formação docente para a cultura digital, especificamente, o desenvolvimento do letramento digital, de modo que futuros docentes estejam preparados para formar cidadãos letrados digitalmente para o progresso social.

Além disso, a relevância desta pesquisa foi ratificada a partir da realização do estado da arte no banco de dados on-line do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que foram analisados 168 resumos sobre a temática do letramento digital, entre teses e dissertações, publicados no período de 2019 a 2023. A escolha por esse recorte temporal justifica-se por ter sido o período antes, durante e pós a pandemia da COVID-19, e, como já foi supracitado, revelou a real necessidade e a importância de educadores serem letrados digitalmente. Nesse levantamento, foram constatadas apenas três pesquisas que abordam o letramento digital na formação inicial do curso de letras portuguesa, sendo todas dissertação (Ferreira, 2019; Andrade, 2021; Martins, 2023). Dessas, apenas a pesquisa de Martins (2023) analisa o letramento digital na proposta pedagógica do curso de letras.

A pesquisa intitulada “Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa” de Martins (2023, p. 9), teve como questão-problema “em que medida o Projeto Pedagógico do Curso de Letras/ Português propõe meios para o desenvolvimento da competência leitora do futuro professor de língua portuguesa, considerando o letramento digital?”, e como objetivo geral

“compreender como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras/ Português aborda/ trata o letramento digital de modo a desenvolver a competência leitora no futuro professor de língua portuguesa”. Para isso, utilizou como percurso metodológico a pesquisa documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa.

Nesse contexto, foram analisadas duas propostas pedagógicas do curso de letras português de duas instituições superiores, sendo uma da universidade pública federal com o campus em Guarulhos, e a outra em uma faculdade particular localizada no estado do Rio Grande do Norte. Os resultados encontrados foram de que as Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPC) explicitam o desenvolvimento do letramento digital a partir da competência leitora, entretanto de forma parcial, conciliando a teoria com a prática. Ademais, os PPC revelaram conexões no que diz respeito ao letramento digital com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também de forma parcial.

Como foi exposto, poucas pesquisas que discutem o letramento digital e nenhum explicita a realidade da instituição superior da Bahia. Diante desses achados, torna-se imprescindível investigar a realidade da universidade pública na Bahia, para saber como está sendo a formação de futuros docentes de Letras Português a partir da proposta pedagógica sobre o letramento digital. A outra justificativa para escolha desta temática é o interesse em aprofundar os estudos que foram desenvolvidos durante a graduação de pedagogia e, agora, com a pós-graduação, colaborar com os resultados desta pesquisa para refletir e melhorar a qualidade da formação inicial docente nos cursos de licenciatura.

Por este motivo, surgiu a seguinte questão-problema: Como o curso de Letras-Língua Português ofertado por uma universidade pública na Bahia organiza sua proposta pedagógica de modo a formar os docentes para o letramento digital? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar se a proposta pedagógica do curso de Letras-Língua Portuguesa de uma universidade pública da Bahia apresenta conhecimentos e habilidades sobre o letramento digital na formação docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica inicia quando emerge uma dúvida, questionamento ou problema, observado pelo olhar atento e investigativo do pesquisador. Diante disso, dado objeto precisa ser explorado para obter respostas e/ou esclarecimento do fenômeno (Moreira; Caleffe, 2008). Para se alcançar isso, é necessário definir o percurso metodológico, que na concepção de Gil (2010, p. 8) refere-se a “caminho para se chegar a determinado fim”. Com vista a alcançar o objetivo desta investigação, o método utilizado neste trabalho foi a pesquisa exploratória e descritiva.

Assim, a pesquisa exploratória é utilizada quando o objeto é pouco explorado, e com isso, objetiva “[...] proporcionar visão geral, do tipo aproximativa, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 21). Agregado a isso, utilizou-se a pesquisa descritiva que significa conhecer, como também, descrever o fenômeno de forma detalhada. Em relação à abordagem da pesquisa, adotou-se a qualitativa, pois volta-se para as práticas, como também, a interações sociais, de forma que “os objetos não se reduzem a simples variáveis, mas são representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (Flick, 2009, p. 24).

Quanto ao procedimento de coleta de dados, foi empregada a pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa é realizado através da análise de documentos, podendo ser de cunho primário que são aquelas que ainda não passaram por estudo e investigação, ou de cunho secundária, aquelas já foram investigadas e existem pesquisas científicas sobre as mesmas (Marconi; Lakatos, 2003). Assim, o documento analisado foi o Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Letras Língua-Portuguesa de uma universidade pública da Bahia, pois é um documento que deixa explícitas todas as informações referentes ao curso. A solicitação desse documento foi feita via e-mail à coordenação do curso, e, como é um documento público, logo foi enviado. A identidade da instituição nesta pesquisa foi preservada.

Para que fosse possível explorar o PPC de modo a encontrar indícios sobre o letramento digital, foi necessário realizar também a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa utiliza-se de materiais já elaborados referentes ao tema em questão, que, neste caso, é o letramento digital, presentes em livros, revistas eletrônicas, artigos científicos, entre outros materiais impressos e/ou digitais (Gil, 2008). A partir do levantamento dos autores/pesquisadores que tratam do assunto e a realização de leitura e estudos de suas produções científicas, buscou a compreensão das palavras que fazem referências ao universo do letramento digital de modo a torna-se evidente se a cultura digital é presente ou não no PPP do curso de Letras-Português.

O corpus da pesquisa foi analisado pela técnica proposta por Bardin (1997, p. 44), denominada análise de conteúdo, que consiste num “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A aplicabilidade dessa técnica proporcionou desvelar os conhecimentos subjacentes coletados durante a investigação empírica. Mas, para atingir esse objetivo, é necessário seguir as etapas estabelecidas por Bardin (1997) que são: I- pré-análise, II- exploração do material, III-tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa da pré-análise consistiu em sistematizar os materiais a serem analisados. Em seguida foi a etapa de exploração do material, caracterizado

como o momento de classificação dos dados em categorias de acordo com os objetivos do estudo. A terceira etapa voltou-se para a interpretação dos dados, em que foi analisada de forma mais aprofundada de modo a captar as informações que estão implícitas no documento (Bardin, 1997).

LETRAMENTO DIGITAL E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

O letramento digital foi elaborado por Gilster (1997) com a propagação da *internet*. Na concepção desse autor, o letramento digital refere-se à capacidade para avaliar as informações disponíveis na web e o desenvolvimento do pensamento crítico. Isso revela que este letramento digital não se restringe a conhecimentos técnicos. Para Soares (2002, p. 151), o conceito de letramento digital está relacionado com as “práticas de leitura e escrita na tela”.

Assim, as telas são o novo suporte para elaborar textos, realizar leituras, entre outras ações que antes das existências delas, eram feitas exclusivamente pelo e com o papel. Por serem dinâmicas e interativas, exigem conhecimentos para além do técnico, sendo necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos que envolvem “habilidades de leitura, modos de interagir, comunicar, compartilhar e compreender o sistema de mídias como constituintes do mundo contemporâneo e de suas práticas sociais” (Borges, 2016, p. 720).

O novo perfil docente passou a ser pensado desde o século XX, pois a educação tinha que ter relação entre teoria e prática, como também, da ciência com a técnica. Aos poucos, algumas escolas começaram a contemplar nos seus espaços educativos tecnologias, como televisões, computadores, depois de determinado tempo, avançou para lousas digitais, tablets, dentre outros recursos (Bacich; Moran, 2018). Fora dos muros da escola, crianças e adolescentes têm acesso cada vez mais às tecnologias digitais no ambiente familiar e/ou nos demais espaços sociais que frequentam, reforçando a importância de a formação inicial contemplar elementos da cultura digital no projeto político pedagógico do curso.

A Proposta Pedagógica de Curso ou Projeto Político Pedagógico é compreendida como um documento de caráter obrigatório, que dispõe de informações como origem do curso, matriz curricular, dentre outros elementos (Veiga, 2004). Diante disso, este documento passa por atualizações com objetivo de ajustar e acrescentar determinadas informações são relevantes para a formação dos educadores. No caso da realidade do PPC estudado, a última atualização do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da universidade pública da Bahia aconteceu em 2018, com objetivo de atender a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior.

O referido curso tem duração de quatro anos e objetiva formar docentes em Língua Portuguesa e suas Literaturas para o exercício profissional no Ensino Fundamental-Anos Finais e Ensino Médio. Assim, visa assegurar a formação autônoma, crítica, reflexiva e domínio dos conhecimentos do campo linguísticos e literários alinhados com a prática docente. Para atender esse objetivo geral, nota-se que no objetivo específico VIII houve atenção voltada para as tecnologias digitais na formação inicial, ao descrever experiências pedagógicas para execução, avaliação e entre outras ações que envolvem o uso desses recursos digitais.

Por mais que neste objetivo específico desta formação não cite de forma explícita o termo letramento digital, sugere atividades pedagógicas com uso das tecnologias digitais, favorecendo indiretamente esse conhecimento. Assim, os futuros docentes conhecerão os gêneros textuais emergentes com as TDIC, como blog, hipertextos, e-mail, dentre outros (Coscarelli; Ribeiro, 2021). Além de aprenderem a explorar as ferramentas digitais com objetivo de realizar a leitura, bem como, a produção desses gêneros. A partir dessas e outras experiências de cunho pedagógico, terão certo nível de letramento digital.

Na seção do PPC que discute sobre as competências do profissional oriundo do curso de Letras-Língua Portuguesa, o letramento digital aparece novamente implícito no documento. Assim, o licenciado deverá estar apto, ao término da formação, a ler, como também, a produzir textos em diversas situações discursivas na língua portuguesa, e isso se refere aos textos oriundos da era digital, como já foram supracitados. As tecnologias digitais aparecem como espaços sociais de comunicação, e os licenciados devem fazer uso no seu dia a dia profissional, revelando assim, a necessidade de ter desenvolvido o letramento digital durante o percurso formativo.

O outro ponto elencado no PPC é que o licenciado precisa compreender que a formação profissional é um processo de caráter contínuo, pois segundo Garcia (1999), a formação inicial é a primeira fase do processo e não se encerra nela. Por mais que o letramento digital possa ser trabalho no curso, é necessário a formação continuada deste conhecimento, pois as tecnologias digitais estão avançando, resignificando e tornando-se mais complexas.

Além disso, surgem novos gêneros textuais, e conseqüentemente, formas de leitura e escrita diferentes da realidade impressa (Soares, 2002), que os docentes necessitam aprender e fazer uso no seu cotidiano e no espaço escolar.

Quanto a matriz curricular do curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, é possível observar no Quadro 1 que existem disciplinas obrigatórias no decorrer da formação que direcionam para o letramento digital. Isso é verificado pela ementa do curso, e principalmente a bibliográfica básica que traz uma das referências de autores que discutem sobre esse assunto.

Quadro 1: Componentes curriculares obrigatórios

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA	BIBLIOGRÁFICA BÁSICA	CARGA HORÁRIA
Leitura e Formação do leitor	As condições sociais e pessoais de formação do leitor e as práticas de constituição do sujeito como intérprete e construtor de texto e do mundo. A leitura e produção de textos como prática social de apreensão do real. As relações sociais, suas manifestações nas diferentes linguagem e construção da cidadania.	ROJO, Roxane. <i>Letramentos múltiplos, escola e inclusão social</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009.	45
Letramento e Ensino	Os letramentos sociais e sua relação com a escola e com a mudança social. A escolarização dos letramentos e seu impacto na educação e em outros contextos situados. As políticas de letramento no Brasil e o desenvolvimento de programas de letramento para o ensino de línguas. As práticas de letramento, seu papel na constituição dos sujeitos, inclusive das minorias, e na produção dos saberes/poderes na sociedade.	ROJO, Roxane. <i>Letramentos múltiplos, escola e inclusão social</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009.	45
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Estudo de fundamentos teóricos da linguagem e da pedagogia dos multiletramentos e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Análise dos documentos oficiais orientadores ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e sua adequação à sala de aula. Elaboração de planejamentos de ensino e proposições metodológicas de trabalho com gêneros multimodais para os níveis Fundamental e Médio.	ROJO, Roxanne; BARBOSA, Jaqueline. P. <i>Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2015.	60
Prática educativa VII-Tecnologias digitais da informação e da comunicação e o Ensino de língua e literatura.	Estudo das tecnologias digitais em rede e sua inserção na práxis pedagógica. Avaliação de espaços de recursos digitais desenvolvidos para o ensino-aprendizagem de língua e literaturas. Elaboração de uma sequência didática voltada para o ensino de língua e literatura tendo como recurso didático básico as tecnologias digitais em rede.	ROJO, R. <i>Letramentos múltiplos escola e inclusão social</i> . São Paulo Parábola, 2009.	45

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do PPC de Letras-Língua Portuguesa (2018)

Dentre esses componentes curriculares, o letramento digital está mais centrado na “Prática educativa VII-Tecnologias digitais da informação e da comunicação e o Ensino de língua e literatura”, pois os licenciados alinham o ensino de língua e literatura com as tecnologias digitais em rede. É notório que ao estudarem esse componente curricular, conhecerão os recursos digitais disponíveis e como podem ser utilizados para a construção de sequência didática para futuramente aplicar em sala de aula. Isso irá proporcionar o desenvolvimento de habilidades do letramento digital.

Nos demais componentes curriculares, existe a possibilidade de discussão do letramento digital de forma teórica, pois a referência básica revela isso, diante de livros que discutem sobre letramentos múltiplos, multiletramentos e gêneros discursivos no contexto da cultura digital. No entanto, não existe nenhum componente curricular específico nomeado de letramento digital e que trata somente deste conhecimento em específico. A realidade do curso de Letras-Língua Portuguesa em estudo é que o letramento digital aparece de forma implícita nos 03 componentes curriculares obrigatórios, tornando-se mais evidente apenas em 01 componente curricular por tratar de tecnologias digitais no ensino.

Já na matriz curricular dos componentes curriculares optativos, contemplam algum elemento referente ao letramento digital logo no nome do componente, trazendo, desse modo, a cultura digital para agregar a formação daqueles que escolherem essas. No Quadro 2, são apresentadas as informações como ementa e carga horária, em relação a bibliografia básica o PPP ainda não consta essa informação.

Quadro 2: Componentes curriculares optativos

Componente Curricular	Ementa	Carga horária
Linguística Computacional	Os princípios da Linguística Computacional. A linguística de corpus. O processamento da linguagem natural (PLN).	45
	Modelos linguísticos computacionais nos diversos níveis linguísticos	
Mídia e Educação	A mídia e contemporaneidade. A educação na era virtual. A linguagem da mídia. Mídia e o processo de construção da realidade. Elementos teórico-metodológicos para a leitura crítica da mídia.	60
Tecnologias da Comunicação e da Informação	Estuda os processos e intervenções dos novos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para a práxis pedagógica. Desenvolve habilidades básicas para a interação sociotécnica com vídeo, televisão, rádio, computadores (software), rede e comunicações e Internet. Analisa propostas e projetos para produção de conhecimentos didático-linguísticos e musicais fundamentados pelo uso das novas tecnologias.	45
Informática na Educação	Ainda não possui informação no PPC	60

Fonte: Elaborado pela autora com base no PPC de Letras-Língua Portuguesa (2018)

Diferente dos componentes curriculares obrigatórios, essas são mais direcionadas à cultura digital emergente deste século XXI. Todas elas apresentam relação dos conhecimentos com o uso das Tecnologias digitais, além do desenvolvimento das habilidades para interação de forma sociotécnica, crítica, reflexiva e para construção e ressignificação do conhecimento. Por ser de caráter optativo, os licenciandos podem ou não escolher cursar esses componentes curriculares.

Assim, aqueles que optam por cursar esses componentes curriculares terão mais facilidade para a compreensão dos usos da TDIC na educação,

proporcionando atividades pedagógicas alinhadas à cultura digital na perspectiva da BNCC (2017). Entretanto, aqueles que não escolherem nenhuma dessas, ficará restrito apenas aos componentes curriculares obrigatórios, com teor superficial em relação ao universo digital, já que objetivo delas centram em outros assuntos.

Como a BNCC (2017) destaca que os docentes precisam trabalhar com a cultura digital ao longo de toda a Educação Básica, desenvolvendo o letramento digital dos estudantes, esses componentes curriculares optativos atendem diretamente esta demanda formativa dos docentes. Por este motivo, eles precisam ter uma atenção especial pela coordenação do curso e professores universitários já que desde o ensino emergencial da COVID-19, foi evidenciada a necessidade do letramento digital em seus níveis mais avançados, para além do conhecimento técnico na formação docente.

Pelas ementas dos componentes curriculares optativos, a mídia em educação e tecnologias digitais de comunicação e informação, poderão ser obrigatórias, devido conhecimentos técnicos dos recursos digitais, bem como, a reflexão crítica da linguagem que é produzida e reproduzida no espaço virtual. Por mais que os licenciados usem as tecnologias digitais no seu cotidiano, é preciso formar para utilizar e explorar as ferramentas disponíveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para Xavier (2011), quanto mais ações que o indivíduo realizar utilizando as tecnologias digitais, alcançará níveis elevados de letramento digital. Assim, ao comparar os componentes curriculares obrigatórios com as optativas, evidencia que o letramento digital é mais direcionado nas optativas. Por isso que é necessário a universidade contemplar este letramento de forma centrada, pois o governo federal já almeja a educação digital nas escolas, posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (n 9.394/96), onde descreve que:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Diante dessa realidade, revela-se que hoje é necessário o docente ter conhecimento envolvendo as TDIC, pois estamos vivenciando a cultura digital. A matriz curricular obrigatória tem que proporcionar esta formação para que docentes estejam preparados para as linguagens e gêneros textuais presentes nesses espaços. Com isso, conseguirão formar em uma perspectiva crítica e ética os estudantes para que não sejam criadores e/ou divulgadores de *fake news*, mas produtores de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, o letramento digital proporciona os conhecimentos para ler, escrever, manusear, acessar informações, dentre outros, fazendo com que os indivíduos participem ativamente da cultura digital. Devido a essa realidade, a formação inicial de professores tem que contemplar na proposta pedagógica do curso este letramento, para que os futuros docentes adotem práticas pedagógicas coerentes com as vivências diárias dos estudantes fora dos muros da escola.

No caso da universidade pública localizada no estado da Bahia, o letramento digital aparece de forma implícita no objetivo da formação, nas competências do profissional, bem como, na matriz curricular obrigatória e optativa. Em nenhum momento é citado a palavra letramento digital, mas a partir de determinados termos como “mídias”, “letramentos múltiplos”, “tecnologias digitais”, dentre outros, foi possível verificar a existência deste letramento na formação inicial.

Quanto à matriz curricular, existem componentes curriculares que abordam o letramento digital. Nas obrigatórias foram encontradas 04 componentes curriculares, apenas 01 que trabalha mais de forma aprofundada o letramento digital por esta relacionado com as tecnologias digitais. As demais, o letramento digital está agregado com outra temática central do componente curricular, por este motivo que a bibliográfica básica apresenta apenas um livro que discute sobre esse assunto.

Na matriz curricular das optativas, foram encontradas 04 componentes curriculares que abordam sobre o letramento digital, mas diferente das obrigatórias, estas estão mais centradas a esse conteúdo. Isso é possível notar a partir do nome do componente curricular que traz palavras relacionadas ao universo do letramento digital, além das ementas que confirmam isso. Assim, uma lacuna encontrada foi que os componentes curriculares optativos são de escolha dos alunos cursar ou não. Desse modo, nem todos terão acesso a esses conhecimentos para avançar quando ao nível de letramento digital.

Como o PPC é um documento flexível, os componentes curriculares optativos podem se transformar em obrigatórios, em especial aqueles que trazem elementos de forma mais profunda sobre a cultura digital, como mídias e educação e Tecnologias da Comunicação e da Informação. O PPC como um todo reconhece que a formação inicial precisa estar alicerçada na cultura digital, mas é necessário afirmar o compromisso com o letramento digital de forma explícita no documento.

Portanto, esta pesquisa contribuiu para mostrar que por meio do PPC é possível saber que tipo de formação é ofertada por determinada instituição

pública de ensino superior da Bahia e como o letramento digital é contemplado no referido documento no curso de Letras- Língua Portuguesa. Apesar de não citar em nenhum a palavra letramento digital, mas apresenta informações implícitas sobre esse conhecimento na formação inicial docente. Isso revela que a instituição conhece a necessidade atual, precisando apenas dar devido destaque ao letramento digital.

A partir desses dados, encaminha para que futuras pesquisas possam explorar o letramento digital em demais projetos pedagógicos de diferentes cursos, já que é um conhecimento necessário as diferentes formações. Além disso, possa despertar o interesse dos pesquisadores para desenvolver esta mesma pesquisa, mas no formato de pesquisa de campo, analisando como é trabalhado o letramento digital nas aulas do curso de Letras- Língua Portuguesa, de modo a trazer novas contribuições sobre este assunto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, B. L. S. **Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação**. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BORGES, F. G. B. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trab.Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55. v. 3, p. 703-730, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/XqdbJsHY96wCscFKmYrfBqP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Apresentação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 07-11.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, A. C. S. **Letramento digital: um estudo do contexto de formação inicial e do cotidiano de acadêmicos de um curso de letras no norte de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SsqeCuHIJo6ahMjFsvGCkMr9lh2zKLME/view>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, F. R. **Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/c27e10be-249c-439e-a772-3afa4a979455>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.

Educação & Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa**. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

XAVIER, A. C. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Revista Unisinos, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr, 2011. Disponível: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>. Acesso em: 24 maio 2022.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA APRENDIZ-PROFESSORA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Isabel Cristina Rodrigues Ferreira¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual está passando, há algumas décadas, por rápidas e profundas mudanças em todos os âmbitos. Essas transformações levam a diversos questionamentos, incluindo aqueles relacionados ao processo educativo, de uma maneira geral, e à formação docente, em particular. O professor não deve ser visto mais como o detentor do saber e o transmissor de conhecimentos, mas como aquele que prepara as pessoas — seus discentes e suas discentes — para a vida, como o mediador entre o objeto de aprendizagem e o sujeito. Aprender, nessa perspectiva, é descobrir e interagir com a estrutura do mundo em suas diferentes dimensões (física, biológica e social) para (re)construir historicamente o conhecimento. Assim, docentes e discentes precisam adotar uma atitude ativa no processo de ensino e aprendizagem, assumindo responsabilidade pela construção do saber e sendo capazes de refletir e criticar o contexto social e cultural no qual estão inseridos.

Dito isso, o presente capítulo tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre o processo de construção da minha identidade como aprendiz e professora de línguas estrangeiras, partindo da narrativa autobiográfica para compreender como, em uma dinâmica dialética, uma ação influencia a outra e vice-versa. Trata-se, assim, de uma pesquisa que, segundo Gil (2010) e Vergara (2005), pode ser classificada, quanto aos fins, como descritiva; com referência aos meios, de uma pesquisa participante; e sobre os métodos, como qualitativa. Além disso, trata-se de uma investigação é controlada e sistemática, pois a pesquisadora observou cuidadosamente a narrativa da pesquisada e selecionou com critério os trechos que ilustrariam os argumentos defendidos.

A narrativa autobiográfica, usada na análise, foi escrita e reescrita ao longo de alguns anos, conforme ia sentindo a necessidade de registrar o meu processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Comecei a fazer o relato

¹ Doutora em Literatura Comparada; Professora de literaturas de língua inglesa na Universidade Federal de Lavras (UFLA); e-mail: isabelferreira@ufla.br.

quando iniciei o meu mestrado nos Estados Unidos em agosto de 2000 porque senti necessidade de registrar o meu processo de ensino e aprendizagem, em contexto formal e informal, no Brasil e no exterior. Lembrei e relembrei diversos momentos da minha experiência como aprendiz na infância e adolescência no nordeste e na graduação (bacharel em Matemática e licenciada em Letras Inglês) na Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte. Em Belo Horizonte, também iniciei a minha prática docente primeiro como professora particular, depois como monitora na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e finalmente como professora em cursos de idiomas, incluindo o oferecido à comunidade pela Faculdade de Letras. Depois que retornei ao Brasil em 2008 e iniciei a minha carreira no serviço público, primeiro como professora na Universidade Federal do Tocantins em Porto Nacional e depois na Universidade Federal de Lavras em Lavras, Minas Gerais, continuei com a escrita da minha trajetória.

Portanto, as experiências aqui relatadas, que compõem o *corpus* da pesquisa, versam sobre os vários momentos da minha trajetória como discente e como docente de línguas estrangeiras (ora separados, ora concomitantes) em contexto formal e informal, no Brasil e no exterior. Elas mostram a interconexão entre esses dois papéis identitários na minha prática pedagógica e no “processo de construção do conhecimento” (Miller, 2013, p. 101) em âmbitos variados, mas majoritariamente no escolar. Nesse processo dialógico de desenvolvimento pessoal e profissional, surgem duas perguntas de pesquisa: 1) que momentos marcantes identifico na minha trajetória no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras relacionados a esses papéis identitários?; e 2) como explicar teoricamente a influência deles no meu desenvolvimento estudantil e profissional?

Para atingir o objetivo proposto e responder às perguntas de pesquisa, o referencial teórico apresentado a seguir, na Revisão de Literatura, é fundamentado em duas bases: quanto à narrativa autobiográfica, ancoro-me em Delory-Momberger (2012) e em Barcelos (2003); quanto à identidade, apoio-me principalmente em Bauman (2005) e em Hall (2014), bem como em Tardif (2014) e em Pimenta (2012). Em seguida, diante do recorte de trechos representativos da minha narrativa autobiográfica, reflito sobre o processo dialético de construção da minha identidade como aprendiz e professora em contextos espaciais diversos ao longo dos anos. Por fim, nas considerações finais, mostro como as duas perguntas de pesquisa foram respondidas, enfatizando que minha identidade é reflexo e reflete as ações de aprender e ensinar porque elas são dinâmicas e interconectadas.

REVISÃO DE LITERATURA

Narrar a sua própria história requer uma volta ao passado, aos fatos arquivados na sua memória que podem ser ou não recontados de forma sequencial e linear no tempo-espaço. Requer também a sua capacidade de síntese, de reflexão e de condensação ao ordenar os fatos, incluir ou excluir alguns deles, dependendo da identidade ou do foco que o sujeito deseja revelar, de qual dos seus “eus” vai expor. A intenção de voltar os olhos para si, de escrever sobre si, é mergulhar nas subjetividades e na forma como nos constituímos por meio das vivências para, com isso, refletir e se (des)construir continuamente. Assim, como afirma Delory-Momberger (2012), a autonarrativa ou narrativa autobiográfica é criada pelo indivíduo para contar sua história de vida, sendo derivada de valores e pensamentos que podem ser distintos daqueles vivenciados no presente. Esses fatos autobiográficos refletem diferentes experiências e envolvem situações como encontros, medos, desejos, crenças, frustrações, superações e vitórias que perpassam a vida do sujeito, a sua subjetividade. Desse modo, a experiência

Não é um estado mental, mas a interação e a adaptação dos indivíduos a seus ambientes, valendo-se dos princípios da continuidade e da interação. O primeiro diz respeito à conexão entre experiências passadas e futuras, já que a aprendizagem é um reflexo das continuidades que estabelecemos dentro de nossa experiência. O segundo refere-se à transação entre o indivíduo e o ambiente. O princípio da interação, de maneira semelhante ao princípio da continuidade, envolve a influência recíproca de todos os elementos (Barcelos, 2003, p. 56).

Portanto, pensar no docente ou na docente que somos nos remete a refletir sobre o aluno ou a aluna que fomos ou somos e sobre as nossas crenças que permeiam a prática pedagógica. As crenças do sujeito (docente ou discente) têm um importante papel, porque são as hipóteses que podem ou não levar a mudanças de suas ações ao “organizar e articular o que sabem”, “fazendo conexões com suas vidas pessoal e profissional” (Golombek; Johnson, 2004, p. 309).

Ademais, as crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933, p. 6 *apud* Silva, 2000, p. 20). Ainda, elas podem ser vistas

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p. 18).

A partir das crenças — sociais, dinâmicas e contextuais —, os relatos de si são capazes de desencadear “processos de mudança e de desenvolvimento do sujeito” (Delory-Momberger, 2012, p. 529). Além disso, a narrativa autobiográfica permite que os sujeitos, que se deslocam entre o papel de ator e autor, reconstruam suas representações identitárias, pois “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116). Corroborando com essa ideia, Clandinin e Connelly (2000) explicam que o trabalho com autonarrativas:

É uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrado no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social (Clandinin; Connelly, 2000, p. 20).

Cabe frisar que as pesquisadoras elaboram esse tipo de investigação valendo-se de atores e autores diferentes, mas a proposição também se aplica quando ambos são a mesma pessoa, porque a característica definidora é que se trata de um estudo da experiência, de como ela é vivida e contada. Ainda podemos afirmar, de acordo com Abrahão (2003), que:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador (Abrahão, 2003, p. 85).

Então, é dessa base teórica que parto para desenvolver a minha pesquisa e é desse lugar de investigadora e investigada que me posiciono.

Em acréscimo, conforme apontam Clandinin e Huber (2010), essas histórias podem ser analisadas e interpretadas a partir de variadas perspectivas, como na área da Psicologia, Sociologia, Educação e Linguística, de acordo com a escolha do pesquisador ou o foco da pesquisa. A interpretação é um aspecto crucial na investigação e está sujeita a um conjunto de considerações, quais sejam: a) explicar as experiências de vida e do contexto no qual os relatos se estabelecem; b) pensar sobre o fenômeno, levando em consideração os conhecimentos metodológicos, e elaborar uma questão de pesquisa; c) acessar a vida do/a(s) participante(s); d) (re)contar as histórias em conformidade com a perspectiva adotada pelo/a(s) pesquisador/a(es/as); e) respeitar aspectos éticos ao apresentar as histórias; e f) buscar equilibrar as tensões da escrita com o espaço tridimensional, a fim de equacionar as questões de representação.

Como a perspectiva adotada é a construção identitária, baseio-me nos estudos sociológicos de Bauman (2005) e de Hall (2014), bem como nas

pesquisas em educação de Tardif (2014) e de Pimenta (2012). Os estudos de identidade alinhados à pesquisa narrativa possibilitam interpretar os significados historicamente construídos sobre si e as trajetórias formativas tanto no que se refere à subjetividade do sujeito enquanto discente como enquanto docente. As identidades assumidas, negadas ou hibridizadas (Baladeli, 2015) apresentam-se nessa tomada de consciência de si como um retrato instantâneo num dado tempo e espaço, provavelmente se reconfigurando em diálogo com outros aspectos sociais, culturais e históricos.

Segundo Bauman (2005), identidade é um elemento individual do ser humano que se desenvolve e se (des)constrói durante toda a vida e nos variados contextos sociais nos quais o indivíduo se insere. Sendo assim, a identidade não é sólida, fixa, definitiva ou externa, mas flexível, mutável, dinâmica e construída historicamente. Desse modo, ela não é única e é, por vezes, contraditória, pois varia com os pensamentos e reflete valores e crenças conforme os objetivos com os quais se confronta. Portanto, o processo de construção identitária é “uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada” (Bauman, 2005, p. 18).

Hall (2014) apresenta a identidade como comportamento e essência dos seres e indica três concepções de identidade: a) sujeito do iluminismo, aquele que tem a sua identidade totalmente centrada e unificada; b) sujeito sociológico, aquele que tem a sua identidade em interação com a sociedade; e c) sujeito pós-moderno, aquele que “assume identidades diferentes em diferentes momentos” (Hall, 2014, p. 12). Nesta última concepção, Hall (2014) se coloca em sintonia com Bauman (2005) por sustentar que o sujeito não possui uma identidade única ou permanente, mas várias, fragmentadas e flexíveis. Sendo assim, a identidade construída por um sujeito não é somente resultado de um processo interno, biográfico, introspectivo, mas fruto das interações vividas durante a socialização nos diversos ambientes familiares, sociais e profissionais.

Essas proposições sobre identidade apresentadas por Bauman (2005) e por Hall (2014) ajudam a refletir acerca da formação de professores e de professoras. O docente, em meio às mudanças culturais e sociais no cenário amplo de incerteza e longe de verdades absolutas em que vivemos, precisa adaptar a sua prática e explorar, como afirma Hall (2014), as complexidades raciais, políticas e inclusivas do global e do local. Ambos defendem que uma das principais alterações provocadas pela globalização é a “compressão do espaço-tempo”, isto é, que “o mundo é menor que as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (Hall, 2014, p. 69).

No contexto educacional, a identidade profissional é um conceito complexo e multifacetado, porque inclui variáveis psicológicas, pedagógicas,

sociais, econômicas, políticas, ideológicas etc. e se constrói a partir da (re)significação social da profissão, da revisão das tradições e da (re)afirmação de práticas significativas consagradas culturalmente. Assim, como afirma Tardif (2004 *apud* Marcelo, 2009), a docência

Também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (Tardif, 2004, p. 79 *apud* Marcelo, 2009, p. 116).

Portanto, não há como separar das outras dimensões do ensino e nem do trabalho realizado pelo professor e pela professora o saber docente que está relacionado com a sua identidade, com a sua experiência de vida pessoal e profissional (Tardif, 2014).

Pimenta (2012) também apresenta a identidade do professor e da professora como um construto complexo, que se desenvolve por meio de interações entre diferentes elementos, como formação inicial, experiências práticas, valores pessoais e contextos sociais. Ela enfatiza a importância do professor e da professora refletirem sobre a sua prática e buscarem uma identidade profissional autêntica, alinhada com os seus princípios éticos e pedagógicos. Nesse sentido, a identidade docente

Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2012, p. 20).

A pesquisadora afirma a ligação entre a história de vida do docente e da docente e as suas relações ao longo dessa história na sua identidade profissional. Além disso, Pimenta (2012) destaca a necessidade dos sistemas educacionais oferecerem apoio e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, a fim de fortalecer e promover a qualidade do ensino, bem como a identidade docente.

Portanto, o desenvolvimento da identidade profissional caracteriza-se como um processo de interpretação de si mesmo dentro de contextos específicos, sempre em (re)construção. Tal identidade é composta por subidentidades para atender às diversas esferas nas quais o profissional se movimenta, sendo, pois, resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio entre a imagem

do(a) educador(a) e os vários papéis que ele(a) sente que deve desempenhar, considerando a autoeficácia, a motivação, o compromisso e a satisfação no trabalho docente (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004 *apud* Marcelo, 2009).

Desse modo, os desafios são constantes e em vários aspectos, incluindo as políticas educacionais, os currículos, a formação e as relações no ambiente escolar. No que se refere à formação docente, “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (Tardif, 2014, p. 41). Ainda, Tardif (2014) assinala que o saber docente é partilhado por todo um grupo de agentes; é pertencente a um sistema que o legitima e orienta a sua aplicação; é mutável conforme as transformações sociais, culturais e de poder às quais está sujeito; é social por ser adquirido no contexto da prática docente, tomando consciência do processo de aprender a ensinar; e é engajado no propósito de transformar, educar e instruir os discentes, revelando-se na dinâmica da relação entre docente e discente.

Complementando a ideia anterior, Pimenta (2012) afirma que o conhecimento não se reduz à informação, mas esta é o primeiro estágio dele. O segundo estágio implica, então, em manipular as informações com o objetivo de classificá-las, analisá-las e contextualizá-las. O terceiro estágio está associado ao cognitivo, ou seja, à inteligência ou à consciência que possibilita conectar conhecimentos de maneira prática e pertinente, gerando novas formas de produzir saberes a partir das próprias ações.

Assim, com base nos pressupostos apresentados, a formação de professores é um processo de construção social do sujeito historicamente situado, frente às necessidades e às exigências do contexto em mutação permanente. No que concerne à identidade docente, ela reflete, em alguma medida, a influência dos valores, das trajetórias e dos espaços formativos vivenciados pelo sujeito. Dessa forma, tal identidade é ancorada nas concepções que o(a) docente tem de si e de sua profissão (Nóvoa, 2017). Portanto, a identidade profissional está permeada por emoções contraditórias, pois de um lado há professores engajados e entusiasmados em sua prática pedagógica e, de outro, professores frustrados e desmotivados pelo contexto educacional de marginalização.

Além do arcabouço teórico adotado, também devem ser consideradas as dimensões investigativas na constituição das narrativas autobiográficas, quais sejam: a temporalidade, a sociabilidade e a espacialidade. A dimensão da temporalidade permite revisitar os eventos ocorridos em um determinado momento para poder (re)contá-los na narrativa de si. Já a sociabilidade traz à tona sentimentos, reações e desejos engendrados pelas condições sociais nas quais as experiências culturais, sociais e institucionais se construíram e se desenvolveram. A dimensão da espacialidade, por sua vez, está ligada ao lugar

físico, concreto no qual os eventos e as experiências ocorreram, espaço este (re) visitado na narrativa autobiográfica (Connelly; Clandinin, 2006). Vale destacar que essas dimensões reforçam as teorias sobre questões de identidade tanto na perspectiva sociológica como na educacional para analisar e explicar as vivências registradas nas narrativas autobiográficas.

A seguir, com base na fundamentação teórica aqui delineada, apresento e analiso os trechos da minha narrativa autobiográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Minha experiência como aprendiz de língua estrangeira² iniciou-se aos 11 anos no Instituto Batista de Carolina, em Carolina, no estado do Maranhão. Estava na quinta série do primeiro grau (atualmente sexto ano do Ensino Fundamental) e não tive dificuldades em aprender inglês naquele contexto. Não tenho lembranças muito nítidas, mas as aulas eram baseadas em estruturas gramaticais, tradução e memorização de vocabulário, tudo descontextualizado. Ao término de quatro anos, mudei com a minha mãe de cidade e de escola, fomos para Fortaleza, no estado do Ceará. Lá, estudei no Colégio Marista Cearense por três anos, fazendo o segundo grau (atualmente Ensino Médio). Nesse novo espaço escolar, percebi que não sabia nada do que deveria, apesar de ter me destacado como uma das melhores alunas na escola anterior, incluindo os conhecimentos de língua inglesa. Não conseguia entender os textos do livro didático de inglês, pois tínhamos que lê-los e interpretá-los, além de fazer exercícios de gramática. Portanto, minha identidade como estudante do segundo grau precisou ser (re)construída porque, naquele contexto, eu não era conhecida nem por ser filha de uma autoridade nem por ser excelente aluna. Seis meses depois de terminar o segundo grau, passei novamente por uma reconfiguração identitária enquanto aprendiz de língua inglesa. Embora tivesse conhecimento ainda bastante limitado da língua e da cultura, ao final de dois anos de estudo de inglês em um curso de idioma em Fortaleza, aventurei-me a fazer um intercâmbio de um ano nos Estados Unidos da América. Nesse intercâmbio, eu era a estrangeira que não dominava nem a língua nem a cultura. Além disso, ao contrário do que acontecia em Fortaleza, quando saía da escola, o sentimento de não pertencimento, de decepção e de frustração persistia. Esse trecho da minha narrativa ilustra o que Bauman afirma sobre o caráter flexível, mutável e dinâmico da identidade, refletindo crenças e valores aos quais somos submetidos e nos quais estamos imersos.

2 Vale destacar que os trechos citados direta ou indiretamente sobre a minha experiência discente e docente fazem parte da minha narrativa autobiográfica (*corpus* da pesquisa), esta que não constará como anexo do artigo por ser muito longa.

Outro exemplo abordando esse mesmo aspecto, mas agora sobre a minha identidade docente, aconteceu depois que iniciei o curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Minas Gerais e que passei em dois exames internacionais de língua inglesa, incluindo o de proficiência pela Cambridge University. Aquela adolescente tímida, orgulhosa, que não conseguia se expressar, que tinha medo de errar ou de ser motivo de risos e piadas deu lugar a uma mulher segura, corajosa, dedicada, que sabia que tinha domínio do idioma e podia passar no processo seletivo para dar aulas em cursinhos de inglês na cidade de Belo Horizonte. Eu não havia procurado trabalho porque achava que precisava ter a graduação em Letras, mas uma amiga me disse que não havia essa restrição. Dos vários processos seletivos dos quais participei e passei ao longo da carreira em Belo Horizonte, destaco uma entrevista que confirma essa mudança identitária:

O examinador de uma das escolas contratantes me perguntou sobre o pronome genérico “you” que usei em uma frase para responder a uma pergunta que fez. Fiquei sem saber se havia entendido a pergunta porque para mim não fazia sentido, era claro que se tratava do pronome genérico. Respondi explicando o uso daquele pronome e acredito que era o que esperava, já que consegui trabalho na escola. Depois ele me falou que era só para saber como eu ia responder.

Esse exemplo do contexto docente mostra como a minha identidade teve que se adaptar à situação à qual fui exposta, refletindo valores e crenças mutáveis e flexíveis.

Anos depois de ter iniciado a aprendizagem da minha primeira língua estrangeira (inglês) e até de ter começado a ensiná-la em cursos de idioma em Belo Horizonte, comecei a estudar simultaneamente ou não outras línguas estrangeiras (francês, italiano e espanhol, nesta sequência). Tal estudo ocorreu em diferentes espaços escolares aqui no Brasil e no exterior, presencialmente e on-line, em momentos diversos da minha vida. Diferente do que imaginei que aconteceria, por já atuar na profissão há muitos anos, minha identidade de estudante voltou a se manifestar nas minhas ações cotidianas como aprendiz de francês, italiano e espanhol. Dito de outra forma, eu, de acordo com a definição de sujeito pós-moderno de Hall (2014), assumi novamente a minha identidade de estudante ao ocupar essa posição no ambiente educacional. Apesar de ter muito interesse em aprender novas línguas latinas, eu “prestava atenção às aulas, mas não conseguia fazer todas as tarefas de casa; reclamava com o professor quando tinha muita tarefa para a aula seguinte; conversava com os colegas sempre que tinha oportunidade sobre assuntos fora do contexto da aula; inventava estórias para o professor ou a professora, entre outras”.

Diante do comportamento apresentado, sei que não devo frequentar cursos muito exigentes ou tradicionais como quando me matriculei para fazer

aulas particulares de francês e de espanhol, pois vou me sentir muito frustrada e desmotivada com a minha *performance*. Em acréscimo, observei que eu não conseguia me expressar livremente em sala, ficava muito tímida, resultando em um pequeno avanço no conhecimento e na fluência da língua ao final do semestre. No mais, as experiências em cursos regulares como o de italiano e o de francês, que priorizavam atividades em sala de aula em detrimento das tarefas para casa, fizeram-me sentir encorajada a aprender essas novas línguas e a participar voluntariamente das aulas, sobretudo quando frequentei cursos on-line.

Quando fui para os Estados Unidos da América como bolsista da universidade para fazer o mestrado e o doutorado em literatura na University of North Carolina at Chapel Hill, em Chapel Hill, na Carolina do Norte, fiquei também responsável por três turmas por semestre de português como língua estrangeira para alunos de graduação durante os cinco anos e meio em que estive lá. Apesar de já ser professora de língua estrangeira no Brasil, tive que, como afirma Hall (2014), adaptar a minha prática e a minha forma de interagir com os alunos em sala de aula e fora dela, dadas as diferenças culturais:

Antes de o semestre começar no final de agosto de 2000, todos os novos alunos de mestrado e doutorado passaram por uma semana de instruções e treinamento. Recebemos, ao final da semana, a lista das turmas (nome dos alunos, horário e local das aulas), o livro a ser usado (Brasil: Língua e Cultura) e o cronograma que deveríamos seguir, pois todas as turmas do mesmo nível deviam andar no mesmo compasso. Ao abrir o livro tomei um choque de realidade, era como se eu tivesse voltado no tempo em relação ao ensino de língua estrangeira, ele focava em estruturas gramaticais, tradução e leitura que, aliás, disseminava muita desinformação sobre o Brasil, a cultura brasileira e o povo brasileiro. Durante a semana também fomos (somente os estrangeiros) alertados sobre as regras para evitar acusação de importunação ou abuso sexual: nunca ficar com a porta do seu gabinete fechada quando estivesse atendendo algum aluno. E como agir se fôssemos vítimas de violência no campus: havia telefones vermelhos espalhados pelo campus que devíamos acionar para chamar a polícia. Tudo isso era muito novo e assustador para mim.

Assim, esse exemplo mostra como a minha identidade tanto como discente de pós-graduação quanto como docente teve que se adaptar ao novo contexto cultural no qual estava inserida. Essa situação demonstra como a minha identidade profissional no quadro estadunidense foi construída a partir da ressignificação da tradição e das práticas pedagógicas exercidas anteriormente e da reafirmação da cultura consagrada naquele cenário, corroborando com a afirmação de Tardif (2014).

Ainda no contexto estadunidense, tive que me readaptar aos valores e tradições de outra região do país, o centro-sul. Fui trabalhar em 2005 na University of Oklahoma, em Norman, no estado de Oklahoma, por dois anos.

No ano em que cheguei, éramos duas professoras para ministrar as aulas de língua portuguesa e as de literatura e cultura em tradução, mas no ano seguinte fiquei sozinha. Logo, diferente do que acontecia na Carolina do Norte, tínhamos maior autonomia para fazer as escolhas pedagógicas que refletissem nossas crenças e nossos conhecimentos teóricos e práticos. Nossa abordagem priorizava a comunicação, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. Além disso, não tínhamos muitos alunos matriculados nas aulas de língua portuguesa porque, em geral, fazia essa opção aqueles que tinham interesse em fazer intercâmbio no Brasil ou que queriam trabalhar em áreas que englobavam a América Latina. Havia também alguns alunos estrangeiros, majoritariamente franceses e colombianos, que iam fazer intercâmbio acadêmico nos EUA e queriam aprender ou continuar estudando português.

Ademais, encontrei em Oklahoma um ambiente bastante conservador e religioso. Era um cenário bastante diverso etnicamente, incluindo população indígena, comunidade latina, comunidade amish³, brancos e pretos, todos misturados nas salas de aula. Essa diversidade cultural impôs alguns desafios à minha prática docente, conforme relato em minha narrativa:

Eu, depois de escolher textos literários, produções fílmicas e letras de músicas para levar para a sala de aula (em língua portuguesa ou em tradução), sempre avisava aos alunos caso houvesse algum conteúdo de conotação sexual para que decidissem se queriam ou não assistir à aula. Os discentes tinham o direito de não querer participar de discussões sobre conteúdos que fossem sensíveis aos valores e tradições que professavam. Nunca nenhum aluno saiu da minha sala.

Dessa forma, considerando a afirmação de Tardif (2014), estava imersa em um contexto que me proporcionava viver a carreira docente e exercer a minha identidade profissional porque era protagonista no exercício da minha profissão, apesar de algumas restrições culturais locais.

Ao retornar para o Brasil e começar a minha trajetória docente no serviço público, primeiro na Universidade Federal do Tocantins e depois na Universidade Federal de Lavras, percebo-me como um sujeito dinâmico e complexo, em constante transformação, fruto dessas diferentes interações, desses diversos começos e recomeços em ambientes variados. Em outras palavras, abraço e questiono práticas, valores e conceitos, e respeito diferenças e contradições, como sugere Pimenta (2012). Em Porto Nacional, no estado do Tocantins, onde se localiza o campus da primeira universidade brasileira onde trabalhei, estranhei

3 Que ou quem é membro de uma comunidade religiosa, resultante de uma separação cismática de menonitas anabaptistas suíços e alsacianos, que se instalou, sobretudo, em zonas rurais da América do Norte no século XVIII, e que professa um estilo de vida simples, humilde e conservador, afastado dos costumes e tecnologias da sociedade moderna (Amish, 2008).

muito o fato de não convivermos na instituição, já que não havia gabinete para os professores. A interação acontecia nas reuniões ou nos intervalos entre as aulas. Sentia que perdíamos muito ao não compartilharmos nossos saberes científicos e pedagógicos, como fazíamos em Oklahoma. Lá, mesmo trabalhando em um departamento que congregava línguas modernas estrangeiras de diferentes grupos linguísticos, aprendíamos muito uns com os outros, principalmente nós das línguas românicas ou latinas. Esses aprendizados se refletiam, conforme afirma Tardif (2014), no meu processo de ensinar porque eu ampliei, de forma consciente, minhas estratégias para transformar e instruir os meus discentes. Apesar de não desfrutarmos das mesmas dinâmicas de departamento, os aprendizados adquiridos no contexto estadunidense transformaram os meus discentes brasileiros. Lembro-me de que ao final do primeiro semestre em Porto Nacional, uma aluna veio conversar comigo para me agradecer:

Ela me disse que eu era a primeira professora, ela já estava terminando o quarto período, que lecionava somente em inglês e que, mesmo sendo um desafio enorme para quem não sabia muita coisa, essa abordagem foi um divisor de águas para ela. Ela me disse que o fato de eu falar para a turma que eles eram capazes e que eu não ia desistir deles foi muito importante para a autoestima deles e para a determinação em seguirem firmes.

Acredito, de fato, que devamos utilizar quase que totalmente a língua estrangeira em sala de aula, desde o primeiro dia, pois os alunos precisam ser estimulados a avançar. O ouvido começa a se acostumar e a ansiedade começa a diminuir à medida que vão percebendo que a cada dia conseguem entender melhor e também produzir em língua estrangeira.

Na segunda instituição brasileira, localizada na cidade de Lavras, no interior do estado de Minas Gerais, tive e tenho tanto experiência no ensino de língua inglesa como no de suas literaturas, desde 2010. No contexto do ensino de língua inglesa, pude ministrar inglês instrumental para todos os cursos de graduação da universidade e língua inglesa para o curso de graduação em Letras. Como nunca havia ministrado língua estrangeira instrumental, contei com a ajuda dos colegas de departamento que tinham experiência com a disciplina para entender o que devia ensinar e como. A cooperação entre os colegas foi fundamental para o meu desempenho satisfatório. No caso da língua inglesa, meu conhecimento empírico conta com alguns anos de experiência, mas também foi importante a partilha de conhecimentos para construir saberes, conforme Tardif (2014) assegura. O grupo, apesar de pequeno, não partilhava de ideias comuns sobre a condução das aulas de língua inglesa. Inicialmente, não tínhamos livro, cada um trabalhava de acordo com as suas crenças e as suas convicções teóricas. Com o passar do tempo, sentimos a necessidade de termos um livro. Ele servia como um guia para que os alunos sentissem uma continuidade de trabalho e observassem a construção

do conhecimento calcada no que havia sido trabalhado no semestre anterior, de acordo com Bauman (2005). Nos últimos anos, no entanto, tenho ministrado somente disciplinas de literaturas (duas obrigatórias e uma eletiva). Busco sempre tentar ativar o conhecimento prévio dos estudantes para, a partir dele, construir o novo e também fazer com que percebam que já possuem embasamento para o que vão estudar. É relevante apontar para o fato de que a maioria dos estudantes conhece autores clássicos e que também quer pesquisar sobre literatura canônica. Isso reforça a percepção de que alguns valores e crenças estão fixos e rígidos, mas que, para que haja mudanças, eu coloco na minha lista de leituras, clássicos e não-clássicos para que eles associem as literaturas de língua inglesa somente a alguns nomes importantes.

Portanto, os trechos da minha narrativa autobiográfica apresentados refletem a minha trajetória de aprendiz e professora de línguas estrangeiras, eles são frutos dos conflitos que permeiam a construção da minha identidade discente e docente, no Brasil e no exterior, e das emoções que pavimentam os caminhos percorridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que o professor não é o detentor do saber, mas um mediador da aprendizagem e que a aprendizagem é um processo contínuo e complexo, dinâmico e dialógico, procurei trazer, por meio da minha narrativa autobiográfica, escrita ao longo de anos, a construção da minha identidade discente e docente. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, participante e qualitativa, de acordo com a classificação apresentada por Gil (2010) e Vergara (2005). Cabe ainda lembrar que durante vários momentos dessa trajetória estava atuando no mesmo espaço, quer seja no Brasil, quer seja no exterior, mas em momentos diferentes, tanto na condição de aprendiz como na de professora. O objetivo, portanto, era compreender, analisando o *corpus* da minha pesquisa, como o aprender e o ensinar se influenciavam mutuamente porque são dimensões inseparáveis na formação do sujeito.

Para atingir esse objetivo, fiz duas perguntas de pesquisa que busquei responder ao longo do artigo. A primeira pergunta dizia respeito à identificação de momentos marcantes na minha trajetória no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras relacionados aos papéis identitários correspondentes. Diferentes trechos da minha narrativa mostram traços de personalidade que marcaram e marcam a minha identidade como aprendiz e como professora. Um exemplo disso é o relato de que quando iniciei os meus estudos de línguas estrangeiras era muito tímida e não me permitia cometer erros para aprender, mas que como professora busco incentivar e elevar a autoestima dos meus alunos

para que se sintam confiantes em se expressar em língua inglesa. No que se refere à segunda pergunta, a que indaga sobre a explicação teórica para a influência dos papéis identitários no meu desenvolvimento estudantil e profissional, trouxe diferentes trechos da minha narrativa autobiográfica para exemplificar o que os estudiosos que ancoraram o meu trabalho diziam. Mostrei, por exemplo, como foi necessário me reconstruir identitariamente enquanto estudante e professora, no contexto cearense ou no estadunidense, para me adequar às expectativas sociais e culturais, mostrando a natureza fluida, mutável e contínua da identidade, como postulam Hall (2014) e Bauman (2005). Em relação ao que Tardif (2014) e Pimenta (2012) defendem, exemplifiquei a importância, para o meu fazer docente, do compartilhamento de práticas pedagógicas que vivenciei em Oklahoma e como esse aprendizado fez com que os alunos no contexto tocantinense se sentissem motivados e estimulados a aprender a língua inglesa.

Finalmente, enfatizo que a minha identidade discente e docente, como mostrei, é reflexo de muitos saberes, de muitas vivências positivas e negativas, de muitos momentos de partilha com pessoas diferentes, em contextos variados e em momentos distintos da minha vida. Ela também reflete como eu consegui vivenciar todas essas experiências e as incorporei à minha vida: o que apreendi, o que ressignifiquei, o que descartei e o que serviu de impulso para outros voos, para outros saberes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista história da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95. 2003.
- AMISH. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2008. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/amish>>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. *In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. 1. ed. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. *In*: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. P. (Ed.). **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2010. p. 436-441.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. *In*: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Ed.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 375-385.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 10, n. 3, p. 307-327. 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. C. Antunes. **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131. 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-122.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

SILVA, I. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso**. 1998. 115f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

“CARGA MENTAL” DA MULHER: REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA NA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NOS DIAS ATUAIS

Carolina Santana Martins¹

Marlana Carla Peixoto Ribeiro²

Raphael Batista de Brito³

INTRODUÇÃO

A Carta das Nações Unidas, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 19.841/45, assume que “o estado deve adotar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz”. No mesmo sentido, a Constituição da República do Brasil de 1988, em seu art. 3º, IV, define, como um de seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Vivenciamos, todavia, uma sociedade ainda marcada pelo seu passado colonial e escravagista, na qual o gênero feminino ainda é alvo de uma construção estrutural de inferioridade, exposto às mais variadas formas de violências, as quais muitas vezes são minimizadas e até mesmo invisibilizadas por considerável parcela dos brasileiros.

Ainda nos dias de hoje, a mulher enfrenta diversos obstáculos ao exercício equitativo do trabalho doméstico e do exercício profissional, no Brasil e em diversos países no mundo. Embora o gênero feminino tenha presença significativa no mercado de trabalho – muitas vezes ainda com salários inferiores e com acesso limitado a cargos de liderança –, a mulher continua sendo considerada também a principal responsável pelas tarefas de planejamento e organização do lar e pelos cuidados com a família. A necessidade de conciliar afazeres domésticos e carreira profissional, além de dificultar o ingresso, a permanência e a ascensão

1 Docente do curso de Direito da Faculdade Evangélica de Goianésia – FACEG, e-mail: carolinasantanamartins@gmail.com.

2 Docente do curso de Direito da Faculdade Evangélica de Goianésia – FACEG, e-mail: marlanacpr@gmail.com.

3 Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da Faculdade Evangélica de Goianésia – FACEG, e-mail: raphael.bb@gmail.com.

feminina no ambiente laboral, acaba contribuindo para perpetuar a hierarquia e a subordinação entre os gêneros.

O presente trabalho propõe, nesse sentido, refletir a carga mental – delegação implícita de tarefas cognitivas e organizacionais dentro dos lares – como uma significação social, cultural e historicamente dirigida ao gênero feminino que frequentemente resulta em desgaste mental e até mesmo em violência psicológica, favorecendo a naturalização de práticas discriminatórias contra a mulher e a opressão de gênero.

De forma crítica e interseccional, realizou-se uma revisão bibliográfica em teorias da divisão do trabalho e das desigualdades de gênero, buscando as razões pelas quais a responsabilização pelo cuidado e a pelas atividades domésticas, ainda nos dias atuais, permanece desigualmente distribuída entre os gêneros, gerando maior esforço físico e cognitivo à mulher no gerenciamento de tarefas no âmbito doméstico e profissional, tudo de forma socialmente legitimada. Ao lado das teorias que desvelam causas históricas e socioculturais acerca da desigualdade de gêneros, é necessário também identificar práticas cotidianas que ainda fortalecem essa estrutura que privilegia homens e enfraquece mulheres como grupo social.

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DA DESIGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS

Meinerz (2012) afirma que as relações entre o homem e a mulher são uma forma primária de expressão das relações de poder, fruto de uma imposição própria da vida em sociedade. Diferenças biológicas ou mesmo os “planos de Deus” justificam os privilégios masculinos no acesso ao poder nas diversas esferas da vida, naturalizando, ao longo dos séculos, comportamentos sociais discrepantes entre os gêneros e, inclusive, a atribuição de diferente valor social ao labor de homens e mulheres.

A dominação masculina é um componente estrutural da sociedade (Bourdieu, 2012). Assim, tanto homem quanto mulher são produtos de expectativas sociais, às quais ambos estão sujeitos. Nesse sentido, Grossi (1994) acautela que tanto a violência quanto o gênero são categorias construídas, isto é, os significados de “ser homem” e “ser mulher” variam histórica e culturalmente, assim como a percepção social da violência, que não é única, nem universal.

Pavan e Martins (2020) também defendem que comportamentos sociais fundamentados em diferenças biológicas, ou mesmo num “planejamento divino”, justifica a atribuição de diferentes tarefas e valores sociais entre homens e mulheres e, muitas vezes, naturaliza a violência doméstica. Desse modo, importante observar que os homens também estão subjugados a uma série

de comportamentos sociais de gênero, tais como o uso da força, o papel de provedores do lar, a imposição de atividade e constante disposição sexual, a recriminação de qualquer demonstração de emoção ou afetividade (Meinerz, 2012).

Nesse sentido, Silva (2014) afirma que o patriarcado é um sistema de opressão e de dominação não apenas das mulheres, uma vez que existe também um tipo específico de “ser homem”, cuja formação é atravessada pela violência, tornando-o dotado da capacidade de converter agressividade em agressão, sem falar na crença de que a realização de determinadas tarefas possa interferir em sua virilidade.

As relações de poder sistematicamente interpelam, portanto, os homens enquanto grupo social e, ao mesmo tempo, excluem e enfraquecem as mulheres (Lazar, 2007), demonstrando que os comportamentos violentos e/ou omissos dos homens em relação às responsabilidades domésticas e a destinação exclusiva às mulheres de atribuições específicas são reflexos de valores socialmente construídos (Bourdieu, 2012).

MULHER NA FAMÍLIA E NO MERCADO DE TRABALHO: UM HISTÓRICO DAS PREVISÕES LEGAIS REFERENTES AO TEMA

A Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 1950, criou a Comissão de Status da Mulher que formulou, entre os anos de 1949 e 1962, uma série de tratados baseados em previsões da Carta das Nações Unidas. Estes documentos preveem que todos os direitos e liberdades humanos devem ser aplicados igualmente a homens e mulheres, sem distinção de qualquer natureza. Nesse mesmo rumo, há normas que dispõem sobre o tema no Brasil, como o artigo 5º, inciso I, da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e normas infraconstitucionais.

Para além das previsões legais, todavia, a violência, como ruptura da integridade física, psíquica, sexual, patrimonial ou moral da vítima (Saffioti, 2004), sobretudo no contexto doméstico – em que o agressor continua mantendo relevância afetiva e/ou financeira para com a vítima –, precisa ser analisada de forma abrangente, incluindo suas causas e responsabilidades (individuais e coletivas), problematizando as formas de produção e reprodução do sexismo e das interações sociais hierarquizantes e opressoras.

Não apenas em razão da fertilidade e da maternidade, mas também pela imposição de um “papel feminino” – que inclui a fragilidade, a submissão, e o cuidado da casa e dos filhos (Yannoulas, 2012) –, a esfera dos cuidados tem sido historicamente destinada às mulheres. A partir da ideia de que apenas a força física e a provisão de alimentos poderiam ser consideradas atividades produtivas,

à mulher foi atribuída prioritariamente uma existência privada, localista, uma construção carente de reconhecimento e com um *status* de inferioridade de si e de seus afazeres; ao passo que ao homem foi destinada a supremacia na sobrevivência da humanidade, com maior prestígio e mais valorização social, propiciando sua preponderância na casa e na sociedade (Hirata; Kergoat, 2007).

A partir da Primeira e Segunda Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945), quando os homens foram para as batalhas, as mulheres passaram a assumir os negócios da família e maiores posições nos trabalhos ditos “produtivos”. Somente no final Século XXI, todavia, é que os Estados passaram a intervir nas discussões acerca das discrepâncias de gênero e a editar instrumentos de proteção (Ost, 2009).

De acordo com Teixeira Neto (2013), apenas no século passado, contudo, é que se pode dizer que houve uma significativa atenção do Poder Público e da sociedade, em geral, para a igualdade entre homens e mulheres, inclusive na área referente ao trabalho remunerado.

Sob a perspectiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em 1979 foi aprovada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, também ratificada pelo Brasil, garantindo à mulher a igualdade de condições em matéria laboral, tanto quanto à admissão, função e remuneração, como em relação à proteção da saúde e segurança. Nesse sentido, a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, determinou a adoção de medidas, pelos Estados, com o fim de modificar padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, eliminando preconceitos e práticas consuetudinárias que tenham como base a ideia de inferioridade ou superioridade ou de um papel estereotipado de homens e das mulheres (Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, 2015).

Lugo (2014, p. 148) adverte, contudo, que “o sistema universal dos direitos humanos tem sido insuficiente para dar uma resposta adequada à especificidade dos problemas e das necessidades de um grupo vulnerável como o das mulheres”. Tratando-se de equidade de oportunidades e condições de trabalho para os gêneros, “conceitos, valores e princípios são, muitas vezes, definidos a partir da perspectiva daqueles que detêm o poder e, por serem alheios ao contexto no qual vivem pessoas subordinadas, acabam as excluindo de sua proteção ou perpetuando subordinações” (Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero, p. 51).

Nesse sentido, a Convenção nº 190 da OIT, adotada em junho de 2019 pela Conferência Internacional do Trabalho (CIT), e em processo de ratificação pelo governo brasileiro, reconheceu o direito de todas as pessoas a um mundo de trabalho livre de violência e assédio, inclusive apontando o

papel dos empregadores na prevenção e eliminação de interferências de gênero no ambiente laboral e estabelecendo medidas práticas para lidar com casos de violação.

No Brasil, o pátrio poder foi exclusividade do marido desde as Ordenações Filipinas, que vigoraram por mais de trezentos anos, até o Código Civil de 1916, que manteve o homem como “chefe da sociedade conjugal” e a mulher numa posição secundária. Apenas com o Código Eleitoral em 1932 é que foi permitido o voto feminino às mulheres maiores de 21 anos, idade reduzida para 18 anos com a Constituição de 1934. O Estatuto da Mulher Casada, promulgado em 1962, alterou o Código Civil de 1916, atribuindo capacidade civil à esposa. Assim, as mulheres casadas conquistaram o direito de trabalhar sem necessidade de autorização do marido e de administrar seus próprios bens particulares, embora a chefia do lar ainda permanecesse sob autoridade masculina (Dias, 2016).

A Constituição de 1988 consolidou a igualdade de direitos entre homens e mulheres no casamento e nas relações familiares. O artigo 226, §5º, estabeleceu que “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”, eliminando, do ponto de vista normativo, a subordinação da esposa ao marido (BRASIL, 1988). Essas mudanças legais demonstram a progressiva evolução da posição jurídica da mulher no direito de família brasileiro, passando de uma condição de subordinação para um patamar de igualdade formal.

No campo trabalhista, a Lei nº 14.457, de 21 de setembro de 2022, instituiu o Programa Emprega + Mulheres, que prevê iniciativas que fortaleçam o ingresso e a permanência de mulheres no mercado de trabalho, inclusive tornando obrigatória a existência de um canal de relatos de situações de assédio feminino nas empresas. A mencionada lei também prevê a flexibilização do regime de trabalho, com opção de trabalho remoto, regime parcial, compensação por meio de bancos de horas, horas de entrada e saídas flexíveis, antecipação de férias e flexibilização do período de licença-maternidade, com a possibilidade de prorrogação da data para facilitar o retorno das colaboradoras mães. Em idêntico rumo, a Lei nº 14.611/2023, de 03 de julho de 2023, expressamente assegura a igualdade de salário e de critérios remuneratórios para trabalhadoras e trabalhadores.

Em relação à atividade jurisdicional, recentemente foi julgado o RRAg-597-15.2020.5.06.0021, pela Terceira Turma do Tribunal Superior do Trabalho (TST), a partir das balizas do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, Raça e Classe, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), aplicável aos casos que discutem desigualdades estruturais e seus efeitos sobre a sociedade. O colegiado julgou o processo, confirmando a condenação do ex-prefeito de

Tamandaré (PE), Sérgio Hacker, e sua esposa, Sari Corte Real, ao pagamento indenização por danos morais coletivos em razão da morte do menino Miguel Otávio, de 5 anos, que caiu do 9º andar de um prédio no Recife, depois de ser deixado sozinho no elevador pela proprietária do apartamento (patroa da mãe e da avó do menino).

O relator do recurso de revista dos empregadores, ministro Alberto Bastos Balazeiro, concluiu que o casal reproduziu o padrão social patrimonialista, discriminatório e racista, excluindo e precarizando o trabalho realizado por duas mulheres, alertando que a dinâmica de trabalho (e das relações sociais, como um todo), no Brasil, ainda é permeada por atos estruturalmente discriminatórios em razão do gênero, da cor da pele e da situação socioeconômica das trabalhadoras.

A MULHER NO CONTEXTO SOCIAL, FAMILIAR E DO TRABALHO: DIFERENCIAÇÕES E VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

O trabalho é considerado expressão da dignidade humana e contribui para a afirmação da identidade individual do cidadão, de sua emancipação coletiva e da justiça social (Delgado; Ribeiro, 2013). Contudo, ele se constitui e, ao mesmo tempo, é constituído pelo sistema de dominação no qual estamos inseridos. Trata-se de um campo em que aspectos patriarcais, racistas e classistas se articulam, conduzindo à cotidiana violação de direitos, por vezes de forma quase imperceptível (Adichie, 2017).

Apesar da previsão na Constituição de 1988 (art. 1º, III e IV; art. 7º, XX), e da sucessiva edição de normas acerca da não discriminação, a igualdade entre homens e mulheres, em muitos contextos, ainda parece distante de se efetivar. O desequilíbrio de poder entre os gêneros e a construção estrutural de inferioridade da mulher há muito é identificada na sociedade brasileira (Gonzalez, 1984; Bertúlio, 1989).

À mulher ainda é condicionada a assumir papéis e posições sociais muitas vezes desvantajosas. Desde a infância, o gênero é incentivado a servir, seja pelas brincadeiras com bonecas, itens de limpeza e cozinha, seja pela introdução precoce às tarefas domésticas. A responsabilidade pelo cuidado e pela organização do ambiente familiar é, frequentemente, atribuída ao gênero como uma “vocação”, realizada gratuitamente e “por amor” (Adichie, 2017).

Nesse sentido, é importante destacar que a violência psicológica, segundo Silva (2005), é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa, incluindo cobranças de comportamento, discriminação, exploração e críticas – de modo que, nesse tipo de dano, pode-se incluir a “carga mental” da mulher. Dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada, pois está socialmente naturalizada

na nossa sociedade.

Enquanto o homem encontra no trabalho dito “produtivo” sua principal atividade, a mulher precisa se esforçar para equilibrar a vida familiar e profissional (Bruschini; Lombardi, 2000). Essa violação de direitos afeta até mesmo mulheres em espaços privilegiados, pois, além da necessidade de garantir a sobrevivência, a ideia de ser “multitarefa” ou de “dar conta de tudo” é socialmente enaltecida como um mérito.

Nesse contexto, além das assimetrias na fase pré-contratual (como, por exemplo, falta de acesso a determinados cargos e setores de atividade) e no curso do contrato de trabalho (como, por exemplo, menor remuneração pelo mesmo trabalho realizado pelos homens, menor possibilidade de promoção na carreira, entre outras coisas), a mulher muitas vezes também administra compromissos familiares, gere os suprimentos da casa, limpa, cuida, acompanha familiares idosos e pessoas com deficiência, auxilia crianças em atividades escolares, dentre inúmeras outras atividades que requerem, além de esforço físico, muita dedicação intelectual – o que atualmente se tem popularmente chamado de “carga mental”.

A carga mental é o trabalho cerebral invisível, constante e inevitável que uma pessoa faz de gestão, organização e de planejamento para as diversas áreas da vida funcionarem, o que, muitas vezes, pode acarretar um processo violento de exaustão, culpa, medo e insegurança que limitam a capacidade de reação e enfrentamento. A expressão foi usada pela primeira vez em 1996, pela socióloga Susan Walzer, em seu estudo intitulado *Pensando no Bebê* (do inglês *Thinking About The Baby*) (Borim, 2024). Em sua pesquisa, Walzer analisou como 23 mulheres se sentiam, física e emocionalmente, após terem seus filhos e ficarem sobrecarregadas com as tarefas maternas, domésticas e profissionais concomitantemente. A socióloga concluiu que as mulheres empenham mais tempo e são mais organizadas que seus parceiros e, mesmo quando as tarefas são divididas por igual, elas ainda precisam preocupar-se em atribuir o que cada um fará e verificar se realmente foi feito da maneira correta (Borim, 2024).

Esse ideal, no entanto, perpetua uma lógica de exploração que sobrecarrega a mulher e reforça a desigualdade entre os gêneros. A naturalização dessas exigências coloca em xeque o alcance pleno de direitos e impede uma verdadeira equidade nas relações de trabalho e na divisão de responsabilidades familiares. Embora atualmente haja uma maior visibilidade do tema e o reconhecimento jurídico e político da importância da igualdade – pela histórica edição de tratados internacionais, normas jurídicas pelos Estados e elaboração de políticas públicas em favor da mulher –, num contexto social em que a dominação masculina se trata de um componente estrutural, a discriminação e a dificuldade de efetivação

de direitos e oportunidades permanece sendo uma realidade.

De acordo com Pavan e Martins (2020), citando Abramo e Valenzuela (2016), mesmo diante da marcante atuação feminina no mercado de trabalho, na maioria das famílias, o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos continuam a ser atribuídos predominantemente à mulher. Embora o homem realize algumas tarefas domésticas, o tempo dedicado a elas não é o mesmo e, de maneira geral, ele o faz como uma forma de ajuda, sem sentir que é sua responsabilidade principal.

O apelo social para que a mulher reproduza o papel social da mulher-esposa-mãe-profissional impõe uma carga desproporcional à mulher, afastando o cenário de equidade com o homem e se traduzindo em instrumento de violência psicológica, já que decorre muitas vezes de exigências excessivas, falta de reconhecimento social e estratégias sutis de desqualificação em relação àquelas que não cumprem seus “papeis”.

O estudo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, divulgado em 2017, aponta que as mulheres trabalham 7,5 horas a mais que os homens por semana. Em casa, elas também não descansam. Mais de 90% declararam realizar trabalho doméstico, em oposição a 50% dos homens (Borim, 2019). Ainda, de acordo com dados da organização global contra as desigualdades Oxfam, divulgados pela *Forbes on-line*, 75% de todo trabalho do cuidado (cujas tarefas, de acordo com estudo do FGV IBRE, citado pela mesma revista, equivalem a 13% do PIB brasileiro) é exercido pelas mulheres, quase sempre de maneira não remunerada e invisível (Epker; Almeida, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discriminação estrutural – decorrente de um passado colonial e escravagista – e a construção social de papéis de gêneros ainda impedem a participação trabalhista igualitária e invisibilizam a expropriação ilimitada da força de trabalho da mulher – já que esta, apesar de hodiernamente muito atuante no mercado de trabalho formalmente considerado, ainda é a principal responsável pela reprodução, pelos serviços de cuidado e pelo trabalho doméstico, remunerado ou não (Pavan; Martins, 2020).

A gestão das tarefas domésticas (planejamento, delegação e execução) gera uma carga desproporcional para mulheres, muitas vezes invisibilizada nas análises tradicionais do trabalho remunerado, o que pode gerar problemas na produtividade da mulher e, muitas vezes, acarretar processos de desgaste emocional, fadiga mental e até o chamado *burnout*, impactando direta e indiretamente na autonomia e no bem-estar feminino.

A carga mental excessiva, especialmente no ambiente doméstico e de

trabalho, pode ser considerada, portanto, até mesmo uma forma de violência psicológica contra a mulher: um mecanismo sutil de controle e opressão, tornando-se um fator de vulnerabilidade e, inclusive, de adoecimento físico e mental. Logo, é necessário refletir criticamente as expectativas sociais impostas às mulheres, desconstruindo os estereótipos e promovendo uma redistribuição mais justa das tarefas e oportunidades.

Nesse contexto invisivelmente violento, para além do reconhecimento formal de igualdade no âmbito familiar e de direitos laborais às mulheres – como a jubilação antecipada, a estabilidade da gestante, a licença maternidade, a faculdade de amamentar em horário de trabalho, entre outros –, é imperioso que sejam mais atentamente observadas as assimetrias ainda existentes na distribuição das tarefas no âmbito doméstico, já que a articulação entre o trabalho remunerado e vida familiar, em muitos casos, acaba por se traduzir na sobrecarga de responsabilidades, de modo a afetar a saúde física e mental feminina.

Além da existência de instrumentos internacionais e da edição de normas, é preciso agir na origem do problema. É necessário enfrentar os desafios do sexismo e da misoginia – até porque a dominação masculina é uma forma de dominação eminentemente simbólica (Bourdieu, 2012), de modo que, como tal, somente pode ser exercida com a colaboração dos sujeitos. Para que a sociedade se beneficie, na prática, da proteção dos direitos humanos baseados no gênero, é necessário que nos atentemos para as várias formas pelas quais o gênero performa no cotidiano (Nascimento Gomes, 2016), questionando comportamentos que se expressam e se reproduzem histórica e socialmente e, sobretudo, ao modo pelo qual as intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos (Crenshaw, 2002).

Emerge, pois, a relevância do estudo científico das representações sociais de gênero e da divisão sexual do trabalho, com o fim de problematizar os privilégios nas estruturas dominantes, em detrimento da garantia dos direitos humanos da não discriminação, da igualdade dos gêneros (raças e classes), da dignidade humana, da proteção, do respeito e, igualmente, da promoção do direito humano ao trabalho digno. Discutindo a origem e os interesses que cercam as diferenças entre os gêneros é possível problematizar o sexismo naturalizado no dia a dia e, assim, enfrentar mais de perto a violência, sobretudo a psicológica, na forma de “carga mental”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Trad. Denise Bottmann. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BERTULIO, D. L. L. **Direito e relações raciais**: uma introdução crítica ao

racismo. 1989. 249 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

BORIM, P. **Carga mental: o trabalho invisível das mulheres que aumenta o risco de infarto.** Disponível em: <https://universitag.wordpress.com/2019/05/20/carga-mental-o-trabalho-invisivel-das-mulheres-que-aumenta-o-risco-de-infarto>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** Tradução de Maria Helena Bertrand. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** Decreto-Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jan. 1916. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Modifica o regime da mulher casada e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8437, 28 ago. 1962. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.457, de 21 de setembro de 2022.** Institui o Programa Emprega + Mulheres e altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14457.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023.** Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens e altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14611.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, dez. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero/revista-do-observatorio-1/RevistadoObservatorio2015.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRUSCHINI, M. C.; LOMBARDI, M. R. A Bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, p. 67-104, jul. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam), 2021. **Protocolo para**

juízo com perspectiva de gênero, raça e classe. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-18-10-2021-final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DELGADO, G. N., RIBEIRO, A. C. P. C. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. **Revista TST**, Brasília, vol. 79, n. 02, abr/jun 2013, p. 199-219.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

EPKER, E.; ALMEIDA, F. **Economia do cuidado**: mulheres são responsáveis por mais de 75% do trabalho não remunerado. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-mulher/2023/11/economia-do-cuidado-mulheres-sao-responsaveis-por-mais-de-75-do-trabalho-nao-remunerado/>. Acesso em 10 nov. 2023.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília, p. 223-243, 1984.

GROSSI, M. P. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Estudos feministas**, 1994, p. 473-483.

HIRATA, H; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2021.

LAZAR, M. M. Feminist critical discourse analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. **Critical Discourse Studies**, v. 4, n. 2, p. 141-164, 2007.

LUGO, Y. G. Sistema internacional de proteção dos direitos humanos das mulheres. In: BELTRÃO, J. F. *et al.* **Direitos humanos dos grupos vulneráveis**. Manual. Rede Direitos Humanos e Educação Superior, 2014. p. 145-170. Disponível em: http://www.consorciodh.ufpa.br/livros/DDGV_PORT_Manual_v4.pdf. Acesso em: 17 out. 2016

MEINERZ, N. E. Relações sociais de gênero. In: CARVALHO, A. P. C.; WEISHEIMER, W. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 43-62.

MINAYO, M. C. L. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO GOMES, R. Teorias da dominação masculina: uma análise crítica da violência de gênero para uma construção emancipatória. **Libertas: Revista de Pesquisa em Direito**, v. 2, n. 1, 31 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção**

nº 190. Convenção sobre a eliminação da violência e do assédio no mundo do trabalho, 2019. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_831984/lang-pt/index.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

OST, S. Mulher e mercado de trabalho. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 64, 1 maio. 2009. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-64/mulher-e-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PAVAN, D. F. M.; MARTINS, L. S. Mulheres de fibra: a difícil articulação entre trabalho profissional e trabalho doméstico de mulheres em cargos de gestão. *In*: VETTORASSI, A.; SOFIATI, F. **Dimensões do trabalho na contemporaneidade**. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. p. 63-93.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, J. R. T. **Masculinidade e violência**: formação da identidade masculina e compreensão da violência praticada pelo homem. 18º REDOR. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2014.

SILVA, L.L. **CEVIC**: a violência denunciada. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

TEIXEIRA NETO, P. A. **O trabalho decente como Direito humano**: por uma fundamentação teórica com base no pós-positivismo jurídico, 2013. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4095>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO (TST). 3ª Turma. **Agravo de Instrumento em Recurso de Revista (RRAg) 597-15.2020.5.06.0021**, Relator Ministro Alberto Bastos Balazeiro. Julgamento em 28 de junho de 2023. Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho, Brasília, DF, 30 de junho de 2023. Disponível em: <https://jurisprudencia-backend2.tst.jus.br/rest/documentos/2aa91c2a73c86c88aa50fb6aa8b8a7a5>. Acesso em: 16 nov. 2023.

YANNOULAS, S. C. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 271–292, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 12 nov. 2023.

INCONSTITUCIONALIDADE POR VÍCIO DE DECORO PARLAMENTAR

Carolina Santana Martins¹

Marlana Carla Peixoto Ribeiro²

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros e tão frequentes escândalos de corrupção no Senado Federal e na Câmara dos Deputados – envolvendo compra de votos para a aprovação de leis, esquemas de favorecimento e outras situações similares –, vieram à público leis sendo aprovadas mediante troca de interesses, visando benefícios políticos. Estas estariam, então, eivadas de vício, podendo sofrer controle de constitucionalidade? No presente trabalho, cuja versão original foi publicada no v. 8, n. 2 (2024), da revista *Praxis Jurídica* - Law Journal (ISSN: 2596-2108), discute-se uma terceira espécie de inconstitucionalidade, a denominada inconstitucionalidade por vício de decoro parlamentar.

Em abril de 2006, o então procurador-geral da República, Antônio Fernando de Souza, ofereceu denúncia ao STF contra 40 suspeitos de participarem de um suposto esquema de compra de votos de parlamentares da base aliada - o mensalão. Em 28 de agosto de 2007, em julgamento histórico, por ser o primeiro desta natureza, os ministros do Supremo acataram a denúncia e transformaram os suspeitos em réus. De lá para cá o processo do Mensalão condenou integrantes da alta cúpula do Partido dos Trabalhadores que, à época dos fatos, exerciam mandato parlamentar e funções no Poder Executivo Federal, além de outros agentes públicos e empresários relacionados na exordial acusatória.

A operação Lava-Jato, por sua vez, iniciada em Curitiba com mais de 45 fases atualmente, já condenou cerca de 116 réus, entre o ex-presidente Lula e o ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha. Entre as acusações estavam venda de projetos de leis aprovados pela Casa Legislativa, edição de

1 Docente do curso de Direito da Faculdade Evangélica de Goianésia – FACEG, e-mail: carolinasantanamartins@gmail.com.

2 Docente do curso de Direito da Faculdade Evangélica de Goianésia – FACEG, e-mail: marlanacpr@gmail.com.

Medida Provisória para beneficiamento de empresas, recebimento de propinas, entre outros números de falcatruas realizadas por estes e outros políticos condenados ou investigados.

O tema hora em análise é complexo. Sendo, até o presente momento, assunto de construção doutrinária, não tendo sido levado por instrumento de controle de constitucionalidade a análise da Corte Suprema. Desta maneira, serão feitas considerações acerca de outras matérias a fim de situar o tema no contexto constitucionalista e de propiciar um entendimento com maior clareza, sem, contudo fugir da proposta inicial. Serão expostos alguns dos princípios norteadores do ordenamento jurídico como, por exemplo, o da soberania popular, da representatividade, da moralidade, entre outros, a fim de analisar se leis e atos normativos aprovados mediante atos corruptos maculam a essência do voto e o conceito de representatividade popular.

Para que se restar demonstrado sua viabilidade e legalidade incluir no Controle de Constitucionalidade mais essa espécie de inconstitucionalidade, a fim de trazer segurança à coletividade quanto às matérias aprovadas por parlamentares.

A SUPREMACIA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

O Direito Constitucional é um ramo do Direito Público, destacado por ser fundamental para a organização e o funcionamento do Estado, a articulação de seus elementos primários e o estabelecimento das bases da estrutura política (Lenza, 2022).

Tem como objeto a Constituição do Estado, compreendida em sentido amplo, como o instrumento que estabelece a estrutura do Estado, a organização de suas instituições e órgãos, bem como o modo de aquisição e limitação do poder, incluindo, nesse processo, a previsão de diversos direitos e garantias fundamentais.

A Constituição, em seu sentido lato, representa o ato de constituir, estabelecer ou firmar; ou ainda, o modo pelo qual se constitui uma entidade, seja ela uma coisa, um ser vivo ou um grupo de pessoas, envolvendo organização e formação. Juridicamente, porém, deve ser entendida como a lei fundamental de organização do Estado, responsável por estruturar e delimitar os seus poderes políticos, dispondo sobre os principais aspectos de sua estrutura (Masson, 2017).

Trata, portanto, das formas de Estado e de governo, do sistema de governo, do modo de aquisição, exercício e perda do poder político, assim como dos principais postulados da ordem econômica e social. A Constituição estabelece os limites da atuação estatal, ao assegurar o respeito aos direitos individuais. O Estado, bem como seus agentes, não possui poderes ilimitados, devendo responder por eventuais abusos.

A lei constitucional, ou seja, a Constituição propriamente dita, diferencia-se da lei comum (ordinária ou complementar) por dois fundamentos principais. O primeiro diz respeito à origem do poder: enquanto a Constituição emana de um poder constituinte, originário, soberano, inicial e ilimitado, a lei comum é produto de um poder constituído, derivado, secundário e limitado. A segunda distinção reside no conteúdo das normas: a Constituição contém, em regra, preceitos estruturantes do Estado e definidores dos direitos e garantias fundamentais; por sua vez, a lei comum trata de matérias não constitucionais ou que visam regulamentar os comandos constitucionais.

Dessa distinção entre a lei constitucional e a lei comum, surge o princípio da supremacia da Constituição. Hans Kelsen representou o ordenamento jurídico por meio de uma pirâmide normativa, na qual a Constituição ocupa o topo, sendo seguida por normas de hierarquia inferior. A norma de maior hierarquia é condição de validade da norma inferior. Por sua própria natureza, a Constituição é tida como a primeira lei positiva, o ápice do sistema jurídico. Sua superioridade decorre do fato de ser fruto do poder constituinte, que, como mencionado, é soberano e ilimitado.

Assim, a supremacia da Constituição apresenta dois aspectos: o material e o formal. O aspecto material determina que nenhuma lei ou ato normativo pode contrariar o conteúdo das normas constitucionais. Já o aspecto formal se refere à organização, estrutura, composição, atribuições e procedimentos dos Poderes, os quais são definidos pela própria Constituição. Verifica-se o vício formal quando a lei ou ato infraconstitucional apresenta irregularidade em seu processo de formação.

Consequentemente, nenhum ato estatal possui validade se não estiver, formal e materialmente, em conformidade com a Constituição. Em outras palavras, as normas inferiores somente terão eficácia e subsistência se não forem contrárias aos dispositivos da Lei Maior. A supremacia constitucional pressupõe, de forma inequívoca, a subordinação de todas as leis que lhe sejam hierarquicamente inferiores, inclusive aquelas editadas posteriormente.

É relevante destacar, em razão de sua importância histórica, a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, no caso *Marbury v. Madison*, proferida em 1803, na qual, de acordo com Guimarães (2010), o juiz John Marshall assim se pronunciou:

Ou a Constituição é a lei superior, intocável por meios ordinários, ou ela está no mesmo nível que os atos legislativos ordinários e, como outros atos, é alterável quando a legislatura assim o desejar. Se a primeira parte da alternativa for verdadeira, então um ato legislativo contrário à Constituição não é lei; se a última for verdadeira, então as constituições escritas são tentativas absurdas por parte do povo de limitar um poder que, por sua natureza, não pode ser limitado.

A conclusão lógica decorrente é que o ato inconstitucional é nulo e desprovido de efeitos. A efetividade da Constituição estaria irremediavelmente comprometida se não existisse um sistema capaz de reprimir os atos contrários aos seus preceitos. É sabido que a garantia da Constituição repousa em um juízo de conformidade entre suas normas e os demais atos normativos. Cabe, portanto, averiguar se determinado ato infringe ou não a Constituição; se infringente, deve ser declarado ineficaz, nulo ou inválido.

Desse modo, a manutenção da condição de constitucionalidade é indispensável à garantia da supremacia da Constituição. Se o ato inconstitucional prevalece, a Constituição deixa de ser a lei suprema. Destarte, o controle de constitucionalidade se apresenta como condição essencial à concretização da supremacia constitucional.

CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE

A ideia de controle de constitucionalidade está vinculada à supremacia da Constituição sobre todo o ordenamento jurídico, bem como à rigidez constitucional e à proteção dos direitos fundamentais. Controlar a constitucionalidade significa, portanto, verificar a adequação (compatibilidade) de uma lei ou ato normativo em relação à Constituição. Para isso, o legislador constituinte originário estabeleceu mecanismos destinados a fiscalizar os atos normativos, verificando sua conformidade com os preceitos estabelecidos na Lei Maior.

Dessa forma, um dos requisitos fundamentais para a existência do controle é o fato de a Constituição brasileira ser rígida quanto à sua alterabilidade. Ou seja, exige, para sua modificação, um processo legislativo mais solene, árduo e dificultoso do que aquele previsto para a alteração das normas infraconstitucionais. Exemplo disso é o disposto no art. 60, § 2º, que estabelece o quórum de 3/5 dos membros de cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos de votação, para aprovação de emendas constitucionais.

A supremacia da Constituição Federal é princípio basilar do ordenamento jurídico brasileiro e pilar do controle de constitucionalidade. Isso porque, ocupando a Constituição o ápice da hierarquia normativa, é nela que o legislador encontra as diretrizes formais e materiais para a produção legislativa, devendo obrigatoriamente seguir seus preceitos.

Assenta Hans Kelsen, citado por Alexandre de Moraes (2006), que:

[o] controle de constitucionalidade configura-se como garantia de supremacia dos direitos e garantias fundamentais previstos na constituição que, além de configurarem limites ao poder do Estado, são também uma parte da legitimação do próprio Estado, determinando seus deveres e tornando possível o processo democrático em um Estado de Direito.

A partir do exposto, conclui-se que, para defender a supremacia constitucional contra as inconstitucionalidades, a própria Constituição estabelece técnica especial, denominada pela teoria do Direito Constitucional como Controle de Constitucionalidade das Leis (Silva, 2007). Assim, todas as normas que integram o ordenamento jurídico nacional só serão válidas se conformes à Constituição Federal.

Encerrada esta fase introdutória, passa-se à análise dos efeitos da declaração de inconstitucionalidade de uma norma, bem como ao estudo de suas espécies. Ao final, abordar-se-á o vício de decoro parlamentar, considerado por parte da doutrina como uma terceira forma de inconstitucionalidade.

Efeitos da declaração de inconstitucionalidade.

O sistema brasileiro de controle de constitucionalidade adota, como regra, a tese da nulidade, segundo a qual uma lei declarada inconstitucional é considerada nula.

A declaração de inconstitucionalidade implica a afirmação da invalidade da norma e, conseqüentemente, sua retirada de eficácia. Na visão do STF, quando declara a inconstitucionalidade de uma norma no âmbito do controle concentrado e abstrato (em ação direta), ocorre verdadeira revogação da norma — a lei deixa de existir no ordenamento.

Nesses casos, o STF atua como legislador negativo, pois retira a norma do ordenamento jurídico. Já no controle difuso, quando a inconstitucionalidade é declarada em caso concreto, por meio de recurso extraordinário, os efeitos são limitados às partes envolvidas no processo. A ação direta de inconstitucionalidade (ADI), por sua vez, visa à retirada da norma do ordenamento jurídico, com eficácia *erga omnes*.

A teoria da nulidade absoluta, de origem norte-americana, defende que um ato legislativo contrário à Constituição é nulo e sem efeito. Todos os seus efeitos são inválidos, devendo o ato ser desconstituído com eficácia *ex tunc*.

John Marshall, juiz norte-americano e precursor do princípio da nulidade da lei inconstitucional em face da supremacia da Constituição, quinze anos depois do caso *Marbury vs. Madison* (1803), defendendo a tese do controle judicial, disse que de nada adiantaria os juízes jurarem a Constituição se não pudessem declarar nulas as leis que com ela fossem incompatíveis. Partindo dessa premissa, pôde concluir que o texto da Constituição dos Estados Unidos “confirma e corrobora o princípio essencial a todas as constituições escritas, segundo o qual é nula qualquer lei incompatível com a Constituição; e que os tribunais, bem como os demais departamentos, são vinculados por esse instrumento (Oliveira, 2008).

A eficácia da declaração de inconstitucionalidade é *ex tunc*, retroagindo para eliminar a lei do ordenamento jurídico. Trata-se de uma nulidade absoluta, comparada, muitas vezes, ao próprio ato inexistente, porquanto se parte da premissa de que a lei inconstitucional sequer gera efeitos. A constitucionalidade da lei seria condição *sine qua non* da sua própria existência.

Destarte, não haveria falar em *desconstituição* da lei eivada de inconstitucionalidade, mas, sim, em declaração de inconstitucionalidade da mesma. Nesse sentido, Lenza (2022) leciona que se trata de ato declaratório que reconhece uma situação pretérita, o vício de “nascimento” do ato normativo. A idéia de a lei ter “nascido morta” – existente enquanto ato estatal, mas em desconformidade (seja em razão de vício formal ou material) quanto ao “bloco de constitucionalidade” –, consagra a teoria da nulidade, afastando a incidência da teoria da anulabilidade. Assim, o ato legislativo, por regra, uma vez declarado inconstitucional, deve ser considerado, nos termos da doutrina brasileira majoritária, como nulo, desprovido de força vinculativa.

Contrária à teoria da nulidade, uma segunda teoria denominada da anulabilidade da norma inconstitucional defendida por Kelsen, preceitua que a lei não nasce inconstitucional. A lei seria provisoriamente válida, produzindo efeitos até a sua anulação. Diferentemente do sistema norte-americano da nulidade, a Corte Constitucional não declara uma nulidade, mas anula, cassa uma lei que, até o momento em que o pronunciamento da Corte não seja publicado, é válida e eficaz.

Ao distinguir a nulidade da anulabilidade, no que tange aos efeitos sobre o ato normativo defeituoso, é importante observar que a nulidade implica a impossibilidade de convalidação da norma e sua eficácia *ex tunc* da decretação de invalidade da norma. Já anulabilidade, que constitui situação menos grave, o sistema admite convalidação e só atribui eficácia *ex nunc* à decretação de invalidade da norma.

Embora ainda seja entendimento dominante entre os doutrinadores pátrios, a regra geral da nulidade absoluta da lei inconstitucional vem sendo afastada pela jurisprudência brasileira, principalmente com o advento da Lei 9.868/99 e com base nos princípios da segurança jurídica e da boa-fé, trata-se da denominada mitigação do princípio da nulidade.

Espécies de Inconstitucionalidade

O princípio da supremacia requer que todas as situações jurídicas se conformem com os princípios e preceitos da Constituição. Essa conformidade com os ditames constitucionais não se satisfaz apenas com a atuação positiva de acordo com a Constituição. Exige mais, pois, omitir a regulamentação de normas constitucionais quando a Constituição assim determina constitui

também conduta inconstitucional, pois viola a imperatividade da norma decorrente da inércia legislativa na regulamentação de normas constitucionais de eficácia limitada.

Têm-se então duas formas de inconstitucionalidade: a inconstitucionalidade por ação e a inconstitucionalidade por omissão (art. 102, I, “a”, e III, “a”, “b” e “c”, e art. 103 e seus parágrafos).

A inconstitucionalidade por ação pode-se dar das seguintes formas: do ponto de vista formal (vício formal); do ponto de vista material (vício material) e em virtude da corrupção em torno do processo legislativo, chamado pela doutrina de vício de decoro parlamentar, sendo este objeto deste estudo.

A inconstitucionalidade formal ocorre quando há um desrespeito à Constituição no tocante ao processo de elaboração da norma, podendo alcançar tanto o requisito competência, quanto o procedimento legislativo em si. O conteúdo da norma pode ser plenamente compatível com a Carta Magna, mas alguma formalidade exigida pela Constituição no tocante ao trâmite legislativo ou às regras de competência foi desobedecida.

A inconstitucionalidade formal decorre da violação dos requisitos objetivos do processo legislativo ao passo que a inconstitucionalidade material ocorre, quando o conteúdo da lei contraria a Constituição. Vício material (de conteúdo, substancial ou doutrinário) diz respeito à matéria, ao conteúdo do ato normativo. Assim, aquele ato normativo que afrontar qualquer preceito ou princípio da Lei Maior deverá ser declarado inconstitucional, por possuir um vício material.

Conforme leciona Luis Roberto Barroso (1990), a inconstitucionalidade material expressa uma incompatibilidade de conteúdo, substantiva entre a lei ou ato normativo e a Constituição. O controle material de constitucionalidade, no caso, pode ter como parâmetro todas as categorias de normas constitucionais: de organização, definidoras de direitos e programáticas.

Encerrado este título sobre o controle de constitucionalidade, já é possível situar o vício de decoro parlamentar dentro das espécies de inconstitucionalidades por ação. O próximo título terá o objetivo de tentar esclarecer o que se trata esta nova modalidade, buscar seus antecedentes e os argumentos que sustentam sua viabilidade, pautando-se nos princípios norteadores do nosso ordenamento jurídico.

VÍCIO DE DECORO PARLAMENTAR

Juntamente com as demais espécies de inconstitucionalidades por ação, analisadas no capítulo antecedente, será explanado neste capítulo esta nova espécie de inconstitucionalidade criada pela doutrina, denominada de vício de decoro parlamentar. Está ainda em sede construção doutrinária não tendo sido

levada a julgamento, em face do controle de constitucionalidade, pelo Supremo Tribunal Federal.

Em fevereiro de 2005 a jornalista e cientista política Lúcia Hippólito, da Rádio CBN teceu o seguinte comentário:

Na Câmara dos Deputados, volta e meia circulam histórias sobre deputados que teriam vendido o voto por tantos mil reais. Ninguém conta a história até o fim, ninguém apura direito. As coisas ficam por isso mesmo, mas vai se cristalizando a imagem do Congresso como um mercado persa, onde tudo se compra e tudo se vende. Desde a semana passada, circulam boatos de que vários deputados teriam recebido dinheiro para engordar bancadas partidárias na Câmara. Por conta do troca-troca desenfreado que aconteceu nos primeiros dias do ano legislativo criou-se até a figura do deputado pré-pago.

Da crítica acima entende-se que essa prática de compra de votos é algo concreto. Não são especulações, mas sim evidências de uma prática corrupta. Nos dizeres do historiador José Odair da Silva, citado por Ferraro (2010): “A corrupção na política sempre existiu, faz parte do jogo de interesse e poder desde o nascimento da vida em sociedade. No Império Romano, por exemplo, existia até uma tabela paralela de corrupção feita pelo próprio senado para burlar as lei”.

A corrupção, como mostra Odair da Silva, não é uma exclusividade brasileira. Ela sempre existiu em todos os sistemas e regimes políticos: nas democracias liberais, no socialismo, no fascismo, no nazismo, na social-democracia, em teocracias, governos populistas e ditaduras militares. Por isso, a tarefa de definir a corrupção política provoca angústia em todos aqueles desejosos de realizar estudos comparados. No entanto, é dominante a corrente que define a corrupção política como o afastamento das normas legais que regem o comportamento do agente público. Como leciona Tavares (2007): “é o comportamento de quem se desvia das obrigações legais do cargo público em troca de benefícios privados”.

Provavelmente, a melhor definição de corrupção é aquela que relaciona o mau uso da distribuição do poder público (e de recursos do poder público) com ganho exclusivamente privado. Muitas foram as tentativas de solucionar o problema da corrupção. Atualmente, por si só, a lei penal não inibe tais práticas. A lei serve apenas como um indutor de condutas humanas e pode, em certos casos mais ruidosos, constituir um exemplo a ser seguido. Mas é certo que não se pode esperar mais dela do que isto (Novelino, 2009).

A par disto, o que se busca com essa espécie de inconstitucionalidade é propiciar outros meios, além da lei penal, para coibir práticas corruptas na elaboração das leis. A fim trazer segurança jurídica aos cidadãos, resguardando seus direitos.

Cada Casa Legislativa possui, além de um Regimento Interno, um

Código de Ética e Decoro Parlamentar, os quais disciplinam os deveres dos parlamentares, os atos incompatíveis com o decoro, as penalidades aplicáveis, entre outros. Em suma, um conjunto de disposições que deveriam ser seguidas pelos congressistas, a fim de, nos dizeres do texto de apresentação do Código de Ética da Câmara dos Deputados, “se progredir na busca por uma democracia representativa mais justa para todos os brasileiros.”

O Código de Ética e Decoro Parlamentar da Câmara dos Deputados dispõe o seguinte sobre os deveres fundamentais do deputado:

Art. 3º: São deveres fundamentais do deputado:

I - promover a defesa do interesse público e da soberania nacional;

II - respeitar e cumprir a Constituição, as leis e as normas internas da Casa e do Congresso Nacional;

(...)

IV - exercer o mandato com dignidade e respeito à coisa pública e à vontade popular, agindo com boa-fé, zelo e probidade;

(...)

VI - examinar todas as proposições submetidas a sua apreciação e voto sob a ótica do interesse público;

E ainda que:

Art. 4º: Constituem procedimentos incompatíveis com o decoro parlamentar, puníveis com a perda do mandato:

I - abusar das prerrogativas constitucionais asseguradas aos membros do Congresso Nacional (Constituição Federal, art. 55, § 1º);

II - perceber, a qualquer título, em proveito próprio ou de outrem, no exercício da atividade parlamentar, vantagens indevidas (Constituição Federal, art. 55, §1º).

Por sua vez o Código de Ética e Decoro Parlamentar do Senado Federal dispõe que:

Art. 2º São deveres fundamentais do Senador:

I - promover a defesa dos interesses populares e nacionais;

(...)

III - exercer o mandato com dignidade e respeito à coisa pública e à vontade popular;

Sobre os atos incompatíveis com o decoro parlamentar estabelece que:

Art. 5º Consideram-se incompatíveis com a ética e o decoro parlamentar;

I - o abuso das prerrogativas constitucionais asseguradas aos membros do Congresso Nacional (Constituição Federal, art. 55, § 1º);

II - a percepção de vantagens indevidas (Constituição Federal, art. 55, § 1º), tais como doações, benefícios ou cortesias de empresas, grupos econômicos ou autoridades públicas, ressalvados brindes sem valor econômico;

(...)

A percepção de vantagens indevidas para aprovação de leis e atos normativos contraria todos os dispositivos supracitados e vai de encontro ao princípio da segurança jurídica, pois a par das citações acima, entende-se que quaisquer atos incompatíveis com os preceitos destes Códigos de conduta, estarão ferindo o princípio da segurança jurídica no tocante aos atos do Poder Público e da previsibilidade dos comportamentos, que deveriam ser seguidos.

O Legislativo tem como função principal a de legislar e fiscalizar, mas este Poder também precisa ser fiscalizado. Eventuais desvios do Legislativo devem ser “freados” se ultrapassarem os limites aceitos, para que sua função seja desempenhada de modo correto e, em consequência disto, para que eventuais normas jurídicas, que sejam elaboradas em troca de vantagens de qualquer tipo, não subsistam no mundo jurídico (Lobato, 2009).

E o Judiciário é quem deve exercer este papel, de frear os abusos e desvios cometidos pelo Legislativo na edição de normas, declarando-as inconstitucionais se não se enquadrarem nos preceitos constitucionais. Sobre este aspecto, devemos dizer que a ideia de equilíbrio (balança) nos induz a uma associação imediata à teoria de freios e contrapesos.

A separação dos poderes configura um dos mais importantes princípios do constitucionalismo moderno. Consagrado pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão como matéria constitucional por excelência, é o mesmo corolário básico do Estado Moderno.

Como decorrência da própria separação e da independência das funções desenvolvidas no âmbito do Estado, Montesquieu configurou um sistema de freios, composto pela “faculdade de estatuir” e pela “faculdade de impedir”, que possibilitava a interação e o controle recíproco entre os Poderes.

Montesquieu conclui que “*só o poder freia o poder*”, no chamado “Sistema de Freios e Contrapesos” (*Checks and balances*), daí a necessidade de cada poder manter-se autônomo e constituído por pessoas e grupos diferentes.

Pedro Lenza (2005) esclarece com propriedade que, se comprovada a existência de compra de votos, há mácula no processo legislativo de formação das emendas constitucionais, apta a ensejar o reconhecimento de sua inconstitucionalidade, nos termos do artigo 55, § 1º, da Constituição Federal. Assim, a inconstitucionalidade resultaria da mácula que teria envolvido o voto que constitui o sagrado valor de representação popular conferida pelo povo que se faz representar pelo parlamentar corrompido.

Muito embora o conteúdo da norma e a condução do processo legislativo estarem de acordo com o ordenamento, os votos que os legitimaram encontravam-se viciados, não havendo a prevalência da vontade da sociedade a que se faz representar pelos parlamentares, mas sim dos interesses pessoais dos

congressistas. Desta forma, os atos normativos instituídos estariam eivados de inconstitucionalidade.

Antes de concluirmos este capítulo faz-se necessário assinalar que a inconstitucionalidade por vício de decoro parlamentar afeta além do princípio da segurança jurídica e o disposto no artigo 55 § 1º da CF, outros princípios como da soberania popular, da moralidade, da representatividade entre outros.

José Afonso da Silva (2007, p. 91) define os princípios como:

ordenações que se irradiam e imantam os sistemas de normas, são núcleos de condensações nos quais confluem valores e bens constitucionais. (...) Os princípios que começam por ser a base de normas jurídicas, podem estar positivamente incorporados, transformando-se em normas-princípio e constituindo preceitos básicos da organização constitucional. (...) Há, no entanto, quem concebe regras e princípios como espécies de normas, de modo que a distinção entre regras e princípios constitui uma distinção entre duas espécies de normas.

De acordo com Luis Roberto Barroso (2003, p.151), “os princípios constitucionais são o conjunto de normas que espelham a ideologia da Constituição, seus postulados básicos e fins”. Já Celso Antônio Bandeira de Mello (2003) citado por Barroso (2003, p.152), descreve que:

Princípio é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para a sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico).

Nesse sentido, a elaboração de leis e atos normativos envolvidos em corrupção, percepção de vantagens de qualquer tipo, fere além do disposto no artigo 55, §1º, no que tange ao decoro parlamentar, princípios fundamentais do ordenamento jurídico brasileiro, como da moralidade, representatividade e soberania popular. E a violação de todos esses dispositivos, normas e princípios, dão margem para a alegação de inconstitucionalidade destes atos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou uma tese doutrinária proposta por Pedro Lenza, que sugere a criação de uma nova espécie de inconstitucionalidade, aplicável a casos de corrupção ocorridos no âmbito do Congresso Nacional, especialmente quanto à aprovação de leis e atos normativos.

Trata-se de uma construção ainda em fase inicial no campo doutrinário, sobre a qual pouco se discute. Por essa razão, o objetivo deste artigo foi apresentar a tese, contribuir para sua difusão entre os acadêmicos de Direito e o público em

geral, além de investigar suas possíveis bases legais e viabilidade jurídica.

A inconstitucionalidade por vício de decoro parlamentar configuraria, assim, uma terceira espécie de inconstitucionalidade, ao lado da inconstitucionalidade formal e da inconstitucionalidade material. Isso porque é perfeitamente possível que uma norma elaborada mediante práticas corruptas — ainda que compatível com o conteúdo constitucional (material) e observante dos trâmites do processo legislativo (formal) — esteja maculada em sua essência moral. Nesse caso, o vício não reside na matéria ou na forma da norma, mas na intenção do legislador, comprometendo sua legitimidade e sua própria razão de ser.

Partindo da premissa de que a Constituição Federal é a norma superior do ordenamento jurídico e de que todos os atos normativos devem a ela se submeter, conclui-se que a violação ao artigo 55, §1º, combinado com os dispositivos dos Regimentos Internos das Casas Legislativas, pode servir de fundamento para a declaração de inconstitucionalidade de normas aprovadas mediante corrupção.

Além disso, a obtenção de vantagens indevidas para a aprovação de leis atenta contra princípios constitucionais como a soberania popular e a representatividade, visto que os parlamentares, eleitos para defender os interesses da coletividade, agem em benefício próprio ou de seus grupos políticos. Tal conduta também afronta os princípios da moralidade, da segurança jurídica, da eficiência e da função social da norma jurídica.

A violação a tais princípios — todos dotados de força normativa — reforça a tese da possibilidade jurídica de se reconhecer essa nova modalidade de inconstitucionalidade. Como destaca Celso Antônio Bandeira de Mello, “violar um princípio é mais grave do que violar uma norma”.

Caso venha a ser reconhecida, essa forma de controle poderá se revelar um importante instrumento para coibir abusos no processo legislativo. Se os parlamentares tiverem a consciência de que uma lei aprovada sob vício de decoro pode ser declarada inconstitucional e, portanto, privada de eficácia, haverá um desestímulo à prática de corrupção no Legislativo. Evidentemente, a aplicação dessa medida exigiria rigorosa apuração probatória, a fim de evitar abusos e garantir segurança jurídica.

Quanto aos efeitos, a declaração de inconstitucionalidade, em regra, importaria na nulidade absoluta da norma, com efeitos *extunc*. Contudo, havendo relevantes situações consolidadas, o Supremo Tribunal Federal já admite, em certos casos, a mitigação da nulidade, atribuindo efeitos *ex nunc* à decisão, com o propósito de preservar a estabilidade jurídica.

Em síntese, a consolidação dessa nova espécie de inconstitucionalidade — por vício de decoro parlamentar — representaria um avanço no controle da produção legislativa, contribuindo para a moralização do processo legislativo,

a proteção da soberania popular e a efetividade dos princípios constitucionais. Normas e atos normativos que nascem corrompidos em sua origem, ainda que forma e conteúdo estejam aparentemente preservados, não merecem integrar o ordenamento jurídico, por carecerem de legitimidade constitucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Luis Roberto. **A nova interpretação Constitucional. 3ª edição. São Paulo: Editora Renovar, 2008.**

BARROSO, Luis Roberto. **Controle de Constitucionalidade: aspectos jurídicos e políticos. São Paulo: Editora Saraiva, 1990.**

BARROSO, Luis Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição. 5ª edição. São Paulo: Editora Saraiva 2003.**

BARROSO, Luís Roberto. **Temas De Direito Constitucional. 2ª edição. São Paulo: Editora Renovar, 2002.**

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da constituição brasileira. 4ª edição. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.**

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional. 19ª edição. São Paulo: Editora Malheiros, 2006.**

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 7ª edição. Coimbra: Editora Almedina, 2003.**

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional. 14ª edição. Belo Horizonte: Editora Del Rey. 2008.**

CHIMENTI, Ricardo Cunha; CAPEZ, Fernando; SANTOS, Marisa Ferreira dos; ROSA, Márcio Fernando Elias. **Curso de Direito Constitucional. 6ª edição. São Paulo: Editora Saraiva 2009.**

CÓDIGO DE ÉTICA E DECORO PARLAMENTAR DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: Código de ética e decoro parlamentar. Acesso em 30 de abril de 2025.

CÓDIGO DE ÉTICA E DECORO PARLAMENTAR DO SENADO FEDERAL. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/conselhos/-/conselho/cedp/legislacao> Acesso em 30 de abril de 2025

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 30 de abril de 2025.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanela. **Direito Administrativo. São Paulo: Editora Atlas, 2007.**

FERRARO, Marcelo. **Corrupção no Brasil.** Disponível em: Corrupção no

Brasil, uma análise sociológica | Oceano Azul Pesquisa Social. Acesso em 30 de abril de 2025.

LENZA, Pedro. **Curso de Direito Constitucional Esquemático**. 26ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2022.

LENZA, Pedro. **Reforma do Judiciário e o Supremo Tribunal Federal**. Disponível em:

LOBATO, Bruno Simão. **Controle de constitucionalidade e o vício de decoro parlamentar**. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=1393 Acesso em 30 de abril de 2025.

MASSON, Natalia. **Manual de Direito Constitucional**. 5ª edição. Salvador: Juspodivm, 2017.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 20ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.

NOVELINO, Marcelo. **Direito Constitucional**. 3ª edição. São Paulo: Editora Método, 2009.

PAULO, Vicente. ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional Descomplicado**. 4ª edição. São Paulo: Editora Método, 2009.

PAZZAGLINI FILHO, Marino. **Lei de improbidade administrativa comentada: aspectos constitucionais, administrativos, civis, criminais, processuais e de responsabilidade fiscal: legislação e jurisprudência atualizadas**. São Paulo: Atlas. 2002.

SILVA José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 28ª edição. São Paulo: Editora Malheiros. 2007.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 5ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 8, 9, 10, 12, 13, 15, 22, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 48, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 99, 112, 120, 121, 132, 133, 134, 135, 136

Ambiente escolar 47, 48, 51, 67, 68, 71, 109, 129

Aprendizado 25, 29, 30, 45, 47, 48, 50, 68, 83, 87, 90, 91, 92, 94, 108, 136

Aprendizagem 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 29, 31, 34, 35, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 58, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 81, 88, 92, 99, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 131, 135, 136

B

BNCC 5, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 99, 100, 101, 110, 113, 119

C

Conhecimento 25, 29, 31, 39, 41, 45, 59, 61, 63, 67, 68, 69, 70, 73, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 112, 116, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 129, 130, 132, 134, 135

Constituição 12, 84, 85, 104, 117, 129

Crianças 13, 14, 21, 22, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 67, 104, 108, 111, 115

D

Desigualdades 15, 42, 46, 47, 51, 52, 53, 64, 90, 93, 95, 98, 100, 103, 105, 109

Diretrizes 32, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 80, 88, 94, 99, 100, 121

Docente 5, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 61, 64, 66, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 99, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137

E

Educação 5, 7, 8, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 32, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 104, 110, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 127, 136, 137

Ensino 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 87, 92, 98, 99, 100, 101, 108, 109, 110, 112, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 128, 132, 134, 135

Escola 5, 8, 9, 12, 14, 21, 22, 35, 38, 44, 46, 52, 53, 62, 63, 64, 68, 71, 72, 74, 81, 82, 84, 86, 109, 110, 111, 115, 117, 120, 130, 131

Escrita 16, 57, 60, 79, 98, 107, 109, 111, 112, 115, 116, 122, 123, 124, 126, 135

Estágio 11, 13, 14, 15, 16, 17, 73, 74, 129

Estratégias 8, 15, 29, 30, 33, 43, 50, 52, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 78, 134

Estudantes 5, 8, 9, 11, 15, 16, 29, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 92, 99, 106, 112, 119, 120, 135

F

Formação 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 26, 30, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 106, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 137, 138

Formação continuada 5, 7, 9, 43, 47, 49, 50, 51, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 112, 116

H

Habilidades 7, 13, 25, 30, 32, 33, 43, 51, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 94, 99, 111, 113, 115, 117, 118

I

Inclusão 5, 29, 32, 33, 39, 40, 49, 51, 67, 71, 74, 75, 94, 96, 101, 117

Infância 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 124

Inteligência artificial 34, 36, 90, 91, 93, 95, 96, 97

L

Leitura 5, 9, 10, 62, 82, 102, 105, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 132

Letramento 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

P

Pandemia 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 53, 112

Pesquisa 9, 10, 11, 15, 16, 17, 24, 30, 31, 32, 43, 57, 58, 60, 62, 66, 70, 75, 82, 89, 110, 112, 113, 114, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 135, 136, 137, 138

Práticas pedagógicas 5, 29, 45, 51, 53, 64, 65, 109, 120, 132, 136

Professores 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 34, 37, 39, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 60, 61, 62, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 105, 106, 108, 112, 115, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 134, 136, 137

S

Saberes 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 32, 43, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 103, 117, 128, 129, 134, 136, 137

Sociedade 9, 12, 30, 32, 33, 36, 39, 45, 52, 54, 63, 64, 65, 75, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 95, 103, 112, 117, 123, 127, 133

T

Tecnologias 33, 68, 69, 70, 73, 75, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 133

Tecnologias digitais 90, 115, 116, 117, 118, 119, 120

