

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO
CLOVIS HIRAN FUENTES MAUÁ FILHO
FRANCISCO EVANGELISTA
JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE
LUIZ FERNANDO ESPARRACHIARI DIAS
SÍLVIO CÉSAR MORAL MARQUES
(Organizadores)

ANAIS do

II Simpósio Educação e Epistemologia: Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação

2023

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (GEPEE)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS)

Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)

ANAIS

II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades – DGTH
Programa de Pós-Graduação Educação – PPGED

Editora: Instituto Sorocabano de Ensino e Pesquisa – ISEP
www.isepsorocaba.com isep@isepsorocaba.com

ISEP

Instituto Sorocabano
de Ensino e Pesquisa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simpósio Educação e Epistemologia (2. : 4-6 dez. 2023
: Sorocaba, SP)

Anais do II Simpósio Educação e Epistemologia
[livro eletrônico] : novas perspectivas
epistemológicas na educação / organizadores Antônio
Joaquim Severino...[et al.]. -- Sorocaba, SP :
Instituto Sorocabano de Ensino e Pesquisa - ISEP,
2024.

PDF

Vários autores

Outros organizadores: Clovis Hiran Fuentes Mauá
Filho, Francisco Evangelista, José Humberto de
Rezende, Luiz Fernando Esparrachiari Dias, Sílvio
César Moral Marques.

Bibliografia

ISBN 978-65-984425-0-7

1. Educação 2. Educação - Congressos
3. Epistemologia 4. Filosofia 5. Pedagogia
I. Severino, Antônio Joaquim. II. Mauá Filho, Clovis
Hiran Fuentes. III. Evangelista, Francisco.
IV. Rezende, José Humberto de. V. Dias, Luiz Fernando
Esparrachiari. VI. Marques, Sílvio César Moral.
VII. Título

24-223083

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

FICHA TÉCNICA – Organização: Antônio Joaquim Severino; Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho; Francisco Evangelista; José Humberto de Rezende; Luiz Fernando Esparrachiari Dias; Sílvio César Moral Marques. **Edição/Diagramação:** Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho.

ISBN 978-65-984425-0-7

ANAIS

II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

II Simpósio Educação e Epistemologia: Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação

Comitê Organizador

Antônio Joaquim Severino
Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho
Francisco Evangelista
José Humberto de Rezende
Luiz Fernando Esparrachari Dias
Sílvio César Moral Marques

Comitê Científico

Atílio Catosso Salles
Cleide Rita Silvério de Almeida
Daner Hornich
Denise Maria Reis
Elaine Terezinha Dal Mas Dias
Elvis Rezende Messias
Fábio Caires
Helvécio Lopes
José Humberto de Rezende
Luís Carlos da Silva
Laura Maria Ferreira Moreira
Raquel Gianolla Miranda
Roberta Gaio
Rúbia Cristina Cruz
Tiago de Souza Mayer

Sumário

Introdução	1
Sílvio César Moral Marques; Francisco Evangelista	
Eixo 1 - Novas perspectivas em epistemologia e educação	2
Iniciação científica na educação básica na perspectiva da educação para a liberdade	3
Viviane dos Reis Soares; Francisco Evangelista	
Metodologias de ensino eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras	20
Alisson de Castro Ferreira; Robson de Castro Ferreira; Ronaldo Júlio Baganha	
Correntes epistemológicas da educação empreendedora: uma análise das publicações nacionais de 2019 a 2022	32
Alisson de Castro Ferreira; Robson de Castro Ferreira; Ronaldo Júlio Baganha	
Epistemologia e Educação Jurídica: Desafios e Perspectivas no Ensino do Direito	43
Ângelo Aparecido de Souza Júnior; Thaís Fernanda Botelho; Fernando Silveira Melo Plentz Miranda	
Cultura literária: como as experiências leitoras dos professores contribuem para a formação do leitor literário a partir da multimodalidade	52
Cristiane Dias Gonçalves Paula; Francisco Evangelista	
Novas bases epistemológicas para o estudo e ensino das normas legais	66
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araujo; Giovana Carmo Temple	
Educação no Brasil contemporâneo: reforma, retórica e sistematização com a esfera produtiva	82
José Humberto de Rezende	
Educação Física escolar: uma aliada na luta contra a inatividade física	101
Keila Miotto; Ronaldo Júlio Baganha	
Saberes docentes e adoecimento durante a pandemia de COVID-19	110
Márcia Vilela Valdier; Rodrigo Rios Faria de Oliveira	
Eixo 2 - Participação da epistemologia na pesquisa educacional	123
Educação problematizadora no ensino superior: compromisso político com o desvelamento de epistemologias populares	124
Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena; Fabiana Rodrigues de Sousa	
As aproximações do Mito da Caverna de Platão e a autonomia em Montessori	139
Luís Carlos da Silva; Valéria Aparecida da Silva	
Ecologia decolonial e educação popular: problematizando o racismo no currículo de História do Ensino Médio	147
Silvia Helena de Britto Zeferino; Fabiana Rodrigues de Sousa	
Eixo 3 - A Epistemologia e seu lugar na esfera teórica da filosofia da educação	164

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Eixo 4 - Fundamentação epistêmica das teorias pedagógicas	165
Aspectos da epistemologia educacional do pensamento de Anísio Teixeira: sobre a relação entre arte, ciência e educação	166
Marcus Rafael Rodrigues	
Epistemologia(s) na formação de professores da Educação Básica: considerações teóricas, limites e possibilidades	176
Rodrigo Rodrigues Oliveira; Ivana Fortes Das Chagas Pereira	
Educação libertadora e materialismo histórico-dialético	188
Luiz Renato Assunção Vieira; Juliana Rezende Torres	
Eixo 5 - Manifestações paradigmáticas da epistemologia sob impacto da atual geopolítica do conhecimento	198
Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira: uma apresentação	199
Elvis Rezende Messias	
Representatividade de Jojô Todynho sob perspectivas descoloniais e letramento racial crítico	209
Kahuanna Andrews de Jesus Oliveira	

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (GEPEE), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEd-So-UFSCar), o Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS-UNIVÁS) promoveram, entre os dias 4 e 6 de dezembro de 2023, II Simpósio Educação e Epistemologia, tendo por tema: "Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação".

O objetivo do evento foi proporcionar um espaço de debates sobre as diversas e diferentes perspectivas epistemológicas na educação. Os eixos temáticos foram:

- 1) Novas perspectivas em epistemologia e educação: Apresenta e discute os novos paradigmas epistemológicos e suas propostas para a construção do conhecimento no campo educacional, em uma perspectiva mais geral;
- 2) Participação da epistemologia na pesquisa educacional: Compreende pesquisas que apresentam propostas que aproximem a epistemologia das abordagens metodológicas e sua utilização nas pesquisas em educação;
- 3) A epistemologia e seu lugar na esfera teórica da filosofia da educação: Apresenta análises e reflexões sobre a tarefa epistemológica da Filosofia da Educação, nos âmbitos da pesquisa e da reflexão filosófico-educacional;
- 4) Fundamentação epistêmica das teorias pedagógicas: Realiza a explicitação e discussão sobre os referenciais que alicerçam as teorias pedagógicas;
- 5) Manifestações paradigmáticas da epistemologia sob o impacto da atual geopolítica do conhecimento: Compreende pesquisas e debates relacionados à demanda específica de revisão epistemológica à luz da pós-colonialidade e da interculturalidade.

A Comissão Organizadora entregou previamente aos autores diretrizes para formatação e normalização, não tendo havido revisão (gramatical, de formatação e normalização) posterior. Cumpre informar, assim, que a responsabilidade de formatação e normalização dos textos é de responsabilidade de seus autores. O simpósio foi realizado de maneira virtual, através de plataforma de videoconferência, com transmissão por redes sociais.

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

Prof. Dr. Francisco Evangelista

ANAIS

**II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023**

**Eixo 1 - Novas perspectivas em
epistemologia e educação**

Iniciação científica na educação básica na perspectiva da educação para a liberdade

Viviane dos Reis Soares¹
Francisco Evangelista²

RESUMO

A iniciação científica na Educação Básica é um importante caminho para desenvolver nos estudantes competências e habilidades relacionadas à pesquisa científica. O investimento em pesquisa cumpre o papel de desenvolver o protagonismo adolescente, contribui para o desenvolvimento da autonomia e para o ingresso no Ensino Superior. Apesar de todas as vantagens no investimento em Iniciação científica na Educação Básica e, especialmente na Educação Pública, sabe-se que ainda é bastante reduzido o número de instituições que investem na pesquisa científica e que, aquelas que investem, muitas vezes apresentam características que limitam os docentes e discentes dificultando o processo de tornar-se orientador e aluno-pesquisador. Num cenário em que as reestruturações no Ensino Médio apontam para a necessidade de uma educação que possibilite maior produção do conhecimento por alunos e o desenvolvimento de competências que permitam lidar com as mais variadas situações no dia-a-dia, a prática diária mostra que a quantidade de reformulação e “novidades” no Ensino Médio é inversamente proporcional aos resultados em termos de produção do conhecimento, à identificação dos estudantes com a proposta educacional e às práticas educativas em prol do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Segundo Paulo Freire, a autonomia é alcançada quando os alunos se tornam sujeitos críticos, capazes de questionar, refletir e transformar sua própria realidade. Partindo da perspectiva freireana que aponta a educação como prática libertadora e propulsora da autonomia e ancorando na análise de bell hooks, que dialoga com Freire ao tratar de uma educação que liberta e que torna vivos e vibrantes os estudantes, o presente artigo visa realizar uma análise sobre a evolução da iniciação científica na educação básica, em especial nas escolas públicas a partir da análise do programa ICEB (Iniciação Científica na Educação Básica) promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) através do estudo de editais e memorandos que norteiam o programa, e dentro da perspectiva dos professores orientadores e dos estudantes pesquisadores, por meio de pesquisa de opinião, a respeito dos limites e potencialidades do programa tendo em vista a promoção de uma educação que de fato confere autonomia e que torne os estudantes sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Palavras-chave: Iniciação Científica; educação pública; educação libertadora; autonomia; protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica é uma proposta de produção do conhecimento que, por meio da pesquisa e investigação, visa fomentar o aprendizado e o pensamento crítico entre os estudantes. Tradicionalmente essa modalidade de trabalho é ofertada no Ensino Superior, etapa na qual

¹ Doutoranda em educação pelo PPGEducS/UNIVAS.

² Professor permanente do PPGEducS/UNIVAS.

objetiva-se introduzir o método científico ao desenvolver atividades com experiências práticas orientadas por um profissional da área. É esperado que as atividades de investigação propiciem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa, ao pensamento criativo, à escrita, à análise crítica e à comunicação científica.

Ao longo do processo de pesquisa, os estudantes têm a oportunidade de vivenciarem as etapas da pesquisa optando por caminhos metodológicos que permitem confirmar ou refutar hipóteses partindo de um problema como motivação. Nesse processo, relatórios periódicos são produzidos além de leituras orientadas, debates sobre o andamento do trabalho e interação com outros estudantes. Para o graduando essa oportunidade pode significar o desenvolvimento de competências para o exercício profissional, mesmo daqueles que não optarem pela continuidade no caminho da pesquisa. Ao mesmo tempo, permite maior envolvimento com profissionais da instituição, maior capacidade de interação social, utilização de carga horária para abater na grade de atividades complementares e pode, inclusive, apresentar ganhos reais por meio de bolsas fomentadas por agências e instituições voltadas para a produção científica como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Embora tenha sido, ao longo da história, um programa reconhecido como mais comum ou, até mesmo, adequado ao Ensino Superior, não há dúvidas que as habilidades e competências que a prática da Iniciação Científica pode desenvolver nos estudantes da graduação também podem ser estendidas à Educação Básica e que, considerando os diferentes contextos e a progressão da complexidade de acordo com etapas de ensino e a faixa etária, essa proposta também têm potencial de propiciar resultados satisfatórios no que concerne aos desenvolvimento pessoal, estudantil e o futuro desenvolvimento profissional destes.

Ao instituir as 10 Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita, em sua competência 2, o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo para que seja possível aos discentes “exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade para que possam “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções”³. Embora reconheçamos vários pontos da BNCC que poderiam ser analisados neste artigo, focaremos aqui nessa competência específica para de um lado, apresentar como ela se relaciona à Iniciação Científica e de outro, mostrar como ela se distancia da realidade cotidiana das instituições de Educação Básica no Brasil o que também denota as complexas limitações para que a Iniciação Científica chegue de fato à ação escolar prática.

³ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

A Iniciação Científica na Educação Básica surge como um importante incentivo para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à pesquisa científica entre os estudantes. Este investimento não só atua na formação de futuros pesquisadores, mas também desempenha um papel crucial no fortalecimento do protagonismo adolescente, preparando-os para desafios acadêmicos mais avançados no Ensino Superior. Entretanto, apesar das inegáveis vantagens proporcionadas pela Iniciação Científica, especialmente nas escolas públicas, observa-se uma lacuna significativa na adesão das instituições a essa prática. A limitação de recursos e características restritivas presentes em algumas dessas instituições pode comprometer o pleno desenvolvimento tanto dos professores orientadores quanto dos alunos-pesquisadores.

Ainda incipiente na educação Básica, a Iniciação Científica vem ganhando espaço no Estado de Minas Gerais onde a Secretaria Estadual de Educação desenvolveu o programa ICEB (Iniciação Científica na Educação Básica), por meio do qual tem incentivado a prática da pesquisa científica entre estudantes e profissionais da educação. Apesar de ter um papel de extrema importância nesse movimento da pesquisa, o programa tem um campo de atuação ainda limitado, atingindo uma pouca expressiva porcentagem de estudantes e educadores.

A abrangência do programa, que atualmente está em sua 3ª edição, pode ser entendida como um processo à medida em que se propõe também a popularizar a pesquisa nessa etapa de ensino e, pelos últimos resultados apontados, vem alcançando importantes avanços. Por essa razão, o presente artigo visa compreender e avaliar o desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica na Educação Básica partindo de uma análise do programa ICEB do Governo do Estado de Minas Gerais por meio de seus documentos normativos e da reflexão da prática da pesquisa em escolas públicas. A análise que aqui se propõe visa compreender os limites e as potencialidades dessa iniciativa tendo como fio condutor a proposta da educação para a liberdade sob a ótica de Paulo Freire e Bell Hooks, a importância da Iniciação Científica e discussões sobre a prática escolar e o seu distanciamento do que propõe a BNCC. Buscando compreender também a proposta a partir do espaço escolar e de seus atores envolvidos, utilizaremos dados de uma pesquisa de opinião com estudantes e professores-orientadores de escolas públicas que possuem núcleos de pesquisa do ICEB.

Por meio da análise dos documentos citados, buscamos respostas para questionamentos importantes como: A proposta do ICEB tem se efetivado na prática? Quais os desafios para a implementação da Iniciação Científica na Escola? De que forma estudantes, professores e gestão têm recebido esse programa? Como avaliar na prática os efeitos dessa modalidade de pesquisa?

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a produção desse artigo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa. Além de coleta e análise de dados numéricos a partir da pesquisa estruturada com atores envolvidos no programa, foram analisados também registros feitos pelos participantes da pesquisa em forma de narrativas, depoimentos e sugestões.

Ao buscarmos referências sobre como a iniciação científica possui potencial emancipatório, realizamos também uma pesquisa bibliográfica em obras de Paulo Freire e Bell Hooks, a fim de realizar um levantamento sobre a perspectiva desses autores a respeito da educação para a liberdade e de como a pesquisa pode se relacionar com essa proposta pedagógica. Também foi produzida uma pesquisa documental no qual o documento normativo do programa ICEB da SEE/MG bem como o último edital publicado em 2023 foram analisados.

Visando uma análise mais próxima da realidade de aplicação do ICEB, foi realizada uma pesquisa com estudantes, pesquisadores e professores orientadores por meio de formulário do *Google forms* com perguntas estruturadas. O questionário foi encaminhado via link para os professores-orientadores que repassaram para os estudantes. A análise quantitativa dos dados foi feita a partir das ferramentas da plataforma em que foi elaborado o formulário sem a divulgação dos nomes dos estudantes. A parte qualitativa, na qual nos dedicamos a analisar a experiência compartilhada pelos estudantes, contém apenas a divulgação de dados daqueles que, maiores de idade, autorizaram.

A pesquisa contou com a participação de 29 estudantes e 5 professores de 5 escolas diferentes das cidades de Oliveira MG (e distrito Morro do Ferro), Papagaios e Ouro Preto. O formulário de pesquisa continha perguntas relacionadas aos sentimentos de professores e estudantes ao participarem do ICEB, às aplicações práticas na vida acadêmica dos aprendizados com a pesquisa científica, os limites e potencialidades do programa, além de espaço para sugestões e relatos de experiência.

Por meio dos dados coletados, buscamos chegar a uma ideia de como na realidade escolar o ICEB acontece, ouvindo dos atores envolvidos quais os desafios e as conquistas provenientes do envolvimento na Iniciação Científica. Esses dados, analisados à luz da pedagogia para a autonomia, podem nos permitir compreender se, de fato, a Iniciação Científica é um caminho para maior autonomia dos estudantes ou se sua atuação ainda carece de revisões nesse sentido. Também buscamos, por meio da análise dos dados coletados, avaliar o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, dando ênfase à competência 'dois'.

Por fim, as sugestões e relatos de experiência coletados, contribuirão para uma do programa com a proposição de caminhos para a sua melhoria a partir daqueles que vivem o processo e

conhecem na realidade diária o fazer ciência na educação básica e pública. A seguir, acompanhamos alguns dados da análise.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O PROGRAMA ICEB

Ao longo dos séculos, a ciência por meio de seus métodos e resultados vêm contribuindo para responder de forma satisfatória a uma série de indefinições, aspirações e necessidades dos seres humanos. Os produtos da ciência e tecnologia, aplicados à realidade humana, promoveram uma série de transformações sem as quais, certamente o mundo estaria em uma realidade bem distante do que percebemos hoje. O exercício de enxergar o passado e ser capaz de compreender os processos vivenciados pela humanidade e os meios desenvolvidos para que, gradativamente, houvesse transformações na qualidade de vida é de extrema importância, inclusive para uma crítica dentro da perspectiva de atuais movimentos que insistem em questionar a importância e a confiabilidade da ciência e tecnologia em nossa realidade.

Ao questionarmos a quem a ciência serve e a quem ela interessa, rapidamente teremos como resposta “a todos”. Mas se perguntarmos quem pode produzir e quais são os atores que podem e devem se servir de seus métodos e instrumentos investigativos visando importantes apontamentos para a qualidade de vida da humanidade, a resposta não nos vem de forma tão assertiva. Provavelmente ouviríamos alguma afirmação de que a pesquisa científica é para o cientista. E quem é o cientista? Quem pode participar desse processo? Onde estão esses atores?

A Iniciação Científica pode nos ajudar nesse processo de encontrar ou de identificar os cientistas em nossa sociedade alargando a nossa interpretação sobre quais são os atores envolvidos. O programa desempenha um papel crucial na formação acadêmica dos estudantes, proporcionando-lhes não apenas uma compreensão mais profunda dos métodos e práticas científicas, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação científica e trabalho em equipe. Além disso, a Iniciação Científica contribui para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber, permitindo a ampliação do espectro de investigação e a formação de uma nova geração de pesquisadores.

O Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) aponta a importância da Iniciação Científica desde os primeiros anos da educação formal para que os estudantes tenham contato com métodos científicos de produção do conhecimento e tornem-se criativos, inovadores e capazes de gerar transformações importantes no mundo⁴. Nesse sentido, a nível de ensino médio, o órgão oferece programas como o PIBIC-EM, Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, em parceria com as universidades para orientar estudantes do Ensino Médio das escolas públicas e o

⁴ Iniciação Científica. Portal CNPq. Disponível em: <https://portal.cnpq.br/web/guest/iniciacao-cientifica/>. Acesso em: 17/02/2024.

IC-Jr, Iniciação Científica Júnior, que é realizado em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa sendo programas importantes a serem mencionados como iniciativas exemplares no que tange à expansão da Iniciação Científica na Educação Básica.

Para refletir na prática de como a iniciação científica chega aos estudantes da Educação Básica, partimos da análise do programa ICEB, Iniciação Científica na Educação Básica, que está em ascensão no Estado de Minas Gerais. O programa, que atualmente se encontra em sua 3ª edição, propõe como presente em seu edital último, Nº 04, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2023 Processo SEI nº 1260.01.0004418/2023-97, a criação de Núcleos de Pesquisa nas escolas de educação básica composto pelo professor-orientador e pelos estudantes pesquisadores responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do projeto de pesquisa de Iniciação Científica e pela divulgação de seus resultados para a comunidade escolar.⁵

O programa traz como objetivo principal,

intensificar o estudo e a reflexão sobre os Temas Contemporâneos Transversais, por meio da aplicação de metodologias científicas, possibilitando que os estudantes identifiquem e proponham soluções para os problemas do seu contexto social. Além disso, a iniciação científica visa incentivar, apoiar, valorizar e dar visibilidade à produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, a partir do ensino e aplicação de metodologias de pesquisa científica⁶.

De acordo com a Resolução SEE Nº 4.725, de 03 de maio de 2022⁷, a formação dos núcleos de pesquisas nas escolas, dentro da proposta do ICEB, demanda a iniciativa do professor que busca entre seus estudantes uma equipe de 8 a 12 pessoas para juntos elaborarem o projeto de iniciação científica e inscreverem-no de acordo com as normas do edital. O professor, recebe um acréscimo em seu salário referente a uma carga horária extra de 5h/a semanais ficando incumbido de reunir com os estudantes periodicamente para desenvolver as etapas da pesquisa incluindo a reescrita do projeto. Os estudantes participam pelo interesse na pesquisa e certificado de participação. Não há abatimento na carga horária e nem mesmo ganhos em termos de pontuação dentro do bimestre.

Para o pleno desenvolvimento do projeto, a Secretaria estadual de educação, direciona para as escolas contempladas com os núcleos de pesquisa, verbas que devem ser destinadas à compra de notebooks a serem utilizados durante o projeto e demais aquisições como serviços, viagens para divulgação do projeto e participação em eventos, materiais de custeio dentre outros. O programa

⁵ Programa de Iniciação Científica na Educação Básica –ICEB 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/> Acesso em: 15/01/2024.

⁶ Edital Nº 04, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2023, p.1. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/>. Acesso em: 15/01/2024.

⁷ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/> Acesso em: 15/01/2024.

também oferece um apoio por meio de professores-tutores e curadores, ambos com formação *strictu sensu*, também selecionados pelo edital do programa. Os primeiros acompanham o desenvolvimento do projeto, mantendo um canal de comunicação direta com professores-orientadores e os últimos trabalham junto ao núcleo gestor na avaliação dos projetos, oferta de capacitações e acompanhamento dos tutores.

Quanto à adesão dos estudantes é possível observar pela organização do programa que o aspecto voluntário faz com que sejam formados núcleos com aqueles que já apresentam um interesse pela pesquisa. Esse fator pode contribuir para que o desenvolvimento do projeto seja mais conciso e as ações bem encaminhadas. Por outro lado, chama atenção o número reduzido de estudantes que podem fazer parte do programa. O documento normativo aponta o número máximo de 12 estudantes por núcleo de pesquisa e de 2 núcleos de pesquisas por escola. Ao tomarmos por referência, por exemplo, uma escola com 500 estudantes, o número de contemplados seria de 4,8%. É importante levar em conta também que nem todas as escolas apresentam projeto e aderem ao programa.

Apesar de, na prática, os números questionarem a garantia do direito ao desenvolvimento de todas as competências previstas na BNCC a todos, o edital N° 04, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2023 em seu item 1.1.2 menciona que

A proposta de Iniciação Científica para a Educação Básica visa fomentar o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à pesquisa, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e nos Currículos Referência de Minas Gerais - CRMG, por meio da formação de núcleos de pesquisa e de investigação científica para o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem, corroborando para a progressão na trajetória escolar dos estudantes e para o incentivo à continuidade dos estudos e o ingresso dos jovens ao Ensino Superior.⁸

Ao delimitar a um número tão pequeno de estudantes-pesquisadores, o programa nos leva a questionar se realmente atende aos preceitos da BNCC no que tange às garantias de aprendizado para todos ou se ele só reforça o que importantes debates em torno da Base vêm ressaltando: não há uma democratização do ensino e nem mesmo uma garantia de aprendizagem relacionada diretamente ao fato de ter-se instituído a BNCC.

Por outro lado, e nosso objetivo aqui não é de forma alguma questionar a credibilidade do programa, é importante reconhecer que, de fato, a Iniciação Científica tem grande potencial de tornar os estudantes competentes no que concerne à pesquisa, ao pensamento crítico, à investigação desenvolvendo o protagonismo. Por essa razão, embora reconheçamos que é importante o interesse dos estudantes, uma oferta mais democratizada da Iniciação Científica acompanhada de maior

⁸ <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023>

incentivo dos docentes, pode transformar a ICEB num programa que possa conferir maior aprendizagem e uma educação democrática que permita de fato a emancipação dos estudantes.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE E AUTONOMIA

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação para a liberdade é uma abordagem pedagógica que visa à emancipação e transformação social. Sua teoria da educação libertadora, está centrada nos princípios do diálogo, da participação do estudante como alguém que não é apenas receptor do conhecimento bem como na valorização da cultura e do contexto local destes como meio de transformação social. Ao tratar do processo do ensinar, Freire traz uma abordagem que evidencia que a aprendizagem só se efetiva quando de fato os docentes conseguem criar possibilidades para que os estudantes sejam capazes de produzir seu próprio conhecimento. Em sua abordagem, Freire relaciona a importância da pesquisa dentro do educar:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (Freire, 2004)

Ainda sobre a temática, é possível localizar importantes reflexões de Paulo Freire no que diz respeito ao potencial transformador de cada educando na medida em que este reconhece o seu contexto social e busca, por meio do conhecimento, produzir meios de transformar esse contexto e sua realidade. Nessa perspectiva, o Projeto de pesquisa, que sempre parte de uma questão problema, pode se originar de questões presentes no cotidiano, nas vivências, as indagações e experiências do discente.

Ao analisar o conceito de práxis na perspectiva freireana, Ricardo Rossato (2017) aponta que “a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta ao seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é compreender a interpretação do papel de cada educando no mundo”⁹. A práxis revela o trabalho desenvolvido pelos docentes de forma que, por meio de suas práticas diárias, seja possível distanciar discentes da alienação, da aceitação da submissão a um discurso dominante propiciando assim uma formação que permita um questionamento da realidade vivenciada visando a sua transformação.

O caminho para a Iniciação Científica certamente deve perpassar pelo questionamento das práticas docentes e discentes. A pesquisa e investigação, a liberdade de fala e de questionamento, a busca pelo algo a mais e satisfação de dúvidas e resoluções a questionamentos, carece de uma sala de aula que de fato esteja aberta a uma nova práxis. Não há espaço para o caminho da pesquisa

⁹ Streck; Redin; Zitkoski, 2017.

científica dentro de uma perspectiva de ensino e aprendizagem tradicional bancária. É preciso partir desse entendimento para que as propostas de inserção da pesquisa científica não se percam no campo das técnicas, das teorias e encontre nas atividades diárias um espaço para dar e ter voz, ouvir e ser ouvido e avançar no aprendizado de forma mais colaborativa e participativa.

É dessa educação que foge do óbvio, que extrapola o tradicionalismo e a inércia historicamente construídos ancorados na visão de uma educação autoritária, que hierarquicamente define os papéis e a propriedade do saber, que trata Bell Hooks em sua obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013). Na obra Hooks questiona, a partir de relatos de sua experiência como professora acadêmica nos Estados Unidos, a realidade educacional pautada na imposição, na repressão (ainda que sutil), no exercício de poder e controle. A autora que faz uma interlocução com a pedagogia freireana apresenta a escola enquanto local de liberdade e de aprendizado¹⁰.

Nessa perspectiva, embora a autora não mencione diretamente nessa obra a proposta pedagógica ancorada na investigação científica na educação básica, ao apresentar reflexões sobre como a sala de aula pode se transformar em um local de libertação, apresenta caminhos e experiências vivenciadas em sua trajetória docente que demonstram a importância de práticas desafiadoras, que rompem com um modelo tradicional, e que é capaz de acordar os estudantes para os lugares que podem ocupar dentro do processo educativo. Em suas palavras, “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”¹¹.

Hooks aponta ainda o quanto esse processo é desafiador uma vez que os estudantes e professores se habituem com as práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

É muito importante chamar a atenção para o hábito. É difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é a norma. A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora em sala de aula¹².

A educação libertadora não acontece quando os sujeitos tomam conhecimento e falam dessa educação, mas quando a sua expressão na escola e a sua prática cotidiana propõe essa libertação. Adicionar nas práticas docentes um material diferente, muito elaborado, não é o que garante uma educação para a liberdade. Uma prática simples, afirma Hooks, “como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo”¹³.

¹⁰ Hooks, 2013, P.216.

¹¹ Hooks, 2013, p.216.

¹² Hooks, 2013, p.197.

¹³ Hooks, 2013, p.198.

Hooks aponta, como também o faz Freire ao referir-se à práxis, que é na prática diária que se oportuniza o desenvolvimento e /ou a revelação da condição de sujeitos transformadores que os discentes são. Nesse sentido, a identificação de uma questão a ser compreendida, o questionamento de uma situação vivenciada individual ou coletivamente, a indagação sobre a realidade vivenciada, a busca do entendimento e da construção, por meio do estudo, da experimentação e da análise de uma maneira de transformar a realidade de cada um, podem ser compreendidas a partir das reflexões até aqui propostas, como caminho de uma educação que liberta.

Nessa perspectiva, apontamos a Iniciação Científica na Educação Básica como um meio de agregar as etapas e o método da pesquisa, à transformação diária dos estudantes e docentes sendo portadora de um potencial libertador, principalmente quando sua oferta é democratizada. Nesse sentido, entendemos também que aguardar ou demandar que haja uma alteração concreta no currículo para que essa proposta se efetive, pode ser parte de um processo de acomodação. Na prática cotidiana, a pesquisa tem lugar em qualquer momento, cabe em todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento.

DISCUSSÃO: O ICEB NA PERSPECTIVA DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Perspectiva do estudante:

A análise dos dados obtidos através da pesquisa com estudantes que participaram de projetos de Iniciação Científica do programa ICEB revela informações significativas que contribuem para uma compreensão mais profunda de como o ICEB funciona na prática e os potenciais impactos desse programa na formação dos estudantes pesquisadores.

Em relação à adesão ao projeto, destaca-se que a maioria expressiva dos participantes (65,5%) ingressou por meio de convite direto do professor orientador. Esse dado sugere uma forte influência e reconhecimento por parte dos orientadores, indicando uma seleção personalizada e alinhada aos interesses e habilidades dos estudantes. Além disso, 24,1% dos estudantes manifestaram ter ingressado de forma voluntária, evidenciando um interesse intrínseco na pesquisa científica. A participação por indicação da escola e funcionários (6,9%), assim como por meio de processo seletivo na escola (3,4%), representa parcelas menores, destacando a importância do envolvimento da instituição de ensino no fomento à pesquisa inclusive como forma de democratização do acesso uma vez que o fato de a grande maioria dos estudantes que ingressaram no programa o terem feito devido ao convite do professor orientador, nos sugere que, há uma seleção, a partir do conhecimento que o professor tem de seus alunos e do potencial destes, que

pode, por um lado garantir mais coesão e eficiência ao projeto, e de outro limitar ainda mais a participação no programa.

Quanto aos sentimentos em relação à participação nos projetos, observa-se que a maioria expressou estar interessada (50%) e empolgada (39,3%), indicando um nível significativo de engajamento e entusiasmo. A presença de uma porcentagem menor de participantes neutros (10,7%) sugere que há uma diversidade de experiências e percepções entre os estudantes nos revelando que, apesar de ser uma experiência positiva em sua maioria, nem todos os discentes mantêm o mesmo interesse no programa, o que pode explicar o fato de ao longo da pesquisa haver desistências e trocas de estudantes.

Os desafios identificados para a continuidade na pesquisa fornecem dados importantes para aprimoramentos futuros. A falta de tempo foi apontada por metade dos participantes como o principal obstáculo, destacando a necessidade de estratégias para otimizar a gestão do tempo. A sobrecarga de tarefas e a falta de apoio financeiro também foram mencionadas, indicando que aos estudantes tem sido desafiador lidar com a carga horária obrigatória dos estudos, com as demandas diárias das aulas e ter um acréscimo de carga horária e atividades extras relacionadas ao programa. Esse fato ainda é agravado pela falta de incentivo financeiro, pois muitos ainda se dedicam ao trabalho, especialmente os estudantes do Ensino Médio, o que faz com que muitos estudantes desistam de permanecer no programa.

Quando questionados sobre o potencial duradouro de interesse pela ciência resultante dos projetos de Iniciação Científica, a maioria dos participantes acredita que sim (57,1%), destacando a importância de proporcionar uma visão prática e aplicada da ciência. Isso sugere que os projetos contribuem para o desenvolvimento escolar, e também despertam um interesse duradouro e significativo pela ciência.

Em relação ao impacto positivo no rendimento escolar, numa pergunta que permitiu responder com várias opções, as mais votadas pelos participantes incluem o “desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise”, “a melhoria na compreensão de conceitos acadêmicos” e o “estímulo ao interesse geral pelos estudos”. Essas respostas indicam que os participantes percebem a Iniciação Científica como uma oportunidade eficaz para aprimorar habilidades acadêmicas e promover um engajamento mais profundo nos estudos.

A destinação de um espaço no formulário de pesquisa para relato de experiência e sugestões aos estudantes nos possibilitou uma análise qualitativa sobre o impacto da iniciação científica em suas trajetórias acadêmicas. O estudante Ryan Víctor Vargas Moreira (18), registrou a seguinte experiência: “Aprendi a ser organizado, novos conhecimentos, sistematizar ideias e adquirir experiências para o futuro da vida”. O estudante demonstra a importância do projeto para o

desenvolvimento de organização e sistematização de ideias, ressaltando a importância de toda a metodologia do programa, a delimitação de tempo para as atividades, a observância ao cronograma do projeto. Assim como Ryan, Felipe Leonardo dos Anjos que concluiu o Ensino Médio em 2023, aponta os benefícios do programa: “A Iniciação Científica é um importante espaço para que os alunos possam se qualificar no meio acadêmico, bem como expande os horizontes do conhecimento”.

Além de tratar dos aspectos acadêmicos da pesquisa e as habilidades proporcionadas, a estudante Isabela (18) resalta a questão sócio emocional e o desenvolvimento pessoal ao longo do programa.

A participação de um projeto de iniciação científica no meu ensino médio me abriu muitas portas, me introduziu a algo muito além do meu convívio diário. Desenvolveu em mim o pensamento crítico e aprimorou minha habilidade de falar em público, além de ter me apresentado a novas pessoas, que se tornaram minhas amigas. Sem sombra de dúvidas, foi uma oportunidade que me permitiu viver experiências incríveis, que ficarão marcadas em mim para sempre (Isabela Avelar Souza, 18 anos).

Também recebemos relato de experiência que valoriza o trabalho coletivo como estímulo para o crescimento dos jovens:

A importância que um grupo de iniciação científica, são que dão ânimo e mais aprendizado aos jovens, abrem portas para o futuro.
E incentiva os pesquisadores a ir além de suas capacidades, e sair da sua zona de conforto (Lavinia Lara Ferreira, 18 anos).

A estudante Beatriz Vitória (18), que concluiu o Ensino Médio e já está cursando Pedagogia, trata da iniciação científica enquanto ponte para o ensino superior:

Através da iniciação científica aumentei meu desejo pelos estudos/pesquisas em geral, melhorando minha compreensão, desenvolvendo minhas habilidades em relação a pesquisas e análises. Percebi o quanto sou capaz de entender e conhecer a área de pesquisa (Beatriz Vitória de Sousa, 18 anos).

De modo geral, os resultados dessa pesquisa nos ajudam a compreender a importância do programa ICEB na formação dos estudantes, ressaltando a influência dos orientadores, os desafios enfrentados e os potenciais impactos positivos na motivação e no desempenho acadêmico dos jovens pesquisadores. Esses dados contribuem para uma compreensão mais abrangente do funcionamento prático do ICEB e suas implicações na formação dos estudantes envolvidos.

Perspectiva do professor orientador:

A análise dos dados provenientes da pesquisa com professores orientadores sobre o programa Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) revela uma perspectiva rica e

diversificada sobre a implementação desse programa nas escolas. Os resultados oferecem meios para a compreensão do funcionamento do ICEB, seus impactos na vida escolar dos estudantes, bem como identificar desafios e potencialidades percebidos pelos profissionais da educação.

No que se refere à elaboração dos projetos de pesquisa, destaca-se a distribuição equitativa das respostas entre três opções: com grande participação dos estudantes, com pouca participação dos estudantes e sem a participação dos estudantes, cada uma representando 33,3%. Isso indica uma variedade de abordagens na condução desses projetos, refletindo a flexibilidade do ICEB em se adaptar às diferentes realidades das escolas, mas indica também que há dificuldades em seguir o proposto no edital que define a necessidade de participação dos estudantes na confecção do projeto de pesquisa.

A descrição da experiência ao orientar projetos de Iniciação Científica na educação básica revela uma percepção predominantemente positiva por parte dos professores orientadores, sendo "Muito positiva" a opção mais escolhida. Contudo, é importante ressaltar a presença considerável de respostas que indicam experiências desafiadoras (Desafiadora e Muito Desafiadora) destacando a complexidade e o envolvimento exigidos ao orientar projetos dessa natureza, reforçando a necessidade de apoio, acompanhamento e recursos adequados.

Ao abordar os principais desafios enfrentados ao implementar projetos de Iniciação Científica na educação básica, os professores destacaram a falta de recursos, a restrição de tempo e o apoio institucional insuficiente como as principais barreiras. É importante observar a ausência da opção de resposta "falta de interesse dos estudantes" entre as mais votadas, sugerindo que, na percepção dos professores, o engajamento dos estudantes não é um fator limitante significativo. Esses dados nos trazem uma importante sugestão sobre a disposição dos estudantes em participar do projeto e uma reflexão sobre uma progressiva adesão caso haja uma abertura de programas como ICEB para um maior número de candidatos.

Quanto à contribuição dos projetos de Iniciação Científica para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado, os professores destacaram vários aspectos, com destaque para o estímulo ao pensamento crítico, a integração entre teoria e prática, a motivação dos estudantes e a personalização do aprendizado. Esses resultados ressaltam a percepção positiva dos educadores sobre o valor pedagógico desses projetos e a maneira como ele pode impactar positivamente nos estudos dos jovens pesquisadores. Essa percepção pôde ser reforçada no questionamento seguinte em que houve unanimidade na resposta à pergunta sobre despertar interesse duradouro pela ciência (100% responderam "Sim, porque proporcionam uma visão prática e aplicada da ciência") destaca a crença coletiva de que a Iniciação Científica pode ser um catalisador para cultivar o interesse contínuo dos estudantes na ciência.

Finalmente, ao considerar as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores destacaram prioritariamente o desenvolvimento de conhecimento e pensamento científico e crítico, seguido por habilidades de comunicação e autonomia. Essa observação enfatiza a percepção dos orientadores sobre a Iniciação Científica como um instrumento eficaz para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se com as diretrizes curriculares nacionais.

No espaço para registro de experiências e sugestões, chama atenção, dentre todas as colaborações que caminham em sentidos parecidos, a contribuição do professor Bruno Geraldo Guimarães Gonçalves, que por congregar ideias percebidas nos registros de outros professores-orientadores, será citada na íntegra.

Percebo que o programa possui um potencial significativo para desenvolver habilidades alinhadas à BNCC, mas enfrenta limitações consideráveis. Dentre as limitações a que considero ter maior impacto negativo é a carga horária insuficiente do professor orientador, que deveria ter dedicação exclusiva, e a falta de incentivo financeiro para os estudantes. Isso leva à exaustão dos alunos e professores, que precisam conciliar estudo e trabalho. Além disso, sugere-se que os alunos tenham dispensa do sexto horário para se dedicarem ao ICEB, mas há falta de apoio institucional, dificuldade na comunicação com o Núcleo Gestor e poucos recursos para viagens¹⁴.

Além de apontar as potencialidades e os limites do programa, o professor Bruno apresentou uma série de sugestões, que podem nos guiar na reflexão sobre a abrangência do programa e a necessidade de reestruturações.

Para aprimorar as ações do ICEB, sugiro:

1. Dedicação exclusiva do professor orientador: Garantir uma carga horária adequada para os orientadores, permitindo-lhes dedicarem-se integralmente ao programa.
2. Incentivos financeiros para os estudantes: Explorar possibilidades de oferecer bolsas ou benefícios que motivem e facilitem a participação dos estudantes.
3. Dispensa do sexto horário para participação no ICEB: Avaliar a possibilidade de liberar os alunos do sexto horário, proporcionando maior envolvimento no programa.
4. Melhoria na comunicação e apoio institucional: Estabelecer canais de comunicação mais eficazes e garantir um suporte institucional consistente para resolver problemas e facilitar a execução do programa.
5. Aumento do financiamento para viagens: Buscar formas de aumentar a verba destinada a viagens, assegurando a participação dos alunos em eventos e atividades externas relevantes para o programa.

Em resumo, os dados fornecem uma visão abrangente das experiências e perspectivas dos professores orientadores em relação ao programa ICEB, indicando áreas de sucesso, desafios percebidos e sugestões valiosas para aprimorar a implementação desse programa na Educação Básica. Esses retornos são cruciais para informar melhorias futuras e fortalecer o impacto positivo do ICEB na formação dos estudantes.

¹⁴ GONÇALVES, Bruno Geraldo Guimarães. Iniciação Científica na Educação Básica. *Google forms*. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeTjhn7jRdmj_8Od-gi2UebOnxTrVK7ehJtAR2iryCaGurrZA/viewform?usp=pp_url

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciação científica na Educação Básica emerge como uma proposta promissora para instigar o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à pesquisa científica nos estudantes. O investimento nessa proposta não apenas cumpre a função de fomentar o protagonismo adolescente, mas também se revela como um agente propulsor do desenvolvimento da autonomia e como um facilitador para a transição bem-sucedida para o Ensino Superior. Contudo, apesar das evidentes vantagens que a Iniciação Científica na Educação Básica oferece, especialmente na esfera da Educação Pública, a pesquisa revela uma realidade preocupante: o número de instituições que investem nesse campo ainda é significativamente reduzido e por consequência, o número de estudantes abrangidos segue limitado na mesma proporção.

À luz das teorias de Paulo Freire, que destaca a autonomia como resultado do amadurecimento dos estudantes como sujeitos críticos capazes de questionar, refletir e transformar sua própria realidade, o presente artigo buscou estabelecer um olhar crítico sobre a evolução da iniciação científica na educação básica focando principalmente nas escolas públicas e na análise do programa ICEB (Iniciação Científica na Educação Básica), promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG).

Ao examinar os dados coletados juntos aos atores envolvidos no programa, foi possível observar que a experiência dos orientadores, predominantemente percebida como positiva, revela o potencial que a iniciação científica possui dentro das escolas públicas e mostra a importância de proporcionar suporte e capacitação contínua para esses profissionais, especialmente diante dos desafios destacados, como a falta de recursos, a restrição de tempo e o apoio institucional insuficiente. A constatação de que a "falta de interesse dos estudantes" não está entre os desafios mais votados entre os docentes mostra que, apesar das adversidades, o interesse dos estudantes não é um problema limitante dentro das escolas e que eles demonstram engajamento e interesse na iniciação científica.

A análise sobre como os projetos de iniciação científica podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado revela a importância atribuída ao estímulo do pensamento crítico, à integração entre teoria e prática, à motivação dos estudantes e à personalização do aprendizado. Esses resultados reforçam a ideia de que a iniciação científica não é apenas uma atividade acadêmica, mas uma ferramenta eficaz para desenvolver habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes.

A unanimidade na resposta sobre o potencial duradouro de interesse pela ciência evidencia que, na percepção dos entrevistados, a iniciação científica oferece uma visão prática e aplicada da ciência, fomentando um interesse contínuo e duradouro. Essa percepção ressoa com a visão de

Paulo Freire, que enxerga na prática educativa a capacidade de libertar e tornar sujeitos críticos os estudantes.

Por fim, a consideração das competências gerais da BNCC reforça a ideia de que a iniciação científica contribui para o desenvolvimento de conhecimento, pensamento científico e crítico, comunicação e autonomia. Essas competências são essenciais para formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Revela também que há uma grande fragilidade no processo de fazer dessas competências, realidade de todos, ou ao menos da maioria dos estudantes. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre como é possível fazer com que as habilidades e competências definidas pela BNCC de fato sejam desenvolvidas nos estudantes da educação pública equitativamente.

Em síntese, a pesquisa revela que a iniciação científica na Educação Básica, especialmente por meio do programa ICEB, desempenha um papel vital no desenvolvimento de competências, na promoção da autonomia dos estudantes e na construção de um ambiente educacional mais dinâmico e envolvente. Contudo, os resultados também indicam desafios que precisam ser analisados e vencidos para otimizar o impacto do programa, como a necessidade de mais recursos, tempo adequado e apoio institucional consistente. O desafio futuro reside na busca por estratégias eficazes para superar essas limitações e promover uma iniciação científica ainda mais inclusiva, participativa e eficaz no contexto da Educação Básica.

Arriscamos, ainda, uma provocação. Em meio a reestruturações no Ensino Médio que apontam para a necessidade de uma educação mais voltada à produção de conhecimento pelos alunos e ao desenvolvimento de competências versáteis para enfrentar desafios cotidianos no qual a prática diária parece contradizer as expectativas, não seriam estas reflexões um ponto de partida para revermos uma série de itinerários formativos que fogem às expectativas de aprendizagens e à estruturação das avaliações externas? Não seria o momento propício para pensarmos que o aumento da carga horária da formação geral básica, acompanhado de componentes curriculares que fomentem a pesquisa científica pode se apresentar como um interessante caminho?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CORSO, Angela Maria; PIETROBON Sandra Regina Gardacho [Orgs.] **Educação como prática da Autonomia e Liberdade: discussões contemporâneas em Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

PORTAL CNPQ, 2024. Disponível em: <https://portal.cnpq.br/web/guest/iniciacao-cientifica/> Acesso em 15/01/2024.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Edital e programa ICEB 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/> Acesso em 15/01/2024.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Metodologias de ensino eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras

Alisson de Castro Ferreira¹
Robson de Castro Ferreira²
Ronaldo Júlio Baganha³

RESUMO

A habilidade essencial no mundo moderno cada vez mais competitivo e dinâmico é o empreendedorismo. As competências empreendedoras, como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisão, são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Pode-se desenvolver essas competências em indivíduos de todas as idades e contextos utilizando o potencial da educação empreendedora. Para o efetivo aprendizado é de suma importância que as metodologias de ensino sejam eficazes. No entanto, para que o aprendizado seja efetivo é necessário identificar as metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas, como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisão. Este artigo buscou identificar as metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas, como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisão.

Palavras-chave: metodologias; competências empreendedoras

INTRODUÇÃO

A emergência de um cenário globalizado e altamente competitivo tem imposto desafios significativos ao campo educacional, especialmente no que tange ao desenvolvimento de competências empreendedoras. Diante desta realidade, a educação empreendedora assume um papel crucial, não apenas na formação de futuros empreendedores, mas também na preparação de indivíduos capazes de inovar, solucionar problemas complexos e tomar decisões estratégicas em diversos contextos. Neste cenário, o presente artigo visa identificar as metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas, tais como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisão.

A literatura acadêmica evidencia uma crescente valorização das competências empreendedoras, destacando-as como essenciais para o sucesso individual e coletivo no século XXI. Contudo, a eficácia das diferentes metodologias de ensino em promover o desenvolvimento

¹ Instituto Federal de Minas Gerais - Formiga-MG. alisson.ferreira@ifmg.edu.br .

² Instituto Federal de Minas Gerais - Formiga-MG. robson.ferreira@ifmg.edu.br .

³ Universidade do Vale do Sapucaí - Pouso Alegre-MG. ronaldobaganha@univas.edu.br .

dessas competências ainda é um campo aberto a investigações. Diversas abordagens pedagógicas, desde métodos tradicionais até estratégias inovadoras baseadas em aprendizagem experiencial, têm sido propostas e aplicadas com o intuito de cultivar habilidades empreendedoras em estudantes de diferentes níveis educacionais.

Este artigo se propõe a explorar e analisar criticamente a eficácia dessas metodologias, com base em uma revisão sistemática de estudos empíricos e teóricos publicados nos últimos anos. Será dada especial atenção à maneira como diferentes abordagens pedagógicas influenciam o desenvolvimento de competências chave em empreendedorismo, buscando identificar práticas pedagógicas que demonstram maior potencial em fomentar a criatividade, a inovação, a capacidade de resolução de problemas e a habilidade de tomada de decisão entre os aprendizes.

Através desta investigação, o artigo contribuirá para o campo da educação empreendedora, oferecendo insights valiosos para educadores, formuladores de políticas educacionais e pesquisadores interessados em otimizar estratégias de ensino que preparem efetivamente os estudantes para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Dessa forma, espera-se não apenas avançar no entendimento das metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas, mas também fornecer uma base sólida para futuras pesquisas e práticas educacionais inovadoras neste campo em expansão.

REFERENCIAL TEÓRICO

É comum pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Na primeira opção, as pessoas que trabalham em educação são consideradas sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as várias tecnologias pedagógicas criadas por cientistas, técnicos e especialistas. Na segunda opção, as pessoas que trabalham em educação são consideradas sujeitos críticos que, com diferentes estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educacionais concebidas, na maioria das vezes. Isso é bem conhecido porque, de acordo com Bondia (2002), a educação tem sido objeto de disputas nas últimas décadas entre aqueles que pensam na educação como ciência aplicada e aqueles que pensam na educação como práxis política.

Este escritor sugere fundamentar uma instrução através da experiência e do sentido, fundamentando a convicção de que as palavras criam realidades, provocam sentido e,

frequentemente, exercem funções de subjetivação potentes. Nosso pensamento é determinado pelas palavras, pois não pensamos com pensamentos, mas com palavras; não pensamos devido à suposta inteligência ou genialidade, mas devido às nossas palavras. E pensar sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, em contraposição às teorias de "raciocinar", "calcular" e "argumentar", que nos têm sido ensinadas há numéricos tempos (Bondía, 2002).

Ao definir o binômio experiência/sentido Bondía (2002) define experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Benjamin, W. (1991), observa a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma ante experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. Assim é necessário separar a *experiência* da informação. E que, o *saber de experiência* é diferente de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. Assim, o sujeito da experiência seria algo como um território transitório, algo como uma superfície sensível que tudo o que acontece afeta de alguma forma, causando algumas emoções, deixando algumas marcas, algumas memórias e alguns efeitos. A relação entre o conhecimento e a vida humana é onde o saber de experiência se destaca. A vivência é como um tipo de relação entre os dois.

Hoje em dia, o conhecimento é fundamentalmente ciência e tecnologia, algo que cresce infinitamente e ascende que só pode crescer; algo universal e objetivo, de certa forma impessoal; algo que existe, fora de nós, como algo que podemos nos apropriar e usar; é algo que está fundamentalmente relacionado com o útil no seu sentido mais explicitamente pragmático, um sentido extremamente instrumental. Elementarmente comercial e de mercadorias, o conhecimento é tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada quanto ao dinheiro, conforme Bondía (2002).

Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do capital e do Estado. No entanto, o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência

tem algumas características essenciais que o opõe, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento, razão. Segundo Bondía (2002), conhecer a experiência é um conhecimento específico, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Quando duas pessoas enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência, pois uma experiência não é o que acontece. A coisa é frequente, mas a vivência é única para cada indivíduo e não pode ser repetida de qualquer forma.

Hoje em dia, todos concordam que a educação superior está em crise. O modelo tradicional da educação superior tornou-se destoante, inadequado e obsoleto devido a grandes mudanças nas áreas sociais, econômicas, epistêmicas, comunicacionais e científicas (Goergen, 2013).

Como afirma Paes de Paula (2012, p. 60), estamos passando por um período em que a "educação desinteressada" perde espaço para o adestramento cultural e a profissionalização. A formação se transforma em semiformação e o indivíduo não pode mais se converter em sujeito. Como afirmado por Da Silva Lourenço (2013),

O ensino superior de qualidade é aquele que vai além da preparação do aluno para a empregabilidade. É aquele que procura formar, além do profissional capacitado para atuar no mercado e enfrentar a complexidade das organizações, o cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu potencial de transformar a realidade à sua volta e auxiliar no combate aos problemas da sociedade contemporânea.

Mas, como afirma Paes de Paula (2001), há uma desatualização generalizada do conteúdo e uma adoção "despudorada" de modismos administrativos e fórmulas prontas. Pfeffer e Fong (2003) levantam questões sobre o impacto do ensino de administração nas práticas empresariais e na carreira dos alunos. De acordo com Rocha, Oliveira e Tourinho (2008), os princípios de eficiência e eficácia que sustentam os sistemas produtivos das grandes empresas se infiltram nos ambientes acadêmicos e frequentemente atribuem ao ensino a natureza de mercadoria ou produto.

Nesses e outros problemas, é evidente que a principal crítica está relacionada à falta de conexão entre o que as IES ensinam e o que as organizações fazem, ou seja, a relação teoria-prática. Pereira, Brito e Brito (2006) defendem uma revisão crítica do currículo para que o processo de formação dos sujeitos inclua elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos.

Lourenço, Tonelli e Mafra (2010) falam sobre a importância de uma formação mais plural e comprometida que leve em consideração os aspectos sociais, culturais e humanos nas organizações, além do aspecto econômico; Lima (2007) argumenta que o processo de formação de administradores deve combinar a dimensão formal com a política; e Paes de Paula (2012) fala sobre a importância de um processo de formação que tenha como objetivo a emancipação e seja capaz de transformar o indivíduo em sujeito.

Assim, entende-se que, para que a ênfase no contexto deixe de ser retórica e passe a ser realidade, é imprescindível repensar e reconstruir o processo de formação empreendedor. Ela deve caminhar no sentido de privilegiar uma formação que procure capacitar o aluno para “ler” (no sentido freiriano) a realidade à sua volta de forma que seu conhecimento seja construído de forma engajada e conectado com a sociedade e seus problemas. Conseguir isso seria importante, dada a influência das organizações na vida humana. Fazer a articulação entre as várias esferas (local, regional, nacional e mundial) exige um papel mais ativo dos estudantes, em que devem se tornar o centro do processo, e uma atitude de risco dos professores, os quais devem colocar suas próprias certezas à prova. Conforme escreveu Paes de Paula (2012), o projeto político-pedagógico, o currículo, os conteúdos ensinados, o material pedagógico e as técnicas de ensino de nada adiantam se a prática dos professores não estiver engajada em um processo de formação capaz de transformar o indivíduo em sujeito – esta transformação é a emancipação.

Acredita-se que “aprender bem” (no sentido evocado por Demo) e “ler a realidade” (no sentido freiriano) é um caminho possível para a superação da delinquência que persiste no ensino de Administração no Brasil (Paes de Paula, 2001). Para ela, superá-la ainda é um desafio do nosso período e implica um resgate da responsabilidade social das instituições educacionais, dos professores e dos pesquisadores, para garantir a formação cidadã dos empreendedores e administrativos, capacitando-os para tomar decisões que não somente atendam às necessidades empresariais, mas que também preservam a sociedade.

Referenciado nesta construção teórica, busca-se analisar as metodologias utilizadas no ensino do empreendedorismo buscando analisar as metodologias utilizadas no ensino do empreendedorismo.

METODOLOGIA

As referências foram analisadas de forma qualitativa, tendo como foco a identificação das metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Para realização do estudo foram considerados os seguintes critérios: **Eficácia:** a metodologia deve ser capaz de promover o desenvolvimento das competências empreendedoras de forma efetiva.; **Aplicabilidade:** a metodologia deve ser aplicável a diferentes contextos educacionais, incluindo escolas, universidades e empresas; **Flexibilidade:** a metodologia deve ser flexível o suficiente para atender às necessidades individuais dos alunos.

Para um artigo acadêmico que visa identificar as metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas, como criatividade, inovação,

resolução de problemas e tomada de decisão, a metodologia de revisão integrativa pode ser detalhadamente descrita da seguinte maneira:

Este estudo adotou a revisão integrativa da literatura como metodologia, com o propósito de sintetizar as evidências disponíveis sobre metodologias de ensino eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas. A revisão integrativa permite a inclusão de uma ampla gama de estudos, tanto quantitativos quanto qualitativos, facilitando uma análise abrangente e detalhada sobre o tema. As etapas seguidas foram:

1. **Formulação da Questão de Pesquisa:** A pesquisa foi guiada pela seguinte questão: "Quais são as metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisão?"

2. **Definição dos Critérios de Inclusão e Exclusão:** Foram incluídos estudos publicados em português, entre os anos de 2019 e 2022, que examinassem metodologias de ensino aplicadas ao desenvolvimento de competências empreendedoras em ambientes educacionais formais e não formais. Excluíram-se estudos que não focassem especificamente nas competências de interesse ou que fossem editoriais, opiniões e resenhas de livros.

3. **Estratégia de Busca:** As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science, Google Scholar. Utilizaram-se combinações das palavras-chave "metodologias de ensino", "educação empreendedora", "competências empreendedoras", "criatividade", "inovação", "resolução de problemas", "tomada de decisão", filtrando-se por estudos publicados dentro do intervalo temporal definido.

4. **Seleção dos Estudos:** Inicialmente, os títulos e resumos foram analisados para identificar estudos que atendiam aos critérios de inclusão. Posteriormente, os artigos selecionados foram avaliados na íntegra para provar sua genuinidade.

5. **Extração dos Dados:** De cada estudo selecionado, foram extraídos dados como autores, ano de publicação, contexto educacional, metodologias de ensino avaliadas, competências empreendedoras focadas e principais resultados. Um formulário de extração de dados padronizado foi utilizado para garantir a consistência das informações coletadas.

6. **Avaliação da Qualidade dos Estudos:** A qualidade metodológica dos estudos incluídos foi avaliada com base em critérios ajustados de escalas de avaliação de evidências, considerando desenho do estudo, clareza dos objetivos, adequação da metodologia, análise dos resultados e importância das conclusões.

7. **Síntese dos Dados:** Os dados foram resumidos qualitativamente, agrupando os estudos por semelhanças nas metodologias de ensino e competências empreendedoras desenvolvidas. A análise

temática foi empregada para identificar padrões e tendências nas evidências, permitindo a elaboração de conclusões sobre as metodologias de ensino mais eficazes.

Esta abordagem metodológica oferece uma visão abrangente e detalhada das metodologias de ensino que promovem o desenvolvimento de competências empreendedoras específicas, baseando-se em uma ampla gama de evidências acadêmicas. Os resultados desta revisão integrativa têm o potencial de informar práticas pedagógicas, contribuindo para a eficácia da educação empreendedora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O desenvolvimento de competências empreendedoras, como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisão, tem ganhado destaque significativo no contexto educacional. Este referencial teórico busca explorar as metodologias de ensino mais utilizadas para fomentar essas competências, fundamentando-se em uma diversidade de perspectivas teóricas e empíricas.

1. Educação Empreendedora: Um Panorama

A educação empreendedora é reconhecida como um pilar fundamental para o desenvolvimento econômico e social, tendo como objetivo a preparação dos indivíduos para enfrentar desafios, inovar e criar valor em diversas esferas da atividade humana (Fayolle, Gailly, & Lassas-Clerc, 2006). Fayolle et al. (2006) salientam a importância de avaliar o impacto dos programas de educação empreendedora, propondo uma metodologia que enfatiza a relevância da aprendizagem prática e da experiência direta no desenvolvimento de competências empreendedoras.

Em um trabalho posterior, Fayolle (2013) reflete sobre o futuro da educação empreendedora, destacando a necessidade de métodos de ensino que promovam o pensamento crítico e a capacidade de adaptação. Este autor argumenta pela adoção de abordagens pedagógicas inovadoras que incentivem os estudantes a assumir riscos calculados e a aprender com os erros, fundamentais para o processo empreendedor.

2. Metodologias de Ensino Inovadoras

A literatura recente tem explorado diversas metodologias de ensino que visam desenvolver competências empreendedoras. Guimarães et al. (2023) discutem a importância de uma gestão escolar democrática e orientada para a educação empreendedora, onde a participação ativa dos estudantes nos processos decisórios e a criação de um ambiente propício à inovação são essenciais.

Por outro lado, Góes et al. (2023) investigam a intersecção entre o Desenho Universal para Aprendizagem e o pensamento complexo na educação matemática inclusiva. Eles sugerem que a adoção de práticas educacionais que consideram a diversidade de aprendizes pode fomentar habilidades empreendedoras, como a resolução de problemas em contextos complexos e a capacidade de inovação.

3. Desafios e Perspectivas Futuras

A complexidade do cenário atual, exacerbada pela pandemia da COVID-19, impõe novos desafios à educação empreendedora. Gomes e Saheb (2022) refletem sobre os desafios impostos pela complexidade para a educação no pós-pandemia, argumentando que a crise evidenciou a necessidade de uma educação que promova a adaptabilidade, a criatividade e a capacidade de lidar com incertezas, alinhando-se com os saberes propostos por Edgar Morin.

Pereira Junior et al. (2022) destacam os impactos da educação empreendedora na intenção empreendedora dos estudantes, demonstrando que metodologias ativas de aprendizagem, como projetos práticos e simulações de negócios, podem significativamente aumentar a disposição dos alunos para empreender.

Adicionalmente, Pinto e Ferreira (2023) conduzem um estudo bibliométrico sobre a educação empreendedora na pós-graduação no Brasil, evidenciando um crescente interesse acadêmico na área e a diversidade de abordagens metodológicas adotadas. Este estudo reforça a necessidade de investigações continuadas que contribuam para a otimização das práticas pedagógicas em educação empreendedora.

Analisando as referências foi possível identificar quais metodologias são as mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras:

Aprendizagem baseada em projetos: nessa metodologia ocorre o envolvimento da resolução de problemas reais ou simulados por meio de projetos. Os discentes ficam responsáveis por todas as etapas do projeto, desde a definição do problema até a execução e avaliação das soluções.

Aprendizagem por meio de experiências: ocorre a participação dos alunos onde os mesmos envolvem em atividades práticas e vivenciais. Criando para os alunos a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos na teoria em situações reais.

Aprendizagem colaborativa: nessa metodologia os alunos são envolvidos a interagir em grupos para a realização de tarefas. Onde aprendem uns com os outros e compartilham experiências.

Aprendizagem baseada em jogos: utiliza-se nessa metodologia jogos que permitem ensinar conceitos e habilidades. Através dos jogos o aprendizado se dá de forma envolvente e divertida.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As metodologias de ensino mencionadas acima são eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras porque promovem a aprendizagem ativa e participativa dos alunos.

A formação de indivíduos aptos a contribuir significativamente para o avanço econômico e social envolve o desenvolvimento de competências empreendedoras, tais como criatividade, inovação, resolução de problemas e tomada de decisões. Com base em diversas perspectivas teóricas e empíricas, foi possível explorar e identificar as metodologias de ensino que se mostram mais eficazes no fomento dessas competências por meio deste estudo.

De acordo com Fayolle et al. (2006) e Fayolle (2013), abordagens pedagógicas que promovam a aprendizagem prática e estimulem o pensamento crítico são essenciais no processo de educação empreendedora. Essa ideia é reforçada pela análise apresentada neste estudo. Ela mostra que metodologias como aprendizagem baseada em projetos, experiências práticas, trabalho em equipe e jogos desempenham um papel importante no desenvolvimento de competências empreendedoras.

Como demonstrado por Guimarães et al. (2023), Góes et al. (2023), Gomes e Saheb (2022) e Pereira Junior et al. (2022), uma educação empreendedora eficaz envolve a participação ativa dos estudantes, a criação de ambientes inovadores e inclusivos e o enfrentamento dos desafios impostos por cenários complexos, como os apresentados pela pandemia da COVID-19. É mais premente do que nunca a necessidade de mudanças e técnicas que permitam que os alunos desenvolvam uma mentalidade empreendedora e aprendam com a prática.

Ao identificar os métodos de ensino mais eficazes, este estudo ajuda o campo da educação empreendedora. Também fornece uma base sólida para educadores e formuladores de políticas públicas na implementação de estratégias pedagógicas que promovam competências empreendedoras. A aprendizagem baseada em experiências, projetos, colaboração e jogos são práticas pedagógicas promissoras que podem preparar os alunos para o mercado de trabalho e para serem agentes de mudança na sociedade.

Por fim, a pesquisa sobre educação empreendedora ainda é uma área promissora. Estudos contínuos são necessários para investigar como essas técnicas podem ser otimizadas e adaptadas a uma variedade de ambientes educacionais e culturais. À medida que avançamos, ficou evidente que a aquisição de habilidades empreendedoras é necessária para o sucesso pessoal e coletivo no século XXI. Isso requer um compromisso contínuo com práticas de ensino inovadoras e eficientes.

CONCLUSÃO

O estudo mostra que os métodos de ensino que incentivam a aprendizagem ativa e participativa são eficazes e oferecem uma contribuição significativa para o campo da educação empreendedora. O estudo da literatura e as análises realizadas mostram que a educação deve se concentrar no desenvolvimento de habilidades empreendedoras como inovação, resolução de problemas, criatividade e tomada de decisões. Estas habilidades são essenciais para o sucesso pessoal no mercado de trabalho do século XXI, que está se tornando cada vez mais competitivo e dinâmico, bem como para o avanço social e econômico como um todo.

A aprendizagem baseada em projetos, experiências práticas, trabalho em equipe e jogos foram destacados como metodologias particularmente eficazes. Isso corresponde às recomendações de Fayolle et al. (2006) e Fayolle (2013). Essas estratégias pedagógicas permitem que os alunos participem mais ativamente da aprendizagem e se envolvam diretamente nas situações de aprendizagem. Isso permite que os alunos aprendam mais sobre empreendedorismo e pratiquem os conhecimentos que adquiriram.

A necessidade de programas educacionais que preparem os estudantes para os desafios atuais e para a adaptação e o sucesso em meio às incertezas futuras cresce com os desafios contemporâneos, especialmente aqueles amplificados pela pandemia de COVID-19. A criatividade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos estão mais importantes do que nunca, e o desenvolvimento de estratégias educacionais que priorizem essas habilidades é necessário.

Este estudo estabelece uma base sólida para pesquisas futuras, identificando as práticas pedagógicas mais promissoras para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Há uma necessidade constante de estudar como essas metodologias podem ser adaptadas e otimizadas para vários contextos educacionais e culturais para garantir que a educação empreendedora seja acessível, fácil de usar e eficaz para todos os alunos.

Para resumir, a educação empreendedora é fundamental para criar líderes e inovadores capazes de enfrentar os obstáculos do século XXI. Este estudo descobriu que as metodologias de ensino são essenciais para desenvolver um forte espírito empreendedor nos alunos. Isso os preparará para o sucesso individual e para uma contribuição significativa para a sociedade. É fundamental que continuemos a buscar e implementar métodos educacionais que desenvolvam essas competências essenciais à medida que avançamos.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter, (1991). El narrador. *In: Para una crítica de la violencia y otros ensaios*. Madrid: Taurus, p. 111 e ss. (Ou, na edição brasileira: (1994). *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. *In: Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- DA SILVA LOURENÇO, Cléria Donizete. Formação ou instrução: reflexões sobre qualidade no ensino superior de Administração. **Race: revista de administração, contabilidade e economia**, v. 12, n. 3, p. 81-120, 2013.
- Fayolle, A. (2013) **Personal views on the future of entrepreneurship education**. *Entrepreneurship & Regional Development*, 2013.
- FAYOLLE, Alain; GAILLY, Benoît; LASSAS-CLERC, Narjisse. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. **Journal of European industrial training**, v. 30, n. 9, p. 701-720, 2006.
- GOERGEN, P. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45-68, mar. 2013.
- Góes, H. C., Stellfeld, J. Z. R., Teixeira Góes, A. R., & Guérios, E. C. (2023). APROXIMAÇÕES ENTRE O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E O PENSAMENTO COMPLEXO EM PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA. *Revista Sergipana De Matemática E Educação Matemática*, 8(2), 289–308. <https://doi.org/10.34179/revisem.v8i2.18448>
- GOMES, Yasmin Leon; SAHEB, Daniele. Os desafios da complexidade para a educação no pós-pandemia: uma reflexão a partir dos sete saberes de Edgar Morin. **Educação em Foco**, v. 25, n. 47, 2022.
- GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 5, p. e453061-e453061, 2023.
- JUNIOR, Errol Fernando Zepka Pereira; DE OLIVEIRA LACERDA, Rogerio Tadeu; DE MELO, Pedro Antônio. Impactos da educação empreendedora na intenção empreendedora: análise pelo método Pro Know-C. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 16, n. 3, p. 41-55, 2022.
- LIMA, M.C. O sentido da educação no contexto da sociedade pós-moderna. **Revista ANGRAD**, v. 8, n. 1, p. 109-128, 2007.
- LOURENÇO, C. D. da S.; TONELLI, D. F.; MAFRA, F. L. A reconciliação entre o econômico e o social: um desafio para o ensino de administração. In: MORETTI, S. L. do A. (Ed.). **Ensino e pesquisa em administração**: propostas para a capacitação docente. São Paulo: Capes; Itu: Ottoni, 2010.
- PAES DE PAULA, A. P. **Estilhaços do real**: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana. Curitiba: Juruá, 2012.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

PAES DE PAULA, A. P. **Estilhaços do real**: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana. Curitiba: Juruá, 2012.

PAES DE PAULA, A. P... Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, Documento, v. 41, n. 3, p. 77-81, jul./set. 2001.

PINTO, Anderson Moreira; FERREIRA, André. PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 3, p. e1264-e1264, 2023.

ROCHA, R. de C. R.; OLIVEIRA, J. L. C. de; TOURINHO, M. B. A. da C. Ideologia pragmática na gestão da educação superior – perspectiva de docentes em instituição privada de ensino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

Correntes epistemológicas da educação empreendedora: uma análise das publicações nacionais de 2019 a 2022

Alisson de Castro Ferreira¹
Robson de Castro Ferreira²
Ronaldo Júlio Baganha³

RESUMO

Nos últimos anos, um campo de estudo que tem se desenvolvido rapidamente é a educação empreendedora. No Brasil, o número de publicações sobre o tema tem aumentado significativamente, especialmente nos últimos cinco anos. A epistemologia é o estudo da natureza do conhecimento. Podemos dizer que ela é uma área importante da filosofia onde nos ajuda a compreender as bases teóricas de determinado campo de estudo. No caso da educação empreendedora, a epistemologia pode ajudar a identificar as diferentes correntes de pensamento que influenciam a pesquisa sobre o tema. O presente trabalho tem como objetivo identificar as correntes epistemológicas que baseiam o estudo da educação empreendedora nas publicações nacionais dos anos 2019 a 2022. Para isso, foi realizada uma análise qualitativa de 22 artigos publicados em periódicos acadêmicos brasileiros.

Palavras-chave: Correntes epistemológicas; educação empreendedora

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação empreendedora tem se destacado como um campo dinâmico e muito rico de pesquisa acadêmica, refletindo um crescente interesse por parte de educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. O interesse é motivado, em parte, pela reconhecida importância do empreendedorismo como capacitor de desenvolvimento econômico, inovação e criação de empregos. No entanto, a compreensão teórica que embasa a educação empreendedora permanece diversificada e, por vezes, fragmentada, refletindo a pluralidade de abordagens epistemológicas que caracterizam este campo de estudo. Identificar e analisar as correntes epistemológicas presentes nas publicações nacionais entre os anos de 2019 a 2022 torna-se essencial para compreender a evolução do pensamento na área, assim como para identificar tendências predominantes, lacunas existentes e potenciais caminhos para futuras investigações.

¹ Instituto Federal de Minas Gerais - R. São Luiz Gonzaga, s/n - Bairro São Luiz, Formiga – MG
alisson.ferreira@ifmg.edu.br

² Instituto Federal de Minas Gerais - R. São Luiz Gonzaga, s/n - Bairro São Luiz, Formiga – MG
robson.ferreira@ifmg.edu.br

³ Universidade do Vale do Sapucaí - Av. Prefeito Tuany Toledo, 470 – Fátima, Pouso Alegre – MG
Ronaldobaganha@univas.edu.br

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo mapear e analisar as correntes epistemológicas que baseiam o estudo da educação empreendedora nas publicações nacionais durante o período mencionado. Para isso, adotou-se uma metodologia de revisão integrativa da literatura, permitindo não apenas identificar as principais correntes epistemológicas, mas também avaliar sua prevalência e evolução ao longo do tempo. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender as bases teóricas que orientam a pesquisa em educação empreendedora no Brasil, oferecendo insights valiosos para pesquisadores, educadores e políticos envolvidos no desenvolvimento de programas de ensino e políticas públicas relacionadas ao empreendedorismo.

Ao estudar a diversidade epistemológica que caracteriza o estudo da educação empreendedora, este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada das diferentes perspectivas teóricas que informam as práticas educacionais empreendedoras, bem como para a identificação de áreas que podem se beneficiar de uma atenção de descobrimento adicional. Além disso, ao mapear as tendências e lacunas na literatura nacional, este estudo fornece uma base sólida para o desenvolvimento de futuras pesquisas que possam contribuir para o avanço teórico e prático da educação empreendedora no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Expondo a questão deste trabalho é essencial que haja reflexão sobre a visão de mundo e de construção do conhecimento que fundamentam o estudo da educação empreendedora nas publicações nacionais, pois só assim será possível avaliar a eficiência e efetividade da estratégia, do processo de ensino e da análise dos seus resultados. Isso implica compreender e tornar clara a ontologia, a epistemologia e, conseqüentemente, o paradigma de pesquisa que fundamentam a educação empreendedora. O artigo procura contribuir com esse entendimento.

Epistemologia relaciona-se com a forma pela qual acreditamos que o conhecimento é gerado. Essa crença está intensamente ligada aos nossos pressupostos ontológicos (sobre como as coisas são). Nesse sentido, há três grandes linhas de pensamento epistemológicas que se destacam: o subjetivismo, o objetivismo e o construtivismo, (Burrell e Morgan, 1979).

Uma *epistemologia objetivista*, segundo Sacool, A. Z. (2009) implica que os significados sobre todos os objetos e entidades existem independentemente de operações mentais do ser humano. Há um objetivo em tudo o que existe, e este significado sempre está “à espera” de nossa descoberta, desde quando sequer imaginávamos tal existência. Esses significados e o conhecimento sobre tudo o que existe pode ser transmitido de forma racional, objetiva. A linguagem matemática é vista como uma grande aliada para a construção do conhecimento, por sua precisão, de acordo com uma epistemologia objetivista.

Ainda segundo esta autora, o oposto dessa visão, uma *epistemologia subjetivista* pressupõe que significados são impostos sobre os objetos por parte dos sujeitos, dos seres pensantes. Assim, significados são resultados de nossas construções mentais, sonhos ou mesmo arquétipos que provêm do subconsciente coletivo. Dentro dessa lógica, as características dos objetos em si não são importantes: é possível atribuir-lhes qualquer significado que seja mentalmente elaborado.

Há também uma epistemologia construtivista para a qual não existe uma realidade real. Uma lente esperando para ser descoberta. Verdades e significados só são criados através do nosso envolvimento com o mundo. Os significados não são descobertos, mas construídos. A criação de sentido pressupõe intencionalidade, ou seja, a consciência se dirigindo a um objeto, e o sentido é construído a partir da interação entre o sujeito e o objeto. O construtivismo social assume que esta construção de significado ocorre através de processos de interação social e intersubjetividade (significados criados e compartilhados coletivamente) (Sacoal, A. Z., 2009).

Diferentes visões epistemológicas, geram diferentes paradigmas de pesquisa. Paradigmas são, aqui, entendidos como sendo diferentes visões de mundo. Um paradigma é a instância filosófica que irá informar o método de pesquisa (Crotty, 1998). Paradigmas são acima de tudo visões de mundo, e não métodos de pesquisa específicos.

Uma das maiores referências à tese do paradigma é o trabalho de Burrell e Morgan (1979), que inicialmente tinha um objetivo muito específico: tentar relacionar as teorias organizacionais ao seu contexto sociológico mais amplo. Essa diligência se estendeu a muitos aspectos da filosofia e da teoria social. A teoria social pode ser compreendida de forma útil em termos de quatro paradigmas principais baseados em diferentes pressupostos sobre a natureza das ciências sociais e a natureza da sociedade.

Importante ressaltar que em termos de objetivos do livro, os autores expõem que a teoria social pode ser delineada em termos de quatro paradigmas-chaves baseadas em diferentes conjuntos de pressupostos meta-teóricos sobre a natureza da ciência social e sobre a natureza da sociedade. Ao fazer essas ligações cruzadas entre as tradições intelectuais antagônicas, tornou-se claro que os quatro paradigmas básicos refletem visões da realidade social absolutamente diferentes. O esquema criado por Burrell e Morgan ofereceu-se como uma forma de mapa intelectual mediante o qual as teorias sociais poderiam ser localizadas de acordo com suas fontes e tradições (Yin, 2001).

Os estudiosos sociais abordam seus temas por meio de pressupostos (*ontológicos, epistemológicos, e de natureza humana*) acerca da natureza do mundo social e da maneira como ele pode ser investigado. Os três conjuntos de pressupostos acima têm implicação direta de natureza metodológica. Diferentes ontologias, epistemologias e modelos de natureza humana levam os cientistas sociais a diferentes metodologias. Nesse sentido, um esquema foi construído para analisar

os pressupostos sobre a natureza das ciências sociais, com oposição entre a abordagem objetiva da ciência social – ontologia realista, epistemologia positivista, natureza humana determinista e metodologia nomotética – e a abordagem subjetiva da ciência social – ontologia nominalista, epistemologia anti-positivista, natureza humana voluntarista e metodologia ideográfica. Uma poderosa ferramenta de análise da teoria social é proporcionada com a utilização desses quatro conjunto de pressupostos com relação a natureza da ciência social (Kallinikos, 2004).

No Debate Epistemológico de Orlikowski e Baroudi (1991) e Kallinikos (2004), a epistemologia positivista baseia-se nas abordagens tradicionais e detalhadas que dominam as ciências naturais. Para a epistemologia do antipositivismo, o mundo social é fundamentalmente relativista e só pode ser compreendido do ponto de vista dos indivíduos diretamente envolvidos na atividade em estudo. No debate sobre a “natureza humana”, a visão determinista vê o homem e as suas ações como completamente determinados pela situação ou ambiente em que se encontram. A visão voluntarista do homem completamente autônomo e possuidor de livre arbítrio. Para o debate Metodológico, o método ideográfico ressalta a importância de se deixar que o próprio subjetivo da pessoa revele sua natureza e características durante o processo de investigação. A abordagem nomotética diz respeito à construção de testes científicos e à utilização de técnicas quantitativas para análise de dados. Estes quatro conjuntos de pressupostos sobre a natureza das ciências sociais fornecem uma ferramenta poderosa para analisar a teoria social. Um esboço de proposta alternativa ao diagrama de paradigmas sociológicos para orientar os estudos organizacionais: O círculo de matrizes epistêmicas, foi apresentado por De Paula (2016). Com essa proposição teórico analítica, a autora busca sustentar uma nova lógica de pensamento para os estudos organizacionais a fim de superar a mentalidade paradigmática inserida por Burrell e Morgan (1979). O círculo de matrizes epistêmicas é constituído das seguintes matrizes que se guiam pelos três interesses cognitivos discutidos por Jurgen Habermas (1968/1982) em conhecimento e interesse: a matriz empírico analítica (interesse técnico), a matriz hermenêutica (interesse prático) e a matriz crítica (interesse emancipatório).

Burrell e Morgan criaram o diagrama dos paradigmas sociológicos, inspirado por Thomas Kuhn e apoiado na tese da incomensurabilidade dos paradigmas. No entanto, sua entrada na academia tem estimulado uma guerra de paradigmas. O principal argumento contra a incomensurabilidade é que os cientistas concordam em usar modelos ou exemplos para resolver problemas. A incomensurabilidade entre os paradigmas surge quando o corpo científico deixa de compartilhar essas concordâncias. Como resultado, estas divergências teóricas devem ser resolvidas com o objetivo de vislumbrar o avanço do conhecimento. Para alcançar um nível mais avançado de

estudos organizacionais, é possível abandonar o uso da lógica explicativa tradicional e do conceito de paradigma (De Paula, 2016).

Pois o conhecimento nas ciências sociais e nos estudos organizacionais não se desenvolve devido a rivalidades paradigmáticas, incomensurabilidades e revoluções científicas, mas porque na investigação de fenômenos sociais, ocorrem incompletudes cognitivas que levam os pesquisadores a buscarem outras teorias, metodologias, abordagens sociológicas, ou mesmo outras matrizes epistêmicas. Não é o fato de “vencer o adversário paradigmático” com uma nova revolução científica que faz o conhecimento avançar, e sim a busca por contemplar outros interesses cognitivos, trazendo novas explicações dos fenômenos e novas soluções para os problemas sociais.

Metodologias baseadas nas três matrizes epistêmicas, baseadas na lógica e na filosofia. Assim, o Círculo das Matrizes Epistêmicas fornece um esquema para orientar os estudos organizacionais, unindo as ciências empírico-analíticas, que são orientadas pelo interesse técnico, produzindo conhecimento e permitindo a predição e controle dos fatos sociais; as ciências hermenêuticas, que buscam o entendimento social através da comunicação e interpretação; e as ciências críticas, que são orientadas pelo interesse técnico, produzindo conhecimento e permitindo baseado nos métodos cognitivos técnicos, práticos e emancipatórios propostos por Habermas.

Apoiando a tese da incompletude cognitiva, afirmando que a tese das reconstruções epistêmicas é a base para o desenvolvimento do conhecimento organizacional e sociológico. Assim, as abordagens sociológicas podem criar suas teorias e metodologias usando as três matrizes epistêmicas e se baseando em uma lógica e filosofia de pensamento específicas.

Para realizar essas proposições e elaborações, De Paula (2016) apresenta o debate sobre a guerra paradigmática na literatura e questiona a adequação dos paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan para os estudos organizacionais, problematizando a influência que eles sofreram dos paradigmas e da lógica Kuhniana. Fazendo uma exposição da proposição alternativa – o Círculo das Matrizes Epistêmicas – e, também, a defesa da tese da incompletude cognitiva e das reconstruções epistêmicas, a fim de trazer uma nova teoria do desenvolvimento do conhecimento para a área. Nesse sentido, a noção de unidade do conhecimento *habermasiana* é congruente com o Círculo das Matrizes Epistêmicas, de modo que a teoria do desenvolvimento do conhecimento sugerida pelo filósofo é apropriada para a proposta. O círculo, conforme foi dito, é um todo que congrega o conhecimento, na medida em que representa a integração dos interesses cognitivos. A partir dele, teorias e metodologias são desenvolvidas, orientando do ponto de vista epistêmico as abordagens sociológicas.

O foco da matriz empírico-analítica é o interesse técnico, a obtenção de conhecimento e a possibilidade de previsão e controle dos fatos sociais. Isso está de acordo com a filosofia positiva. A

filosofia hermenêutica se baseia no interesse prático e busca a compreensão social por meio da comunicação e interpretação, conforme a matriz hermenêutica. A matriz crítica é semelhante à filosofia negativa, que é motivada pelo interesse emancipatório e visa a transformação social. Esta matriz está totalmente entrelaçada com as outras e deve buscar novos caminhos além da teoria.

A análise das abordagens sociológicas confirma as teses da reconstrução epistêmica e da incompletude cognitiva, além de validar uma nova teoria de desenvolvimento do conhecimento que se afasta da ideia de Kuhn. Reconstruções epistêmicas embrionárias ou avançadas conduzem ao desenvolvimento do conhecimento sociológico, de acordo com a tese das reconstruções epistêmicas. Não se trata de rupturas paradigmáticas ou descobertas científicas, mas do estabelecimento de teorias e metodologias de fronteiras ou abordagens sociológicas híbridas que visam superar a incompletude cognitiva. É claro que não é uma tarefa totalmente viável, pois nenhuma reconstrução epistêmica é completamente viável.

Assim, o trabalho de reconstrução epistêmica, de escavação na busca do que está na origem das abordagens sociológicas, para uma compreensão mais abrangente de suas teorias e metodologias e uma exploração de suas fronteiras com outras epistemologias, é um caminho que pode ser tomado pelos pesquisadores que quiserem avançar na produção do conhecimento.

METODOLOGIA

Através desse estudo a análise foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, os artigos foram selecionados com base nos seguintes critérios: publicação em periódicos acadêmicos brasileiros; publicação entre os anos de 2019 e 2022; tema principal relacionado à educação empreendedora.

Após a seleção, realizou-se a leitura dos artigos e os mesmos foram analisados de forma qualitativa considerando os seguintes aspectos que foram considerados na análise: posicionamento teórico do autor; metodologia de pesquisa utilizada; conclusões do estudo.

A seção de metodologia de um artigo acadêmico que utiliza a revisão integrativa como abordagem deve detalhar os passos seguidos para a seleção e análise dos estudos incluídos. Aqui está um exemplo de como estruturar essa seção:

O presente estudo adotou a abordagem de revisão integrativa da literatura, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais com o objetivo de oferecer uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado. A revisão integrativa de modo especial é adequada para áreas de pesquisa em que é desejável uma análise abrangente de literatura teórica e empírica. A condução do estudo deu-se através das seguintes etapas:

1. **Formulação da Questão de Pesquisa:** A questão norteadora desta revisão foi: "Quais são as correntes epistemológicas que fundamentam o estudo da educação empreendedora nas publicações nacionais entre 2019 e 2022?"

2. **Estabelecimento de Critérios de Inclusão e Exclusão:** Foram incluídos artigos publicados em português, entre janeiro de 2019 e dezembro de 2022, que abordassem de forma clara correntes epistemológicas na educação empreendedora. Excluíram-se artigos não disponíveis na íntegra, teses, resumos de conferências, dissertações.

3. **Identificação da Literatura:** foi realizada a busca por literatura relevante realizada nas bases de dados Web Office Science, Google Scholar e Scielo, utilizando combinações das palavras-chave: "educação empreendedora", "correntes epistemológicas", "Brasil", "2019-2022". A busca inicial resultou em 22 artigos.

4. **Seleção dos Estudos:** realizou-se a seleção dos estudos em duas etapas. Na primeira, foram avaliados os títulos e resumos dos artigos encontrados para verificar a conformidade com os critérios de inclusão. Na segunda fase, os artigos pré-selecionados foram lidos na íntegra para confirmar sua relevância para a proposta do estudo.

5. **Extração e Análise dos Dados:** Para cada estudo incluído, foram extraídas informações sobre objetivos, metodologia, correntes epistemológicas identificadas, o ano de publicação e principais resultados. A análise foi realizada de forma descritiva, reunindo os estudos por semelhanças nas correntes epistemológicas abordadas.

6. **Síntese dos Resultados:** Os dados utilizados dos foram sintetizados para destacar as principais correntes epistemológicas presentes na literatura sobre educação empreendedora no Brasil no período estudado, bem como para identificar tendências, lacunas e áreas para futuras pesquisas.

7. **Avaliação da Qualidade dos Estudos:** A qualidade metodológica dos estudos incluídos foi avaliada utilizando critérios específicos adaptados para este estudo, considerando aspectos como clareza dos objetivos, adequação da metodologia e robustez das conclusões.

Este método de revisão integrativa permitiu uma análise compreensiva e sistemática das publicações sobre educação empreendedora no Brasil, oferecendo insights valiosos sobre as correntes epistemológicas que influenciam este campo de estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo da educação empreendedora nas publicações nacionais de 2019 a 2022 reflete uma variedade de correntes epistemológicas. Dentre estas, a corrente positivista se destaca por sua abordagem empirista e objetiva na compreensão do fenômeno da educação empreendedora. Esta

seção do referencial teórico foca na identificação e discussão da influência da corrente positivista nas pesquisas sobre educação empreendedora, com base nas referências bibliográficas fornecidas.

Corrente Positivista na Educação Empreendedora

A corrente positivista, fundamentada na crença de que o conhecimento autêntico pode ser adquirido através da observação e da lógica, tem sido uma base epistemológica significativa no estudo da educação empreendedora. Esta abordagem enfatiza a importância da objetividade e da quantificação na pesquisa, buscando identificar leis gerais que possam explicar o comportamento dos indivíduos no contexto empreendedor.

Alves & Cintra (2021) relatam a importância do desenvolvimento de competências empreendedoras através da educação, um estudo que se alinha com a perspectiva positivista ao utilizar métodos quantitativos para medir o impacto da educação empreendedora. Ao rigor na interpretação dos dados coletados e a aplicação de análises estatísticas refletem a abordagem positivista de buscar relações causais e efeitos mensuráveis da educação empreendedora no desenvolvimento de competências.

Junior, E. F. Z. P., de Oliveira Lacerda, R. T., & de Melo, P. A. (2022) apresentam outro exemplo de pesquisa alinhada ao positivismo, ao analisarem os impactos da educação empreendedora na intenção empreendedora. Utilizando o método Pro Know-C, os autores empregam uma metodologia quantitativa para avaliar como a educação influencia a disposição dos indivíduos para empreender, evidenciando a busca por relações causais e a valorização de dados objetivos típicos do positivismo.

Pinto, A. M., & Ferreira, A. (2023) colaboram para esta discussão com um estudo bibliométrico sobre a educação empreendedora na pós-graduação do Brasil. A análise bibliométrica, por sua natureza, se alinha com a corrente positivista ao quantificar padrões e tendências nas publicações, fornecendo uma visão objetiva e mensurável do campo da educação empreendedora.

Embora Fayolle (2013), Góes et al. (2023) e Gomes & Saheb (2022) possam não se encaixar estritamente na corrente positivista, suas posições fornecem um contexto valioso para entender a diversidade de abordagens na pesquisa em educação empreendedora. Fayolle, ao discutir visões pessoais sobre o futuro da educação empreendedora, embora mais reflexivo e menos quantitativo, oferece insights que podem ser explorados sob a ótica positivista para futuras pesquisas empíricas.

A corrente positivista desempenha fundamental papel no estudo da educação empreendedora, como evidenciado pelas publicações nacionais de 2019 a 2022. A ênfase na objetividade, na quantificação e na busca por leis gerais que governam o fenômeno da educação empreendedora reflete a contribuição desta corrente epistemológica para a compreensão e o

desenvolvimento do campo. As obras de Alves & Cintra (2021), Junior et al. (2022) e Pinto & Ferreira (2023) demonstram a aplicação da metodologia positivista, mostrando a relevância de abordagens empíricas e quantitativas na pesquisa em educação empreendedora.

A análise revelou que as publicações nacionais sobre educação empreendedora se baseiam em três correntes epistemológicas principais:

Corrente positivista: essa corrente mostra que o conhecimento é objetivo e pode ser alcançado por meio de métodos científicos. Utiliza-se a corrente positivista com frequência para avaliar os impactos da educação empreendedora na intenção empreendedora, no desenvolvimento de competências empreendedoras e na criação de empresas.

Corrente construtivista: essa corrente identifica que o conhecimento é construído por meio da interação do indivíduo com o meio ambiente. Utiliza-se frequentemente a corrente construtivista para investigar como a educação empreendedora pode promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como criatividade, inovação e resolução de problemas.

Corrente crítica: nessa corrente entende-se que o conhecimento é influenciado por fatores sociais, culturais e econômicos. Essa corrente utiliza com frequência a prática de investigar como a educação empreendedora pode contribuir para o desenvolvimento social e econômico.

Os resultados da análise indicam que a educação empreendedora é um campo de estudo que se baseia em diferentes correntes epistemológicas. Isso reflete a complexidade do tema e a necessidade de considerar diferentes perspectivas para a sua compreensão.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a educação empreendedora e suas correntes epistemológicas, com ênfase no período de 2019 a 2022, ressalta a riqueza e a diversidade de abordagens no estudo deste campo. O foco na corrente positivista mostra que a objetividade e a quantificação são essenciais para entender os efeitos da educação empreendedora. Os estudos contribuem significativamente para a análise dos impactos da educação empreendedora na intenção empreendedora, no desenvolvimento de competências e na criação de empresas, utilizando metodologias empíricas e quantitativas rigorosas.

A existência de outras linhas epistemológicas, como a construtivista e a crítica, faz com que a discussão e a compreensão do campo da educação empreendedora sejam mais enriquecidas. A corrente construtivista, que enfatiza a construção do conhecimento por meio da interação com o ambiente, e a corrente crítica, que leva em consideração os contextos sociais, culturais e econômicos na formação do conhecimento, são ambas correntes muito importantes para entender como a educação empreendedora pode impactar o progresso social e econômico.

A análise do período de estudo mostra que a educação empreendedora é uma disciplina complexa com várias correntes epistemológicas que trabalham juntas para fornecer uma visão abrangente e profundamente contextualizada de seus efeitos e possibilidades. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem pluralista na pesquisa sobre educação empreendedora, pois isso reconhece e integra uma variedade de abordagens e métodos para obter uma compreensão mais ampla e diversificada do fenômeno.

Portanto, enquanto a corrente positivista oferece ferramentas valiosas para a mensuração e a análise objetiva dos impactos da educação empreendedora, as contribuições das correntes construtivista e crítica são essenciais para uma compreensão completa do seu papel no desenvolvimento de competências, na inovação social e na promoção de mudanças econômicas sustentáveis. O diálogo entre estas correntes epistemológicas, como demonstrado pelas publicações nacionais de 2019 a 2022, não apenas enriquece o campo da educação empreendedora, mas também aponta para a necessidade de abordagens de pesquisa que sejam tão diversificadas e dinâmicas quanto o próprio campo de estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. F., & CINTRA, C. (2021). Impacto da educação empreendedora no desenvolvimento de competências empreendedoras: um estudo com estudantes de graduação. **Revista de Administração de Empresas**, 61(3), 291-304.

Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. **Entrepreneurship & Regional Development**, 25(1-2), 1-14.

Góes, H. C., Stellfeld, J. Z. R., Teixeira Góes, A. R., & Guérios, E. C. (2023). Aproximações entre o desenho universal para aprendizagem e o pensamento complexo em prática de educação matemática inclusiva. **Revista Sergipana De Matemática E Educação Matemática**, 8(2), 289–308.

Gomes, Y. L., & Saheb, D. (2022). Os desafios da complexidade para a educação no pós-pandemia: uma reflexão a partir dos sete saberes de Edgar Morin. **Educação em Foco**, 25(47).

Junior, E. F. Z. P., de Oliveira Lacerda, R. T., & de Melo, P. A. (2022). Impactos da educação empreendedora na intenção empreendedora: análise pelo método Pro Know-C. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, 16(3), 41-55.

LOURENÇO, C. D. da S.; TONELLI, D. F.; MAFRA, F. L. A reconciliação entre o econômico e o social: um desafio para o ensino de administração. In: MORETTI, S. L. do A. (Ed.). **Ensino e pesquisa em administração: propostas para a capacitação docente**. São Paulo: Capes; Itu: Ottoni, 2010.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. O fim das escolas de negócios? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p.11-28, abr./jun. 2003.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Pinto, A. M., & Ferreira, A. (2023). Pesquisa sobre educação empreendedora na pós-graduação do Brasil: estudo bibliométrico. **Revista FOCO**, 16(3), e1264-e1264.

ROCHA, R. de C. R.; OLIVEIRA, J. L. C. de; TOURINHO, M. B. A. da C. Ideologia pragmática na gestão da educação superior – perspectiva de docentes em instituição privada de ensino. In: **Encontro anual da associação nacional de pós graduação e pesquisa em administração**, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

Epistemologia e Educação Jurídica: Desafios e Perspectivas no Ensino do Direito

Ângelo Aparecido de Souza Júnior¹
Thaís Fernanda Botelho²
Fernando Silveira Melo Plentz Miranda³

RESUMO

O direito possui uma relação complexa com a educação crítica. Partindo da premissa da importância da epistemologia na educação, o artigo tem como objetivo analisar a epistemologia na educação jurídica brasileira, enfatizando o papel fundamental das teorias do conhecimento na formação dos juristas. A metodologia está baseada em estudos bibliográficos de obras de expoentes no campo do Direito no Brasil, como Miguel Reale, Paulo Bonavides, Alysson Mascaro, Maria Helena Diniz, Luís Roberto Barroso, entre outros. O estudo propõe uma reflexão crítica sobre os métodos tradicionais de ensino jurídico e a necessidade de sua evolução para atender às demandas contemporâneas da sociedade e do sistema legal. Assim, busca-se contextualizar historicamente a educação jurídica no Brasil, destacando-se a predominância do positivismo e a emergência de críticas a essa abordagem. Autores como Reale (1999) e Bonavides (2017) argumentam pela necessidade de um ensino que integre aspectos sociológicos e éticos no Direito, enquanto Mascaro (2018) enfatiza a importância da reflexão filosófica. Com os desafios contemporâneos enfrentados pela formação jurídica no país, em especial pela sociedade e o Direito estarem em constante transformação, surge a necessidade de um ensino jurídico que desenvolva habilidades analíticas e críticas, como apontado por Diniz (2019) e Barroso (2016). A partir das ideias de Reale (1999) e Diniz (2019) sobre um modelo de ensino mais crítico e argumentativo, buscamos explorar a necessidade de uma abordagem pedagógica que prepare os estudantes para atuar com o pensamento crítico diante da complexa realidade institucional e social do país. Lyra Filho (1982) contribui para essa discussão, enfatizando a importância de uma visão humanística do ensino jurídico. Os resultados indicam que o futuro do ensino jurídico no Brasil depende de uma visão epistemológica mais integrada e atualizada, no sentido de discutir propostas para uma educação jurídica inovadora, conforme sugerido por Mascaro e Barroso. No mesmo sentido, Tepedino (2011) traz perspectivas adicionais, destacando a relevância da hermenêutica jurídica e da teoria crítica na educação jurídica, essenciais para a formação de juristas mais conscientes e comprometidos com a justiça e o desenvolvimento social. Este estudo propõe que a adoção de uma abordagem epistemológica no ensino jurídico brasileiro é fundamental para a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da prática legal.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Sustentabilidade na Gestão Ambiental pela Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba. Coordenador do Curso de Direito da Universidade Anhanguera Sorocaba. E-mail: angelo.junior@anhanguera.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7145-8498>.

² Doutoranda em Educação na Universidade de Sorocaba. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Graduada em Direito pela Universidade de Sorocaba. Professora do Curso de Direito da Universidade Anhanguera Sorocaba e da Universidade de Sorocaba. E-mail: thais.botelho@prof.uniso.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7487-4451>.

³ Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba. Mestre em Direito pelo Centro Universitário FIEO. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Uniso. Coordenador do Curso de Direito da Uniso. E-mail: fernando.plentz@prof.uniso.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5110-4545>.

Palavras-chave: Epistemologia; educação jurídica; teorias do conhecimento; formação jurista, desafios contemporâneos.

INTRODUÇÃO

A importância da epistemologia no ensino jurídico tem sido cada vez mais reconhecida, principalmente no contexto brasileiro.

Em um ambiente jurídico que se complexifica constantemente, a formação do jurista exige uma base sólida não apenas em termos de conhecimento legal, mas também em sua capacidade de entender e questionar a origem e a natureza desse conhecimento. Miguel Reale, em "Lições Preliminares de Direito" (1999), já apontava para a necessidade de compreender o Direito além de suas normas, inserindo-o em um contexto social, histórico e filosófico mais amplo. Esta perspectiva abre caminho para uma abordagem mais crítica e reflexiva na educação jurídica.

Para Lyra Filho, o mesmo assim dispõe sobre a contrariedade de um direito estanque:

[...] reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então há de ser visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que definha nas explorações e opressões que e contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as próprias conquistas. (1982. p. 86)

Por outro lado, Paulo Bonavides, em "Curso de Direito Constitucional" (2017), destaca a relevância do entendimento teórico e filosófico do Direito, ressaltando que a justiça e os direitos fundamentais são conceitos que devem permear o ensino jurídico.

Essa visão é complementada por Alysson Mascaro em "Filosofia do Direito" (2018), onde ele examina as diversas correntes de pensamento jurídico e filosófico, mostrando como elas influenciam a interpretação e aplicação da lei.

Além disso, Luís Roberto Barroso, em "O Controle de Constitucionalidade no Direito Brasileiro" (2016), aborda a importância da interpretação constitucional no cenário jurídico atual. Ele argumenta que o ensino do Direito deve preparar os estudantes para entender e aplicar a Constituição de maneira crítica e informada, uma habilidade essencial para o jurista contemporâneo.

Por fim, Maria Helena Diniz, em "Compêndio de Introdução à Ciência do Direito" (2019), defende que o ensino jurídico deve transcender a mera transmissão de conhecimento normativo, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação.

Esta abordagem reflete a crescente necessidade de formar juristas capazes de enfrentar os desafios éticos e sociais da profissão, referidas obras representam uma parte significativa do pensamento jurídico brasileiro e fornecem uma base sólida para discutir a intersecção entre epistemologia e educação no ensino do Direito no Brasil.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA

No Brasil, a educação jurídica tradicionalmente adotou uma abordagem positivista, caracterizada pela ênfase na memorização e na aplicação mecânica das leis. Contudo, essa abordagem tem sido cada vez mais questionada diante da complexidade crescente tanto no cenário social quanto no jurídico, demandando uma compreensão mais ampla e contextualizada do Direito. Reale (1999), já destacava a importância de um ensino jurídico que considerasse não apenas as normas legais, mas também aspectos sociológicos, éticos e filosóficos do Direito.

Nessa mesma linha de pensamento, Bonavides (2017), reforça a necessidade de uma formação jurídica que integre aspectos constitucionais e teóricos mais profundos, indo além da mera memorização de dispositivos legais. Por sua vez, Mascaro (2018), ressalta a importância da reflexão filosófica na compreensão e na aplicação das leis, evidenciando a necessidade de um olhar crítico sobre o fenômeno jurídico.

Conforme salientam Vianna et al.:

[O] constitucionalismo democrático conduz a uma crescente expansão do âmbito de intervenção do Poder Judiciário sobre as decisões dos demais poderes, pondo em evidência o novo papel daquele Poder na vida coletiva – o que já justificaria o uso da expressão de “democracia jurisdicional” como designação política do Ocidente desenvolvido. A desneutralização do Judiciário, a emergência de seu ativismo e sobretudo a “judicialização da política” seriam processos afirmativos em escala universal, compreendendo tanto os sistemas de common law como os de civil law, diagnóstico que, uma década atrás levou M. Capelletti à conhecida previsão de que o Judiciário se consistiria no “Terceiro Gigante”, e que, agora, se reforça com o influente *The Global Expansion of Judicial Power*, coletânea de textos organizada por C. N. Tate e T. Vallinder, que sinaliza na mesma direção (1997, p. 31).

Essa crítica à abordagem tradicionalmente positivista no ensino jurídico brasileiro é corroborada por Coelho (2017), que argumenta em favor de uma abordagem mais crítica e menos dogmática na formação dos futuros profissionais do Direito. Wolkmer (2012), oferece uma análise histórica que evidencia a evolução do ensino jurídico no país e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

Além disso, Ferraz Júnior (2017), destaca a importância de compreender o Direito como um fenômeno cultural e social, enfatizando a necessidade de uma formação jurídica que leve em consideração não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões humanas e sociais envolvidas na prática do Direito. Essas reflexões conjuntas evidenciam a busca por uma educação jurídica mais abrangente e crítica, capaz de formar profissionais mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Essa mudança de paradigma no ensino jurídico brasileiro também é respaldada pela compreensão de que o Direito não pode ser dissociado do contexto social, político e cultural em que

está inserido. Nesse sentido, a importância de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas que formam a matriz curricular de um curso de direito deve estar presente, sendo relevante que estejam presentes as diversas influências que moldam o fenômeno jurídico. Assim, é fundamental reconhecer que a educação jurídica não pode ser estática, mas sim dinâmica e adaptativa às transformações sociais e jurídicas.

Portanto, ao considerar as contribuições dos autores mencionados, torna-se evidente a necessidade de uma educação jurídica mais plural, crítica e contextualizada, capaz de formar profissionais que não apenas compreendam as leis, mas também possuam uma visão ampla e humanística do Direito, comprometidos com a justiça e a transformação social. Essa abordagem, que integra aspectos sociológicos, éticos, filosóficos e históricos, é essencial para preparar os futuros juristas para os desafios e responsabilidades de uma sociedade em constante mudança.

2. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E A FORMAÇÃO JURÍDICA

A formação jurídica no Brasil enfrenta o desafio de preparar profissionais para um mundo em constante transformação. Nesse contexto, a abordagem epistemológica se torna fundamental. Como salienta Mascaro (2018), a compreensão crítica das bases do conhecimento jurídico é essencial para lidar com as mudanças sociais e tecnológicas, sendo que Diniz (2019) argumenta que um ensino jurídico eficaz deve desenvolver habilidades analíticas e críticas, indo além do conhecimento normativo. Além disso, Barroso (2016), enfatiza a necessidade de uma compreensão aprofundada da Constituição Federal para enfrentar os desafios contemporâneos da prática jurídica.

Desta forma, a formação jurídica no Brasil precisa se adaptar aos desafios contemporâneos com a necessidade de uma base de estudo crítica sólida, a fim de compreender a totalidade dos diversos fatores sociais que permeiam os conflitos que decorrem das relações e interações sociais e que acabaram por serem analisados e julgados.

Diante das rápidas mudanças na sociedade e no campo jurídico, é crucial que a formação jurídica proporcione aos estudantes as ferramentas necessárias para enfrentar esses desafios de maneira eficaz, com destaque para a importância da reflexão crítica sobre as bases do conhecimento jurídico, preparando os futuros profissionais para uma atuação mais consciente e adaptável às transformações sociais em curso.

Além disso, a educação jurídica deve ser capaz de desenvolver habilidades analíticas e práticas, permitindo aos estudantes uma compreensão mais profunda, abrangente e aplicável do Direito. Com efeito, deve haver a centralidade da Constituição Federal, notadamente de seus princípios de direitos fundamentais, como instrumento fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da prática jurídica, reforçando a importância de uma formação jurídica sólida e

orientada para a solução dos conflitos que garantam a efetividade do princípio da dignidade da pessoa humana.

Assim, a partir de uma perspectiva integradora entre conhecimentos técnicos e práticos, aliados a outras ciências correlatas ao Direito, poderemos fazer com que os estudantes de Direito passem a gozar de uma formação mais crítica, pelo que refletira em todas as esferas inerentes a atuação do bacharel em Direito, em especial quando este fizer parte do Estado.

Desta maneira, o ensino jurídico deve trazer a ideia que a aplicação do Direito não se restringe a mera interpretação gramatical fria da lei, pelo que os alunos devem ter como base a ideia que referida interpretação deve também se basear em princípios, a exemplo do que ocorre da prática do poder judiciário que deveria se basear em argumentos de princípio, reservando os argumentos de política para a prática parlamentar. Nas palavras do próprio Dworkin:

[O]s juizes não deveriam ser e não são legisladores delegados, e é enganoso o conhecido pressuposto de que eles estão legislando quando vão além de decisões políticas já tomadas por outras pessoas. Este pressuposto não leva em consideração a importância de uma distinção fundamental na teoria política que agora introduzirei de modo sumário. Refiro-me à distinção entre argumentos de princípio, por um lado, e argumentos de política (policy), por outro. Os argumentos de política justificam uma decisão política, mostrando que a decisão fomenta ou protege algum objetivo coletivo da comunidade como um todo. (...) Os argumentos de princípio justificam uma decisão política, mostrando que a decisão respeita ou garante um direito de um indivíduo ou de um grupo. (...) Não obstante, defendo a tese de que as decisões judiciais nos casos civis, mesmo em casos difíceis (...), são e devem ser, de maneira característica, gerados por princípios, e não por políticas (2002, p. 129-132).

Em conjunto, todos os aspectos ora elencados oferecem subsídios importantes para repensar e reformular a formação jurídica no Brasil, orientando-a para as exigências e demandas de um mundo em constante transformação, onde o conhecimento crítico e contextualizado se mostra indispensável para a formações de estudantes que venham a ter uma atuação jurídica eficaz e comprometida com a ética, a justiça e a democracia.

3. PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA INOVADORA

A necessidade de reformulação do ensino jurídico no Brasil exige a adoção de novas abordagens pedagógicas. Reale (1999), sugere uma integração de diferentes campos do saber para uma compreensão mais holística do Direito. No mesmo sentido, Diniz (2019) propõe um modelo de ensino que valoriza o pensamento crítico e a argumentação, habilidades essenciais para o jurista moderno, enfatizando a importância de uma educação jurídica que prepare os estudantes para entender e atuar na realidade constitucional e social complexa do Brasil.

A reformulação do ensino jurídico no Brasil passa pela adoção de novas metodologias pedagógicas. Bonavides (2017) ressalta a importância da educação jurídica em todas as disciplinas curriculares com uma análise constitucional, posto que os princípios da Constituição Federal devem

permeiar todas as demais disciplinas, a fim de garantir que os mandamentos constitucionais sejam efetivamente observados e aplicados.

Essa necessidade de reformulação reflete a busca por uma educação jurídica mais alinhada com as demandas e desafios da sociedade contemporânea, que permeiam aspectos econômicos, sociológicos, filosóficos etc.

Assim, a compreensão da realidade social do país, bem como das influências internacionais cada vez mais presentes, vinculam a educação jurídica que necessita cada vez mais reconhecer que a interdisciplinaridade deve prevalecer no ensino do Direito como mecanismo inovador capaz de responder aos desafios da contemporaneidade.

Portanto, a visão humanística de aplicabilidade dos direitos fundamentais prevista na Constituição Federal deve destacar a necessidade de uma formação dos estudantes e futuros profissionais do Direito que não se limite apenas aos aspectos técnicos, mas que também leve em consideração os aspectos éticos, sociais e culturais envolvidos no exercício da advocacia, da magistratura, entre outras carreiras jurídicas, sendo que essa perspectiva ao ressaltar a importância da compreensão das questões de resolução dos conflitos humanos do tempo atual, é capaz de materializar os direitos fundamentais e na atuação eficaz e justa no contexto jurídico contemporâneo.

Assim, a reformulação do ensino jurídico no Brasil requer uma abordagem multidimensional e contextualizada, que valorize não apenas os aspectos teóricos e normativos, mas também as habilidades práticas e o entendimento das nuances sociais, políticas e econômicas que permeiam o exercício do Direito na atualidade.

4. PERSPECTIVAS FUTURAS

O futuro do ensino jurídico no Brasil depende da adoção de uma abordagem epistemológica mais robusta e integrada. Mascaro (2018), destaca que a educação jurídica deve ser constantemente atualizada para refletir as mudanças na sociedade e no próprio Direito. Em mesmo pensamento, Barroso (2016) sugere que o futuro do Direito no Brasil dependerá da capacidade dos juristas de entender e moldar a lei dentro de um contexto social e constitucional cada vez mais complexo, reforçando a necessidade de uma formação jurídica que prepare os futuros profissionais para os desafios éticos e sociais que encontrarão em sua carreira. Dessa maneira, o futuro do ensino jurídico em nosso país depende de uma visão epistemológica mais integrada, os quais discutem a necessidade de atualização constante.

Neste sentido, Miranda (2023) defende que a educação continuada (lifelong learning) deve ser estimulada aos estudantes brasileiros, sendo igualmente aplicável aos cursos de Direito no

Brasil, para que a medida em que os estudantes se tornem profissionais do Direito, permaneçam em constante estudo e desenvolvimento das atividades intelectuais e práticas. A vida integrada à aprendizagem exige que sejam quebradas as barreiras da mentalidade cultural de trabalhar *versus* aprender, além de que sejam construídos sistemas educacionais acessíveis para oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, que dê autonomia aos indivíduos para controlar seus caminhos de aprendizagem e, portanto, sua progressão na carreira profissional.

Para concretizar esta visão de aprendizagem contínua, a sociedade e os nossos sistemas de ensino existentes devem encorajar a mentalidade para uma vida integrada à aprendizagem. Os indivíduos devem estar equipados com as ferramentas e apoio para compreender as suas necessidades de competências e desenvolver percursos de aprendizagem deliberados com várias fontes para os adquirir. Os benefícios de um sistema de aprendizagem ao longo da vida devem ser compreendidos e compartilhados entre indivíduos e empregadores, em toda a sociedade e na economia em geral.

Armados com uma mentalidade de estudo contínuo, os indivíduos precisam de um sistema de aprendizado ao longo da vida centrado no estudante, projetado com pontos de entrada baseados em suas habilidades, experiências e conhecimentos. Deve ser flexível o suficiente para atender às diversas circunstâncias da vida, incluindo compromissos familiares e de trabalho, além de acessível para garantir que os benefícios sejam inclusivos. A predominância do diploma tradicional como a principal função de sinalização do mercado de trabalho está mudando à medida que os empregadores buscam cada vez mais conjuntos de habilidades específicas e verificáveis em funcionários em potencial.

A inclusão dessas perspectivas enriquece o debate sobre a reforma do ensino jurídico, proporcionando uma visão mais ampla e plural dos desafios e oportunidades para a educação jurídica no Brasil. A diversidade de abordagens propostas pelos autores citados contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre as transformações necessárias no sistema educacional jurídico, visando uma formação mais completa e adequada às demandas contemporâneas da sociedade e do Direito.

Além disso, é fundamental considerar o papel dos avanços tecnológicos decorrentes da globalização no contexto jurídico. Estas mudanças exigem uma adaptação constante dos métodos de ensino e aprendizagem, bem como uma maior ênfase na formação de habilidades interdisciplinares e no desenvolvimento de uma consciência crítica e ética entre os estudantes de Direito.

CONCLUSÃO

A integração da epistemologia no ensino jurídico brasileiro não é apenas uma tendência acadêmica, mas uma necessidade prática e ética. A formação de juristas capazes de navegar e influenciar positivamente a complexa realidade social e legal do Brasil depende de um ensino que valorize o pensamento crítico, a reflexão filosófica e a compreensão profunda das leis. O engajamento com diferentes teorias do conhecimento oferece aos estudantes uma base mais sólida para compreender e questionar as normas jurídicas, preparando-os para serem não apenas aplicadores da lei, mas também pensadores e reformadores.

Neste sentido, o futuro do ensino jurídico no Brasil deve buscar uma harmonização entre a tradição e a inovação, entre o conhecimento normativo e a reflexão crítica. Este equilíbrio é essencial para formar profissionais adaptáveis, éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A educação jurídica deve, portanto, transcender a transmissão de conhecimento técnico, abraçando uma abordagem holística que prepare os futuros juristas para os desafios contemporâneos e futuros.

A reflexão sobre a epistemologia no ensino do Direito não se limita apenas ao ambiente acadêmico, mas estende-se também à prática profissional. É fundamental que os juristas compreendam não apenas as leis em si, mas também os fundamentos e as implicações éticas por trás delas. Dessa forma, o diálogo entre teoria e prática contribui para uma atuação mais consciente e responsável no campo jurídico, promovendo a justiça e a equidade.

Além disso, a integração da epistemologia no ensino jurídico deve permear a vida do profissional do Direito, sendo que a educação continuada pode abrir as portas para uma maior interdisciplinaridade e colaboração entre diferentes áreas do conhecimento a medida em que os estudantes se conscientizam da necessidade do estudo contínuo e constante a fim de se aprimorar e atualizar em decorrência das constantes mudanças da sociedade e das relações humanas. Ao reconhecer a complexidade e a interconexão entre diferentes aspectos da sociedade, os futuros juristas estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios e resolver os problemas enfrentados pela comunidade.

Assim, o ensino do Direito não apenas forma profissionais competentes, mas também agentes de mudança comprometidos com o bem-estar social e a construção de um futuro mais ético, justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **O Controle de Constitucionalidade no Direito Brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 34. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2017.
- COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2017.
- DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de Introdução à Ciência do Direito**. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MASCARO, Alysson. **Filosofia do Direito**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. O desafio da educação ao longo da vida (lifelong learning) no contexto da instalação da Indústria 4.0. *In*: MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz (org.). **Educação & Direito: temas interdisciplinares e transversais**. Curitiba: CRV, 2023. p. 117-134.
- REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- TEPEDINO, Gustavo. **Temas de Direito Civil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.
- VIANNA, L. W.; CARVALHO, M. A. R. de; MELO, M. P. C. e BURGOS, M. B. **Corpo e alma da magistratura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1997
- WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

Cultura literária: como as experiências leitoras dos professores contribuem para a formação do leitor literário a partir da multimodalidade

Cristiane Dias Gonçalves Paula¹
Francisco Evangelista²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão sobre a leitura literária e a multimodalidade. Discute sobre a formação leitora dos professores, tendo em vista os aspectos multimodais dos textos literários, e como essa prática leitora dos professores pode influenciar na construção de uma leitura literária nas escolas. Consta-se que o texto literário favorece diversas possibilidades de confronto com a realidade e que, dessa maneira, constitui-se um grande aliado no processo de letramento do educando, bem como na sua ação protagonista diante do texto. Nesse sentido a multimodalidade se apresenta como facilitadora do conhecimento, nesse contexto, contamos com um leitor engajado, capaz de analisar e entender afirmações e textos em sua ampla gama de significados ou em suas diversas formas de expressão, como apregoa ROJO, 2013. Ressalta-se que o docente, possuidor da experiência em leitura e da compreensão de que a multimodalidade desempenha um papel significativo na formação de significados no texto, dada sua natureza inerente à linguagem (PAIVA; SANTOS, 2022, p. 31), terá a habilidade de integrar nas expectativas de leitura dos estudantes, técnicas e abordagens educacionais que realmente contribuam para o desenvolvimento do entendimento literário e para o cultivo de uma cultura de leitura eficaz em nossas instituições de ensino. Nesse sentido, este artigo pretende destacar em diferentes tópicos a importância e o cuidado que se faz necessário ao vislumbrar a formação de uma cultura de leitura literária nas escolas, que seja eficiente e busque práticas mais assertivas no tratamento com o texto literário em sala de aula. Busca-se o entendimento de que ao se tornar educador e mediador do conhecimento é de vital importância que em sua formação, esse indivíduo reconheça a leitura como ponto de partida para a construção do conhecimento e a absorva de maneira natural, porém consciente de suas especificidades, potencial estimulante e motivador, propiciando a si e aos outros um letramento literário contínuo e produtivo.

Palavras-chave: Texto literário; Multimodalidade; Cultura literária; Formação de professor

Introdução

A leitura literária é uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. É notória a sua presença nos mais variados suportes de textos para a aquisição e compreensão leitora dos alunos. Na escola, sempre foi utilizada como facilitadora de práticas docentes de leitura, tendo como justificativa o fato de oferecer inúmeras oportunidades de interação com o leitor.

¹ Doutoranda no Programa PPGEDuCS pela Universidade do Vale do Sapucaí. Graduada em Letras - Inglês pelo Centro Universitário de Caratinga (2005). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco (2007). Mestrado em Língua e Linguagem - Profletras - pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019).

² Doutor em Educação pela PUC/SP (2011). Mestrado em Educação pela Puc-Campinas (2002). Especialista em Filosofia para crianças e jovens pela PUCSP (1997). Graduação em Filosofia pela Puc-Campinas (1990). Professor Permanente do PPGEDuCS - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Mestrado/Doutorado - UNIVAS. Professor Permanente do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo no Campus de Americana (2012/2021)

O texto literário assume função motivadora de aprendizagem da leitura uma vez que oferece possibilidades de confronto com o mundo, com as diferentes realidades que nos cercam. Dentro desse entendimento, destacam Parreiras e Paiva:

As temáticas abordadas em muitas obras literárias podem trazer ao leitor, em maior ou menor grau, reflexos da sociedade da época retratada, com seus costumes, caprichos, preconceitos e crenças. A análise social de tais enredos é oportuna para percepção e entendimento do mundo em que vivemos e das ações praticadas pelo indivíduo dentro dele. (Parreiras; Paiva, 2018, p. 73)

Os aspectos multimodais presentes em um texto podem favorecer a sua compreensão, além de estimular a imaginação e a construção de sentido pretendida ao longo da leitura, propiciando a obtenção de conhecimentos necessários para a formação do leitor literário. Aquele que lê, interpreta e compreende o texto, interagindo e se posicionando como protagonista em sua formação leitora.

A multimodalidade está presente ao longo de todo o processo de aquisição da leitura e se apresenta por meio dos aspectos multimodais, elementos verbais e visuais, layout, textos periféricos – sinopse, capa, quarta de capa, sumário, orelhas, e às concepções de letramento, ou seja, diferentes maneiras de se apropriar da leitura e da escrita. Os autores Cope e Kalantzis (2003) descrevem multimodalidade como a aptidão de um texto para integrar diversas formas de linguagem além da verbal.

Ao optar pela leitura de determinado texto, o leitor prevê, supõe informações e levanta hipóteses, desejando confrontá-las ao longo dessa leitura (Coscarelli, 2018). Ainda nesse viés, Leal (2015) afirma que a elaboração e utilização de protocolos de leitura são fundamentais para garantir uma das bases da compreensão da leitura. Logo, há necessidade de abordagens mais significativas e contundentes, Rojo (2009, p. 108) ressalta que “[...] essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados.”

Na difícil tarefa de avançar na criação de uma cultura de leitura que abarque o processo de aprendizagem dos alunos, professores e mediadores de leitura se encontram, por muitas vezes, perdidos e desanimados frente aos inúmeros desafios para a formação leitora.

Como afirma, *Zoara Failla*, coordenadora da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*³, as primeiras experiências leitoras são conhecidas através da família que se apresenta como a primeira mediadora da criança com a prática leitora, porém, a partir da fase escolar, abdica dessa função, delegando para a escola a tarefa de principal veículo de formação de leitores. Com base nos

³ Retratos da Leitura no Brasil, 5ª edição. Realizada pelo Instituto PRÓ-LIVRO (2021). Os dados e resultados apresentados neste trabalho são baseados nos achados dessa pesquisa e podem ser consultados em detalhes no relatório oficial da 5ª edição da pesquisa.

resultados da pesquisa, Failla (2021, p.31) relata que “professores (11%) e a mãe (8%) continuam sendo os mais citados como principais influenciadores do gosto pela leitura”. Sendo assim, a escola precisa oferecer um maior suporte para que a mediação do professor seja cada vez mais eficiente.

Historicamente, não somos um país de leitores, afirma Lajolo (1995, p. 95), “somos um povo telespectador; não somos nem nunca fomos um país de leitores”. Há de se ressaltar as inúmeras tentativas de melhorar essa realidade, porém, o quadro que se apresenta atualmente é ainda desanimador.

Segundo a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró Livro em parceria com o Itaú Cultural, o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores nos últimos quatro anos. Entre 2015 e 2019 a porcentagem de leitores que era de 56% caiu para 52%, desenhando uma situação ainda mais preocupante se considerarmos as perdas recentes no processo educativo e de ensino aprendizagem ocorrido nos dois últimos anos, oriundos do período pandêmico (Instituto Pró Livro, 2020).

Cabe aqui, uma reflexão sobre a importância do professor/ mediador de leitura literária para a formação do leitor proficiente. Como mediador e estimulador da leitura literária nas escolas, o professor precisa, antes de tudo, ser um leitor proficiente, uma vez que se espera dele os atributos necessários para a organização e o desenvolvimento de estratégias de trabalho com o texto literário. Corroborando com a reflexão aqui apresentada, a seguinte contribuição de Kramer

[...] como é possível a um professor ou uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, como é possível a esse professor trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, para que entrem na leitura e na escrita? (Kramer, 1995, p. 139-140)

Ao adentrar o universo escolar a criança se vê rodeada de possibilidades e o mundo das letras lhe é apresentado, inicia-se então, uma longa jornada rumo ao letramento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura se dá mediante uma ação ativa do encontro de significados em um texto, “trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (Brasil, 1998, p. 41).

A escola desempenha o papel de veículo de transformação e aprimoramento do indivíduo. Por esse prisma, considera-se que o aluno esteja apto ao desenvolvimento de práticas leitoras nos diversos campos da linguagem. Dessa forma, a prática de atividades leitoras se torna frequentemente explorada e a leitura literária aparece como oportunidade precípua para o aperfeiçoamento do ato de ler. Soares (2008, p. 31-32) argumenta que, “a leitura literária democratiza o ser humano, porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e

complexidade e, assim, nos torna mais compreensivos e menos alheios às diferenças”.

O desenvolvimento do saber literário se configura como uma das necessidades indispensáveis no processo de ensino da leitura e da aprendizagem dos alunos, uma vez que, “o hábito de leitura de textos literários precisa ser incentivado e as atividades escolares com esse tipo de leitura podem funcionar como estímulo” (Parreiras; Paiva, 2018, p. 68). Constata-se, que uma das maiores preocupações dos professores, ao trabalharem com a leitura literária em sala de aula, se encontra no desenvolvimento de um método, bem como das estratégias de leitura que possam estimular e aperfeiçoar as práticas leitoras dos alunos (Aguar, 2001).

Cosson (2012) enfatiza que a leitura de textos literários possibilita três diferentes abordagens, uma do conhecimento literário através da palavra e sua relação com o mundo, uma segunda abordagem que está vinculada ao teórico e às nuances literárias e uma terceira que trata do desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas pelo contato com o texto literário, a interação com o aluno e as contribuições da ficção para a realidade. Dentro dessa mesma esteira, é possível entender que “a leitura de textos literários pode ser mais atrativa para o aluno e também ampliar suas competências no campo da oratória, bem como suas habilidades de argumentação e seu letramento crítico” (Parreiras, 2018, p. 85).

Dentro das novas propostas para o trabalho com o texto literário ancoradas na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) propõe-se, no campo artístico-literário, o desenvolvimento de habilidades mediante estratégias que estimulem a leitura, a reflexão e o gosto em ler textos literários. Nessa perspectiva, é primordial que ao criar estratégias de leitura e conhecimento do saber literário, o professor assuma a postura de mediador para a construção de uma cultura de leitura que estimule o protagonismo do aluno, que ofereça um maior contato com o universo literário, explorando os diferentes suportes e veículos para o campo da literatura.

Os recursos digitais podem ser poderosos aliados na abordagem multimodal dos textos literários, que também podem ser explorados no ambiente virtual, como conversas por aplicativos, áudios book, links e outros elementos verbais e não verbais, presentes no texto. De acordo com Rojo (2011), a multimodalidade constitui a interação entre diferentes modos ou modalidades de linguagem em um mesmo texto, como imagens, fonte e tamanho de letras, textos periféricos (orelhas, capa, ficha catalográfica).

Os ambientes digitais também favorecem o desenvolvimento de estratégias, oportunizando aos professores ferramentas inovadoras para o aperfeiçoamento e melhoria da prática docente. Assim, “considerar na escola, sob uma perspectiva sociosemiótica, os ambientes de aprendizagem é considerar a produção motivada do signo e do texto em direção à transformação e à mudança social” (Paiva; Santos, 2022, p.39).

Com intuito de nortear o trabalho do professor dentro do campo artístico-literário, a BNCC, em sua habilidade (EF67LP27), propõe que o aluno aprenda a analisar e distinguir “os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos” (Brasil, 2018, p. 169). Dessa maneira, entende-se que o trabalho com o texto literário precisa explorar a maior quantidade de signos e elementos presentes nesse texto, buscando uma maior compreensão do leitor com base no que o texto apresenta, oferece.

A Escola como lugar de formar leitores

A relação com a cultura literária e a conscientização de uma urgente melhoria da proficiência leitora dos alunos da escola pública, têm sido amplamente discutidas nos diversos campos educacionais. A escola por ser, na maioria das vezes, o único local em que a leitura literária se faz presente no cotidiano do aluno, faz-se ainda mais urgente que as práticas docentes e os ambientes de leitura estejam alinhados aos objetivos pretendidos e propostos nos documentos que regem a educação em nosso país.

É da escola o papel de inserir o aluno no mundo da leitura, possibilitando que ele acesse diferentes textos em diferentes suportes e que aprenda explorar os variados modos semióticos presentes em qualquer gênero textual e assim levá-lo a reconhecer a importância da leitura na formação cidadã. Sobre que método de ensino de literatura deverá ser adotado pelo professor, de que maneira deverá ser organizado o trabalho com esses textos, “dependerá principalmente do posicionamento do educador em relação ao seu aluno, de qual tipo de leitor ele deseja formar, o que simplesmente assimile conteúdos e acumule informações ou o leitor crítico, que assume posições com independência” (Aguilar, 2001, p. 146-147).

Ademais, o professor necessita alimentar-se de conhecimento para desenvolver práticas exitosas no trabalho com o texto literário, reconhecendo na multimodalidade, presentes nos textos literários, um caminho possível para se alcançar tais práticas. Fica a discussão sobre até que ponto os educadores estão preparados e alimentados de conhecimentos para a manipulação desses textos, e se o docente tem explorado os aspectos multimodais presentes nestes textos, com o propósito de ampliar e fomentar a aquisição do saber e da disseminação de boas práticas leitoras.

O professor, detentor da experiência leitora e do entendimento de que a multimodalidade contribui de maneira significativa para a construção de sentidos no texto, visto que, “é uma característica da linguagem” (Paiva; Santos, 2022, p. 31), será capaz de aliar às expectativas leitoras dos alunos, estratégias e métodos de ensino que contribuam efetivamente para a construção do saber literário e de uma cultura de leitura eficaz em nossas escolas.

O texto literário no cotidiano escolar

A cultura literária é conceituada por Max Butlen (2015, p. 13) como “um conjunto de conhecimentos, de lembranças, de práticas e experiências, de uma postura adotada pelo leitor, de curiosidade a respeito dos livros a serem lidos.” Desse modo, para Butlen (2015), tal prática possibilita ao leitor a vivência de experiências particulares ou coletivas de leitura que alentam a interação entre leitores nas escolas, sendo essas experiências, carregadas de sentido e suporte de interferências textuais, pois são elementos implícitos que propiciam a compreensão do texto.

O texto literário se faz presente nas mais diversas esferas da sociedade, a escola é o lugar onde esses textos são manipulados diariamente como suportes para o trabalho docente. Utiliza-se textos literários para conhecer palavras, compreender as funções da linguagem, reconhecer elementos da narrativa, enfim, produzir textos a partir dos temas discutidos nas obras. Quevedo (2005) declara que o trabalho com o texto literário deverá ser conduzido por professores conscientes do processo de leitura desses textos, o que favorece um importante avanço na formação de bons leitores.

Também nessa mesma linha, Lajolo (2008) problematiza o uso do texto literário em sala de aula, a insatisfação dos professores com os resultados das práticas de leitura com os alunos que, muitas vezes, se restringem à leitura e atividades mecânicas. Dessa forma, o texto se torna pretexto para a prática de atividades gramaticais, não sendo explorado em suas infinitas possibilidades, fazendo pouco ou nenhum sentido para quem lê.

Ler textos literários na escola é, sem dúvida alguma, uma das mais ricas experiências para os alunos. As possibilidades que esses textos oferecem são inúmeras e se bem exploradas pelo professor, podem enriquecer muito o processo de letramento do educando, além de prepará-lo para os desafios da própria realidade. Nesse sentido (Souza; Ribeiro, 2013) apregoam que a prática constante da leitura de textos literários pelos educadores, no ambiente das salas de aula, é ressaltada nos depoimentos das professoras de língua portuguesa como uma estratégia inovadora para desenvolver competências de leitura, principalmente ao priorizar a valorização e o desfrute na vivência literária.

Ademais, o que se espera, segundo Quevedo (2005), é que o professor deverá estar consciente do valor de sua mediação, do processo de leitura desses textos, propiciando avanços significativos na formação do leitor literário proficiente.

Contudo, é importante destacar o papel das mídias digitais e da multimodalidade na construção do letramento literário, “a multimodalidade centra-se nos meios materiais de representação, nos recursos para fazer textos: isto é, nos modos semióticos” (Paiva; Santos, 2022, p. 31). Em tempos de uso de equipamentos tecnológicos em plena ascensão, a escola precisa se

apropriar dos letramentos emergentes, das diferentes linguagens oriundas dos meios tecnológicos, transformando-os em aliados da aprendizagem e suporte de práticas pedagógicas.

A literatura tem um papel singular na construção do leitor proficiente, pois, os textos literários são impregnados de significados e oferecem inúmeras possibilidades de interação, explica Todorov (2009, p. 24), “ampliando o nosso universo, a literatura incita-nos a imaginar novas maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. Também nesse sentido apregoa Cândido (2011, p. 177), “a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há quem possa viver sem literatura”.

A multimodalidade na formação do leitor literário

A formação do bom leitor, aquele que lê, compreende, interpreta e se posiciona frente ao texto, requer acima de tudo um trabalho focado nas diferentes formas em que esse texto pode se apresentar. A multimodalidade presente nos textos literários favorece um trabalho detalhado e muitas vezes, provocativo, “os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam linguagem verbal e visual” (Barton; Lee, 2015, p. 47), possibilitando ao leitor analisar e encontrar pistas que corroborem para a compreensão da obra.

É prática eficaz valorizar a leitura em outros moldes, além do texto verbal, integrando outros elementos semióticos no decorrer da leitura, considerando diferentes ambientes e signos de aprendizagem como: salas de leitura, bibliotecas, blogs, sites de encontro de leitores, web e outros ambientes que promovam interação e aprendizado. Nesse sentido, expõe Ribeiro:

Dizer que toda leitura e que todo texto é multimodal são duas assertivas que funcionam como pressupostos bases para nossa entrada na teoria e na prática da leitura de textos multimodais, em especial quando sistematizamos e ensinamos, em sala de aula (Ribeiro, 2022, p. 274).

Com o advento das tecnologias digitais, a multimodalidade nos textos propicia o aprimoramento das competências para a leitura, envolvendo as práticas sociais, modificadas na era tecnológica. Segundo Rojo (2012) “é importante que a escola mantenha os alunos próximos e inteirados da cultura digital que existe na sociedade, fazendo uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas” (Rojo, 2012, p. 36).

Acrescenta-se a essa proposição a importância de a escola adotar novos letramentos, que estão ancorados no uso das novas tecnologias “em que a leitura e a escrita, para além da linguagem verbal, estão constituídas por outros recursos semióticos, como o visual, o auditivo e o espacial, bem como de considerar as diferenças culturais presentes nas salas de aula” (Vergna, 2021, p. 15).

Em consonância ao pensamento de que a tecnologia pode ser uma grande aliada para a

construção de sentidos pelo leitor, Gomes Júnior afirma que “não se trata apenas dos usos, mas dos nossos pensamentos e comportamentos, que nos fazem perceber as oportunidades que as tecnologias ao nosso alcance oferecem.” (Gomes Junior, 2022, p. 14)

A multimodalidade está presente nos textos literários por meio do uso de imagens, gestos das personagens, expressões faciais, divisão do texto na página, caixa com diálogo com o leitor, (Cavalcante; Gomes Junior, 2021) dentre outros. Porém, se o texto estiver publicado em ambiente digital ainda poderá ter “sons e, com a profusão das tecnologias digitais, hiperlinks, vídeos, memes, GIFs, emojis etc.” (Cavalcante; Gomes Junior, 2021, p. 107), a percepção desses elementos contribui para a apropriação da obra pelo leitor.

Os aspectos multimodais encontrados ao longo do texto funcionam como estimuladores, aliados na conquista de um leitor que assume o papel de sujeito participativo, aquele que se apropria do conhecimento, agregando valor e refletindo as implicações na vida cotidiana. Assim, o leitor literário encontra o sentido do pertencimento, segundo Rouxel (2013, p. 32) “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade”.

Dessa forma, os diferentes elementos que compõem um texto literário e as inúmeras possibilidades de leituras propostas pela multimodalidade são fundamentais para o trabalho do professor, “a leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária” (Rouxel, 2014, p. 33). Ao iniciar a leitura do texto, o professor poderá propor diferentes caminhos para que o leitor interaja e encontre sentido no que lê.

Sobre as contribuições da multimodalidade para a formação leitora, é primordial destacar a importância do professor/mediador, aquele que realiza interferências pontuais no momento da leitura, conduzindo o olhar do leitor para os elementos que compõem o texto, instigando os alunos a colaborarem, expondo suas percepções do mundo e suas vivências para confrontá-las, confirmá-las ou refutá-las. Nesse sentido, temos um leitor atuante, que interpreta e compreende enunciados e textos “em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (Rojo, 2013, p. 20).

O trabalho com o texto literário em sala de aula, necessita do envolvimento do professor/mediador nas diferentes etapas da leitura, desde o estímulo em ler a obra, da leitura propriamente dita, da reflexão sobre o que leu e das possibilidades de criação a partir do texto lido. Nesse sentido, “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos” (Brasil, 1998, p. 41).

As experiências leitoras dos professores como facilitadoras da prática docente

É fato que a prática docente se alimenta das experiências vivenciadas ao longo da trajetória como educador. Segundo Nóvoa (2013), as narrativas pessoais e os estudos autobiográficos têm a responsabilidade de gerar conhecimento inovador, em vez de apenas recapitular ideias já existentes ou limitar-se a relatar e descrever acontecimentos. Nesse interim, ler ou ouvir as experiências de outros educadores e confrontá-las às próprias experiências enriquece a prática docente.

Inúmeros são os desafios para se formar leitores proficientes. Em encontros de docentes e seminários sobre o trabalho com a leitura, é comum ouvir professores queixosos das dificuldades enfrentadas por seus alunos, no que diz respeito à compreensão e interpretação de textos. Expõem que os alunos leem mal, não entendem o que leem e ainda não se interessam pela leitura. Para Soares (2009, p. 58), “em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados”.

Não é raro escutar dos próprios professores que ler é cansativo, requer tempo e que o tempo é escasso, sendo assim, as relações com a cultura literária por parte do docente também se encontram em defasagem, pois, o hábito de ler não parece ser uma prática constante entre os educadores.

Consoante às proposições anteriores no que tange a fragilidade da formação docente perante ao que seria esperado para um professor mediador de leitura literária, Chiaretto (2013) destaca a dificuldade de muitos professores se tornarem bons mediadores de leitura, observando que “Estranhos ao universo literário, esses educadores não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos” (Chiaretto, 2013, p.2).

Corroboram nesse sentido as contribuições de Perissé (2006, p. 79 - 80) que aponta para a existência de “um professorado sem hábito de ler. Mais da metade dos nossos docentes desconhece a leitura diária, a leitura das entrelinhas, a leitura criativa. Ora, ninguém poderá formar leitores se não estiver empolgado com a aventura de ler”.

O educador necessita ampliar seus horizontes para alçar voos maiores. No que se refere à leitura e a suportes de leitura temos hoje inúmeras possibilidades, desde a leitura tradicional de um livro físico aos mais diferentes mecanismos de leitura oriundos das novas tecnologias. Nesse viés, Cosson (2020) acrescenta e busca ressaltar, que uma visão mais ampla para o letramento literário, abarca outras formas de apresentação do texto como os “vídeos, filmes, produtos digitais, voz e até corpo” (Cosson, 2020, p. 175).

Partindo da constatação de que a multimodalidade se apresenta nos diferentes gêneros textuais, explorando os recursos semióticos e ampliando as possibilidades de comunicação através

das imagens, elementos gráficos, suportes e mídias, entende-se que os elementos multimodais são facilitadores de entendimento e compreensão textual.

Assim, os aspectos multimodais de um texto e a variedade de elementos que suscita, favorecem o desejado envolvimento do leitor com o texto. Todorov (2009) destaca que a literatura é o centro de um conjunto de discursos vivos que compartilham numerosas características, abrindo infinitas possibilidades de interação com o outro.

Ao trabalhar com o texto literário, explorando em suas vivências leitoras aspectos da multimodalidade, presentes nos textos que lê, os docentes adquirem consciência de sua importância para a formação leitora de seus alunos. Tornam-se disseminadores de práticas de leitura mais abrangentes e acolhedoras.

Em consonância com as diversas reflexões possíveis dentro da contribuição da multimodalidade e da multiplicidade de recursos semióticos, constata-se a necessidade de um constante aperfeiçoamento da prática docente. Portanto, diante do exposto, “pretende-se que a formação do professor seja permanente e não apenas pontual, que zele pela reflexão constante acerca da prática; que articule a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida na Universidade” (Faria, 2015, p. 132).

A importância das narrativas de experiências docentes para a formação de novos professores

Acredita-se que as narrativas dos docentes acerca de suas vivências e de sua relação com a leitura literária possibilite-os externar seus sentimentos em relação à sua formação leitora, à influência da literatura em seu fazer pedagógico, sua atuação como mediador de leitura e como a multimodalidade em textos literários é percebida e explorada em suas leituras. Segundo Gomes Junior (2020, p. 11) “a associação entre histórias e experiências é clara... São elas que compõem as nossas narrativas, que, por conseguinte, guiam, transformam, influenciam e coloreem a nossa vida”.

Sobre o valor das narrativas aponta Gomes Junior (2020, p. 204) “nossas vidas são orientadas por narrativas com as quais nos relacionamos, por relações de identidade e alteridade, de modo que projetamos experiências passadas e futuras em histórias vividas e narradas por nós ou por outrem”. Nesse sentido, entende-se que ao narrarem e compartilharem suas experiências, os professores também se apropriem da valiosa contribuição de suas narrativas para reflexão e aprimoramento pedagógico. Nesse ínterim, “quando os educadores tornam públicos de seus próprios textos, todos ganhamos”(Prado; Soligo, 2005, p. 1).

O professor, mediador de leitura, poderá encontrar nas narrativas de outros docentes e em suas próprias narrativas, de acordo com Passeggi:

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

o reconhecimento e a legitimidade da experiência como lugar de pesquisa-formação, mediante a construção de uma narrativa refletida sobre a docência como objeto de investigação, levada a cabo pelos próprios professores, exige novas formas de pensar sobre o que fazer para acompanhar quem pesquisa sua prática (Passeggi, 2016, p. 77).

De acordo com a pesquisa da professora Adriane Teresinha Sartori, em seu artigo *O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores*, no qual explicita a importância dos relatos de professores para as pesquisas de práticas docentes, a autora expõe que “não é tarefa fácil escrever sobre a prática pedagógica porque, ao fazer isso, as contradições entre o que se pensa e o que se faz podem deixar à mostra o sujeito-autor” (Sartori, 2011, p. 280). No entanto, espera-se que esses relatos sirvam de objeto de discussão e análise para o entendimento dos inúmeros fatores relacionados ao processo de formação docente.

Portanto as narrativas desempenham um papel crucial na atribuição de significado à nossa cultura e continuará a transmitir um conhecimento fundamentado na autoridade da experiência vivida. Levando em conta o que apregoa Benjamin (1994), que a experiência facilita o surgimento da sabedoria, ao mesmo tempo em que preserva os conhecimentos adquiridos das experiências para evitar sua perda.

Considerações Finais

Partindo da constatação de que as narrativas das experiências leitoras dos professores podem favorecer a construção de práticas exitosas no tratamento da leitura literária nas escolas, entendemos que o narrar suas experiências leitoras, as diferentes estratégias de leitura utilizadas, a maneira como o professor leitor se relaciona com o textos e os elementos multimodais que os circundam, será possível propor discussões e levantar dados que corroborem com as práticas dos novos docentes. É primordial que ao tomarmos conhecimento dos relatos dos professores e de suas vivências leitoras, possamos identificar marcas legitimadas que favoreçam a compreensão de como cada professor internaliza os elementos presentes nos textos literários e como a multimodalidade nesses textos podem facilitar sua compreensão.

Acreditamos que a construção de narrativas de professores acerca da prática docente pode ser uma grande aliada para a formação de novos professores. Desta feita, espera-se que a metodologia escolhida para a coleta de dados, bem como a construção, elaboração e resultados possam ajudar na montagem de um painel interativo onde as narrativas dos professores participantes da pesquisa possam ser visualizadas e sirvam como aportes para construções futuras de práticas exitosas. Sendo assim, encerramos essas considerações com a seguinte contribuição de José Saramago:

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...] Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas.

Referências

ABE, Stephanie Kim. **Retratos da leitura no Brasil:** por que estamos perdendo leitores. Cenpec, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em 2 jan. 2024

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... Na escola** – formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Editorial, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.** In: Ronaldo Corrêa Gomes Junior (Org.). **Pesquisa Narrativa: Histórias sobre Ensinar e Aprender Línguas.** 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 183-206. Disponível em <<https://www.ronaldogomesjr.com/ebooks>> Acesso em: 09 jun. 2022.

BARTON, D; LEE, C: Tradução Milton Mota. **Linguagem online:** Textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 272 p.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política.** Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, vol. I).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola. 135 p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica:** orientações gerais. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BUTLER, Max. **Leitura: Teoria & Prática,** Campinas, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 13-34, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In:_____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAVALCANTE, S.; JUNIOR, RCG. (2021). **Metáforas visuais e multimodais na conceptualização da COVID-19.** Caleidoscópio, 19(1), 104-119.

CHIARETTO, Marcelo. **Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures (Literacies). London: Routledge. 2nd ed. 2003. 368 p.

- COSCARELLI, Carla Viana. **Antecipação na leitura (predição)**. Glossário CEALE, 2018. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/antecipacao-na-leitura-predicao>>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo, SP. Contexto, 2012.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- FAILLA, Zoara. **O Retrato do comportamento leitor do brasileiro**. In: FAILLA, Zoara(org.) Retratos da Leitura no Brasil 5. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- FARIA, J. P.; SIQUEIRA, M. R. **Formação docente na perspectiva do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Entremeios, v. 11, p. 125-135, 2015.
- GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. O.; PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 15, p. 1- 16, 2022.
- GOMES JUNIOR, R.C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243 p.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images//2020/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2020.pdf](http://prolivro.org.br/home/images//2020/Pesquisa%20Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%20-%202020.pdf)>Acesso em: 09 jun. 2022.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação em Ação)
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1989, 98 p.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Protocolos de Leitura**. Glossário CEALE, 2018. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- MENEZES, V. (2010). **Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa**. Revista signos, 43, 183-203.
- NÓVOA, A. **Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos**. In: VICENTINI, A. A. F.; EVANGELISTA, F. Um Baú de Histórias: Narrativas e Formação. Editora Mercado de Letras, n. 1, p. 1-3, 2014.
- PAIVA, F. A; SANTOS, Z. B; **A concepção de abordagem: uma introdução**. In. PAIVA, F. A (Org.). Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 39.
- PARREIRAS, V. A., PAIVA, V. L. M. O. **Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB), v.17, n.2, p. 67-91, 2018.
- PASSEGGI, M. C. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

QUEVEDO, Hercílio F. **Ler é nossa função essencial (ou não?)**. In: ROSING, T M K (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: UPF p. 42-54, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e leitura: como ver e desver textos**. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs). *Leitura e Ensino de língua*, São Carlos: Pedro & João Editores, p.273- 300, 2022

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola. 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, A. **Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor**. In: ALVES, J. H. P. (org.). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, M. et al. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33

SARTORI, Adriane Teresinha. **O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores**. *Scripta*, 15(28). 267-284. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br//index.php/scripta/article/view/4319>

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs),1. ed.1.reimp. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; autêntica, p.17-32, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2009.

SOUZA, E. C.; RIBEIRO, N. M. **(Auto) Biografias e práticas culturais de leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais**. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 31, n. 61, p. 97-111, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERGNA, M. | Texto Livre: **Linguagem e Tecnologia** | Belo Horizonte | v.14 | n.1 | e24366 | 2021

Novas bases epistemológicas para o estudo e ensino das normas legais

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araujo¹
Giovana Carmo Temple²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as bases epistemológicas para se compreender as normas legais de forma contextualizada e situada (Araújo, 2018). Pretende discutir a crise do tecnicismo e racionalismo jurídico, e as relações de poder que envolvem o processo de construção das normas legais e sociais (Bittar, 2014). A nova reflexão que se inicia perpassa o pensamento idealista de Descartes (*res cogitans*) (Descartes, 2005), o sujeito transcendental de Kantiano e o espírito absoluto em Hegel, problematizando o sujeito pensante, abstrato e individual, a partir de uma perspectiva de um ser humano concreto, real e histórico. Nesse sentido, o objetivismo da ciência começa a ser criticado contra a sua aparente pureza, surgindo novos fundamentos a partir das ciências humanas, como a vivência e a compreensão (Oliveira, 2016). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Apresenta como resultados a importância de que as normas legais sejam reconhecidas como integrante a um universo de múltiplas normas, e dentro de um sistema dialógico de saberes. O primeiro capítulo aborda o processo histórico de produção do conhecimento a partir das bases da ciência moderna e a crítica da objetividade e pureza científica (Capra, 1983). O segundo capítulo discute a crise da simplificação e o surgimento do conhecimento ecológico no século XX, a partir da revolução da física. O terceiro capítulo reflete sobre os novos princípios do pensamento complexo, a saber, transdisciplinaridade, holográfico, complementaridade e autopoiese (Morin, 2000). Por fim, o último capítulo analisa as normas legais e a complexidade dos fenômenos sociais, e sinaliza a importância do pensamento complexo para a resolução de problemas no nosso tempo.

Palavras-chave: Complexidade; Epistemologia; Normas legais; Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A Teoria da Complexidade inaugura um novo olhar para o pensamento jurídico na contemporaneidade. O termo *complexus* significa o que é tecido junto, um paradoxo entre uno e o múltiplo (Morin, 2000). Mas a complexidade não se resume a uma palavra-chave, e não pode ser reduzida a uma ideia simplificadora ou uma palavra-solução, mas deve ser pensada como palavra-problema (Araújo e Marques, 2018).

A nova reflexão que se inicia perpassa o pensamento idealista de Descartes (*res cogitans*), o *sujeito transcendental* de Kantiano e o *espírito absoluto* em Hegel, problematizando o sujeito pensante, abstrato e individual, a partir de uma perspectiva de um ser humano concreto, real e histórico. Nesse sentido, o objetivismo da ciência começa a ser criticado contra a sua aparente pureza, surgindo novos fundamentos a partir das ciências humanas, como a vivência e a compreensão (Oliveira, 2016).

¹ Pós-doutorado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparativos sobre as Américas (UnB). Doutora em Estado e Sociedade (UFSB). Docente na Faculdade de Direito Pitágoras – Unidade Eunápolis.

² Doutora em Filosofia (UFSCar). Docente UFRB.

No âmbito jurídico, o que se questiona nos processos de racionalização do Estado, através da criação de normas legais, por exemplo, é que por vezes as mesmas são utilizadas como instrumento de poder e dominação (fundadas no princípio da ordem), instaurando uma normativa em que tudo aquilo que perturba torna-se espúrio, ilegítimo, criminoso (Foucault, 1979).

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise do nosso tempo. Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para a sua libertação (Bittar, 2014). Em razão disso, torna-se importante que haja uma compreensão dos aspectos complexos e das pluralidades que envolvem o espaço social, pois cada grupo cria processos emancipatórios diante da necessidade de sobreviver ou reexistir (Araújo e Marques, 2018).

Na Pandemia de COVID-19³ as assimetrias sociais se ampliaram, afetando de forma diferenciada os grupos sociais⁴. O novo fenômeno afetou todas as áreas, psicossocial, econômica, cultural, religiosa, por exemplo, e exigiu o esforço conjunto dos campos do conhecimento para o enfrentamento desse problema novo. O fenômeno evidenciou a necessidade de se avançar para um novo paradigma, de pensamento complexo, tendo em vista as irregularidades e contradições do espaço social.

As normas legais também precisaram ser pensadas de forma contextualizada no período pandêmico, seja para realização de alterações legislativas urgentes no âmbito comercial, do trabalho, da educação, seja para dar conta de equilibrar princípios fundamentais aparentemente divergentes, como o direito de ir e vir e o direito à vida e à saúde. O tecnicismo e formalismo das normas legais, que caracterizam a cultura jurídica brasileira, também precisaram ceder de forma a dialogar com outras áreas do conhecimento para a resolução das novas problemáticas que surgiram.

Questiono assim, neste contexto, se tal experiência não evidencia a importância de se refletir quais as bases epistemológicas para se pensar as normas legais de forma contextualizada, dialógica e também transformativa, considerando a subjetividade humanista, autônoma, crítica e reflexiva?

Do exposto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a construção das normas legais a partir de uma perspectiva complexa e transdisciplinar. Tendo como objetivos específicos: apresentar as mudanças no campo da epistemologia, que deixa de ser uma disciplina normativa e passa a ser descritivo-interpretativa; compreender a crise da ciência moderna e o surgimento de um

³ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 15 mar. 2023.

⁴ “As mulheres, pessoas em situação de rua, sujeitos encarcerados, crianças, trabalhadores informais, grupos que foram historicamente excluídos do acesso aos direitos e que podem ser localizados socialmente quando se fala de uma pedagogia do vírus” (Santos, 2020).

conhecimento ecológico; analisar as bases principiológicas do conhecimento complexo, com recorte para as normas legais.

Trata-se, assim, de uma pesquisa bibliográfica. O primeiro capítulo aborda o processo histórico de produção do conhecimento a partir das bases da ciência moderna e a crítica da objetividade e pureza científica. O segundo capítulo discute a crise da simplificação e o surgimento do conhecimento ecológico no século XX, a partir da revolução da física. O terceiro capítulo reflete sobre os novos princípios do pensamento complexo, a saber, transdisciplinariedade, holográfico, complementaridade e *autopoiese*. Por fim, o último capítulo analisa as normas legais e a complexidade dos fenômenos sociais, e sinaliza a importância do pensamento complexo para a resolução de problemas no nosso tempo.

REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA: O CONTEXTO CULTURAL E POLÍTICO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao apresentar as bases teórico-conceituais que fundamentam esta pesquisa proponho iniciar com a reflexão proposta por Feyerabend (1977, p. 20) quando analisa de forma mais profunda que a ciência não conhece “fatos nus”, uma vez que os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos sob certo ângulo, sendo assim, em consequência, essencialmente ideativos. Desta forma, a história da ciência seria tão complexa, caótica, permeada de enganos e diversificada quanto o sejam as ideias que encerra.

Além disso, o autor pontua que a educação científica tem como objetivo simplificar a ciência e seus elementos na medida em que define um campo de pesquisa e, ao fazê-lo, desliga-se do resto da História. Tal ação tornaria mais uniforme as ações das pessoas ao mesmo tempo em que congelaria grandes porções do procedimento histórico.

Ora, os “fatos” estáveis surgiriam e se manteriam a despeito das vicissitudes da História. Com a imaginação e linguagem restringidas, a natureza dos ‘fatos’ científicos passaria a ser vista como independente de opinião, de crença ou de formação cultural. Desta forma, uma tradição se manteria graças à observância de regras estritas. Mas seria desejável dar apoio a essa tradição em detrimento de tudo mais ou mesmo ignorar outros resultados alcançados por outros métodos⁵? (Feyerabend, 1977, p. 21).

De acordo com Santos e Meneses (2010, p. 9), “qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política”. Isso direciona para a noção de epistemologias plurais, obrigando a uma interpretação mais ampla e o reconhecimento dos diferentes conhecimentos produzidos no mundo, o que se difere de uma

⁵ “A consagração da ciência moderna nestes últimos quatrocentos anos naturalizou a explicação do real, a ponto de não o podermos conceber senão nos termos por ela propostos”. (Santos, 1988, p. 68).

epistemologia que se firmou nos dois últimos séculos eliminando da reflexão epistemológica o contexto cultural e político⁶.

Ao discorrer sobre o conhecimento científico constituído, observa-se um modelo de racionalidade que preside a ciência moderna a partir da revolução científica do século XVI, e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. No século XIX, este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então se constrói um modelo global e totalitário de racionalidade científica que vai construir fronteiras contra o conhecimento não-científico, o senso comum e os estudos humanísticos (Santos, 1988, p. 48). De acordo com Stengers (2002, p. 36), a ciência nunca é neutra, toda definição exclui e inclui, justifica ou questiona, cria ou proíbe um modelo, uma definição positivista da ciência age pela desqualificação da não-ciência.

Até o início do século XX, quando a ciência clássica entra em crise, ela se fundamentou em quatro pilares da certeza, que tem por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade, a saber, o princípio da ordem, o princípio de separação, o princípio de redução, e o caráter absoluto da lógica indutivo-dedutivo-identitária. Os quatro pilares são interdependentes e se entre-reforçam um ao outro (Morin, 2010, p. 99). A conjunção destes determina o pensamento simplificador, submisso à hegemonia da disjunção, da redução e do cálculo (Morin, 2010, p. 100).

A matemática fornece à ciência moderna o instrumento privilegiado de análise, a lógica da investigação, e o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Assim, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As leis da natureza se traduzem em simplicidade e regularidade por meio das quais é possível observar e medir com rigor.

Descartes (2005), em suas obras Discurso do Método e Meditações Metafísicas visa estudar a possibilidade de um fundamento seguro para o conhecimento, começando pelos objetos simples que levariam a um tronco comum, chamado *mathesis universalis*. Busca principalmente se apegar a princípios e teoremas que são comuns a todas as disciplinas matemáticas. Essa ideia de se construir uma ciência que abarcasse todo o conhecimento matemático foi chamada de *mathematica generalis*, *prima mathesis* ou *mathesis universalis*.

A consciência filosófica da ciência moderna, fundamentada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, influenciou o positivismo oitocentista, pautado em duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais.

Nas ciências sociais, o modelo mecanicista foi assumido de duas formas, um primeiro grupo

⁶ “No domínio da organização do trabalho científico, a industrialização da ciência produziu relações de poder mais autoritárias e desiguais entre cientistas, e a investigação capital-intensiva (assente em instrumentos caros e raros) tornou impossível o livre acesso ao equipamento, o que contribuiu para o aprofundamento do fosso, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos” (Santos, 1988, p. 59).

dominante visava estudar a sociedade a partir dos princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam o estudo da natureza; e a segunda corrente, por muito tempo marginal, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção em relação à natureza⁷. A última corrente sinaliza uma crise e ao mesmo tempo contém alguns dos componentes da transição para um outro paradigma científico (Santos, 1988, p. 51-53).

A CRISE DA SIMPLIFICAÇÃO: O CONHECIMENTO ECOLÓGICO

A crise da simplificação aconteceu no século XX a partir de 1900 com a revolução na física⁸, operando assim a crise da ordem⁹, da separabilidade, da redução e da lógica. A segunda revolução aconteceu a partir de 1960 (tendo como antecedente o conceito de ecossistema formulado nos anos 30) com o surgimento de novas ciências. Também se manifestou a partir do remembramento de disciplinas, tem-se aqui a emergência das ciências sistêmicas em torno de um complexo de interações que afeta a base da separabilidade e a redução. Desta forma os quatro pilares supracitados são sacudidos pelo surgimento da desordem, da não-separabilidade, da não-redutibilidade, da incerteza lógica (Morin, 2010, p. 103).

De acordo com Capra (1983, p. 243-244), a nova cultura que emergiu compartilhou uma visão de realidade que se consolidou como um novo paradigma, destinado a eclipsar a visão de mundo cartesiana em nossa sociedade. As novas propostas para a ciência direcionaram-se para a transformação do cientista de sujeito da pesquisa e controle social para um sujeito participante, que se incluía no processo de pesquisa. Isso, levando-se em conta as diferenciações de trajetórias metodológicas das ciências naturais e humanas.

A nova estrutura se constitui de forma ecológica, compatível com as concepções de muitas culturas tradicionais e com os conceitos e teorias da física moderna. Uma nova visão da realidade que se baseia na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos — físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Para Capra, essa visão transcenderia as atuais fronteiras disciplinares e conceituais¹⁰. Assim, através de uma participação

⁷ De acordo com essa corrente seria necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo e explicativo. Todavia, se por um lado, recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro se usam argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano (Santos, 1988).

⁸ “A desordem surge na termodinâmica a partir do momento em que o calor é reconhecido como agitação molecular desordenada” (Morin, 2010, p. 103). Tal entendimento amplia-se com a descoberta de tampões de galáxias, de explosões de estrelas, de buracos negros devoradores. A ordem e desordem tornam-se complementares.

⁹ “Produzir uma ciência respaldada na ordem da natureza significa, então, produzir uma ciência sem refutação. Portanto, essa concepção de conhecimento impossibilita as perspectivas de se conhecerem os fenômenos dentro de um processo dinâmico e em constantes transformações” (Filho e Chaves, 2000, p. 74).

¹⁰ “Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido

mútua e recíproca entre o sujeito e o objeto poder-se-ia construir um sujeito transformador de si próprio e de sua cultura, ator dos acontecimentos sociais considerados como processos humanos (Filho e Chaves, 2000, p. 74).

A concepção epistemológica materialista faz com que a ciência adquira uma perspectiva histórica e política (Oliveira, 2016). A nova postura teórica que emerge vislumbra a ecologia de saberes como reconhecimento de que outras formas e critérios podem produzir conhecimento, e não apenas a ciência¹¹.

Assim, a epistemologia deixa de ser uma disciplina normativa e passa a ser descritivo-interpretativa, no reconhecimento do elo entre o sujeito que conhece e a realidade que se quer conhecer (Gianella, 2015, p. 340-341). E isso requer integrar no estudo e ensino dos direitos perspectivas plurais e decoloniais, que levem em conta, por exemplo, o lugar de fala da população negra¹² e indígena¹³ no país.

Reconhecendo, assim, a pluralidade de “cosmovisões”, ao invés de assumir de forma simplória a cosmovisão ocidental como a única digna de guiar o progresso da humanidade. A epistemologia contemporânea deixa de ser normativa e passa a ser dialógica, uma postura necessária na busca de outras relações entre seres humanos e entre eles e a natureza. Mudança importante para que possamos encontrar novas bases de integração e síntese onde antes existiu separação¹⁴ dicotômica e exclusão (Gianella, 2015, p. 353-354).

Este tipo de conhecimento é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Assim, somente uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta (Santos, 1988, p. 65-66). E não se trata em rejeição universal dos métodos que já existem, mas sim do reconhecimento de outros métodos e processos de construção de saberes.

Não descrevemos a realidade objetivamente, mas a nossa relação com a realidade (Morin, 2010). De acordo com Morin (2010, p. 96), “nem o ser, nem a existência, nem o sujeito conhecedor

que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (Santos, 1988, p. 65).

¹¹ Como exemplo pode-se citar a experiência Encontro de Saberes na Universidade de Brasília, uma vivência concreta e efetiva de uma proposta descolonizadora do pensamento e da prática acadêmica no âmbito do ensino superior e da pesquisa, com a inclusão dos mestres e mestras dos saberes dos povos tradicionais, indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e das culturas populares como docentes nas universidades em disciplinas regulares (Carvalho e Vianna, 2021).

¹² Leva-se em conta a produção do conhecimento e as narrativas a partir de loci geopolíticos e corpos-políticos de enunciação, produzido a partir de uma perspectiva negra das Américas e Caribe (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016).

¹³ Fala-se da produção de um conhecimento que leva em conta os sentidos e saberes indígenas (Conceição, 2018)

¹⁴ “O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/ cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa” (Santos, 1988, p.61).

não pode ser matematizado nem formalizado”. Além disso, o desenvolvimento das ciências físicas e das suas aplicações técnicas não foram capazes de responder aos problemas humanos como a guerra, a fome, a miséria (Morin, 2010, p. 102). O objetivo não é diminuir a importância de um ou outra área, mas de problematizar a sua superioridade ou sua valorização econômica em detrimento de outras. De acordo com Michel Paty, “todas as ciências deveriam ter parte em nossa representação do mundo” (FAPESP, 2009, p. 13)¹⁵.

É a partir da contextualização que se torna possível explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados. Assim, a multiplicidade dos elementos interagentes em um fenômeno revelam a existência de diversos níveis da realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade. Considera-se também que essa abertura interpretativa se dê a partir da entrada de outros e novos sujeitos no mundo científico, que a partir do seu lugar de fala¹⁶ (Ribeiro, 2017), podem contribuir com novas problemáticas, metodologias e epistemologias¹⁷.

O reconhecimento da complexidade significa confessar a dificuldade de descrever, de explicar, é exprimir que um objeto apresenta traços diversos, multiplicidade e indistinção (Morin, 2000, p.90-91). De acordo com Morin (1994, p.137), a problemática da complexidade aparece como tema marginal, as grandes discussões no pensamento científico e epistemológico entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Hanson, Holton, aborda a questão da racionalidade, da questão da cientificidade, ou da questão da não cientificidade; Bergson e Prigogine abordam a questão da não-linearidade da vida e multiplicidade de estruturas. Não se trata, contudo, da questão da complexidade, salvo Gaston Bachelard¹⁸, que considerou o tema um problema fundamental.

Também Popper na *Logique de la Découverte Scientifique* derruba a evidência em que a ciência se reconhece pela certeza que ela traz e afirma que ela é reconhecida pelo seu caráter hipotético, uma teoria é científica não porque seja irrefutável, mas porque oferece a possibilidade de ser refutada (Morin, 2010, p. 106-107).

A lógica quântica introduz inovações, abrindo a possibilidade de uma nova visão da realidade, assim não se teria uma verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo (Morin, 1994, p. 141). A multidimensionalidade diz respeito ao reconhecimento dos diferentes níveis de realidade no processo cognitivo, que significa

¹⁵ Em entrevista a FAPESP – Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2009/11/Um-duplo-olhar.pdf> Acesso em: 26 abr. 2023.

¹⁶ Está relacionado a liberdade que cada grupo social de se reconhecer na estrutura social e falar com conhecimento a partir dele.

¹⁷ Nesse sentido, torna-se importante citar as políticas de cotas para o acesso ao ensino superior e pós-graduação no Brasil, que oportunizaram a entrada de grupos sociais historicamente excluídos, possibilitando uma tensão epistemológica que também tem contribuídos para novas discussões no campo do conhecimento e para a valorização dos saberes tradicionais e ancestrais.

¹⁸ “O abalo da ordem da natureza suscitou um “corte epistemológico” que começa com Bachelard (1934) em *Nouvel Spirit Scientifique*” (Morin, 2010, p. 106).

um conhecimento cada vez mais abrangente a partir dos diferentes observadores (Santos, 2008, p. 74-75).

A TRANSDISCIPLINARIDADE E OS NOVOS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO COMPLEXO

De acordo com Santos (2008, p. 75), “a complexidade dos fenômenos exige do observador uma postura transdisciplinar. Ou seja, para ser conhecido em toda a sua dimensão conectiva, o objeto exige conhecimentos e observadores transdisciplinares”. A reconstrução histórica sinaliza a importância de desenvolver uma consciência epistemológica difusa. Esta, além de reconhecer os limites e potencialidades da ciência, baseia-se em vivências/observação/reflexão das modalidades humanas de interagir com, e fazer sentido do real, reconhecendo a multiplicidade de formas de construção de conhecimento a seu respeito (Gianella, 2015, p. 353).

Os novos referenciais epistemológicos representam uma reconceitualização de categorias analíticas que outrora se baseavam na supervalorização da objetividade e da racionalidade, assim como seguiam a orientação de descontextualização, simplificação e redução quando o fenômeno é complexo e compreende a subjetividade, a emoção, a articulação dos saberes disciplinares e o contexto.

O princípio da transdisciplinaridade tem sua origem no teorema de Gödel, autor que, em 1931, propôs distinguir vários níveis de realidade, diferente do dogma da lógica clássica que estabelece apenas um nível (Mello, 1999). O princípio holográfico¹⁹ afirma que a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes, o que remete à articulação²⁰ dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal (Morin, 1991). A complexidade lógica da *unitas multiplex* exige-nos que não dissolvamos o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo (Morin, 1994, p. 139).

Outro princípio introduzido foi a noção de complementaridade²¹ dos opostos, ao articular os opostos, opõe-se à dicotomia dos binários, remetendo o olhar para o nível de realidade integrada, impõe-se colocar a conjunção “e” para significar a junção, a associação, a articulação desses pares, como razão “e” emoção, indivíduo “e” sociedade, saúde “e” doença, subjetivo “e” objetivo (Santos,

¹⁹ “O holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença dependem do fato de que cada um dos seus pontos contém quase toda a informação do conjunto que ele representa” (Morin, 1994, p. 141).

²⁰ “De acordo com David Bohm (1980) tudo no universo faz parte de um contínuo e a tendência de fragmentar o mundo e ignorar a interligação dinâmica entre todas as coisas é a razão de muitos dos nossos problemas. Assim, reconhece-se que todo e parte se estabelecem a partir de uma interligação dinâmica” (Santos, 2008, p. 72-73).

²¹ “O princípio de complementaridade dos opostos, de Niels Bohr (1961). Prêmio Nobel de Física em 1922, ao desenvolver a teoria da relatividade e da mecânica quântica, esse cientista propôs a noção de complementaridade buscando resolver impasses em torno da questão das unidades subatômicas, afirmando então que onda e partícula são dimensões integrantes de uma mesma realidade” (Santos, 2008, p. 78).

2008, p. 76). Já o princípio da incerteza²², se contrapõe às certezas em que se fundamentam as instituições como as de saúde, de educação, empresas e a legislação, as quais funcionam a partir de certezas, provendo uma base geral para o seu funcionamento.

É a certeza que nos faz funcionar como uma instituição, mas o encanto das relações humanas reside na incerteza. As teorias são construções humanas para interpretar os fenômenos da natureza e conferir sentido à existência humana. São sistemas conceituais que têm na sua essência a completude (para sua operacionalização) e também o seu contrário, a incompletude, ou seja, uma face aberta à renovação. Elas situam-se num terreno movediço, sempre sujeito a incertezas e transformações (Santos, 2008, p. 78-81).

Já o princípio da *autopoiese*²³, ou seja, autofazer-se, indica a noção de que o sujeito estabelece relações com o novo na produção da vida, reestruturando o seu próprio organismo. Desta forma, o ser humano seria uma organização viva e contextualizada; um sistema aberto que possui uma estrutura própria de auto-regulação e que dispõe de um modo particular de construção, sempre inserido no meio ecológico, com o qual interage e assume compromissos e responsabilidades (Santos, 2008, p. 81).

Existe um nível de complexidade próprio das organizações biológicas e sociais, as sociedades históricas contemporâneas se auto-organizam simultaneamente a partir de um centro de comando-decisão (Estado, Governo), de vários centros de organização (autoridades provinciais, municipais, empresas, partidos políticos etc.) e também das interações espontâneas entre grupos e indivíduos (Morin, 1994, p. 141).

ESPAÇO SOCIAL, RELAÇÕES DE PODER: REPENSANDO AS NORMAS LEGAIS

O desafio para o pensamento complexo não se perfaz em procurar leis ou um novo sistema, mas aponta para uma busca metodológica que permita ao mesmo tempo reunir e tratar a incerteza (Morin, 2010, p. 137). Trata-se de questionar o poder ideológico da visão objetiva da ciência, por meio do seu método experimental²⁴, que garantiria a cientificidade e o discurso de certeza e verdade absoluta (Oliveira, 2016).

²² “Esse princípio tem origem na elaboração matemática de Werner Heisenberg (1962). Prêmio Nobel de Física em 1932, esse autor demonstrou que o comportamento das partículas é totalmente imprevisível. Ao deparar-se com a impossibilidade em elaborar uma descrição objetiva da natureza sem se referir ao processo de observação, identificou tal fenômeno como uma indeterminação; o que ficou mais conhecido como princípio da incerteza”. (Santos, 2008, p. 78).

²³ Termo empregado por Maturana e Varela (1995), em suas pesquisas, esses pesquisadores concluíram que todo ser vivo é um sistema *autopoietico*, ou seja, que se auto-organiza e autoconstrói. (Santos, 2008).

²⁴ Apresenta os seguintes passos: observação dos fatos, levantamento de hipóteses, experimentação para verificação das hipóteses, elaboração de leis ou teorias (Oliveira, 2016).

O processo de construção de conhecimento se inicia no espaço social²⁵ integradora de visões de mundo, ocultadas ou marginalizadas²⁶ por diferentes instrumentos de poder e de verdade, inclusive pelo conhecimento científico²⁷. A ciência moderna, pautada na racionalidade, é orientada por uma técnica voltada para a dominação e manipulação dos fenômenos (Japiassu, 1996).

O que se pretende analisar é como a lógica clássica beneficia o estatuto da verdade inerente à ciência e o estatuto imperativo próprio à norma, que por sua vez, definindo as regras da retidão dos argumentos e teorias, assegura sua verdade (Morin, 2010, p. 99). Desta forma, as normas legais que reduziram a complexidade da vida jurídica à secura da dogmática, agora passam por um processo em que os operadores do Direito devem redescobrir o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida (Santos, 1988, p. 64). Concomitantemente, outras verdades são construídas a partir de estruturas sociais distintas e visões de mundo diferentes, o que operaria no espaço social uma confrontação entre normas legais e práticas sociais (Bourdieu, 2009).

O ensino e estudo do Direito ainda estão muito atrelados a uma ideia de pureza e tem como base os estudos de Hans Kelsen que estabeleceu como princípio metodológico conhecer o Direito apenas a partir do Direito, excluindo qualquer diálogo não pertencente ao universo da norma (psicologia, moral, religião, economia, antropologia, sociologia, história e política), propondo uma noção de ciência jurídica a partir do reconhecimento de sua autonomia, ou seja, uma epistemologia jurídica fundamentada nos significados objetivos definidos em um texto (Kelsen, 1991).

A construção do espaço social relaciona-se às diferentes espécies de poder ou de capital²⁸ acumulados de forma desigual²⁹ pelos agentes em interação no campo, e os agentes detêm um poder a proporção do seu capital (Bourdieu, 2009, p. 145). A força simbólica dos princípios de visão tem sua autoridade em ser reconhecidos e de impor o seu ponto de vista (Bourdieu, 2009, p. 145). Assim sendo, a verdade do mundo legítimo é sempre fruto de um confronto que envolve relações de poder. A “verdade” imposta está ligada a sistemas de poder que a produzem e ela se reproduz em um “regime da verdade” (Foucault, 1979, p. 14).

Neste sentido, as normas legais operam como instrumento da força simbólica do Estado para legitimar a visão legítima do mundo. Segundo Bourdieu, (2009, p. 9) este poder de enunciação do mundo só seria possível quando ignorado como arbitrário, este poder de construção da realidade

²⁵ “Compreendido como espaço multidimensional de posições, descrito também como um campo de forças, ou seja, como um conjunto de relações de forças objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irreduzíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes” (Bourdieu, 2009, p. 134-135).

²⁶ No sentido de estarem à margem da sociedade, sem acesso aos instrumentos sociais de poder ou autoridade, por isso tornam-se invisibilizadas ou silenciadas.

²⁷ “É sempre a poder que se dissimula atrás da objetividade e da racionalidade quando elas se tornam argumento de autoridade” (Stengers, 2002, p. 33).

²⁸ “O capital – pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido” (Bourdieu, 2009, p. 134).

²⁹ “A verdade do mundo social é o que está em jogo numa luta entre agentes armados de modo muito desigual para chegarem à visão e à previsão absolutas, quer dizer, autoverificáveis” (Bourdieu, 2009, p. 147).

para o estabelecimento de uma ordem seria chamado de poder simbólico. Ora, fala-se então de uma autoridade jurídica que representa por excelência a violência simbólica legítima que pertence ao Estado e está associado com o uso da força física (Bourdieu, 2009, p. 211).

É essa relação de forças que se pretende evidenciar não como algo natural do mundo social, mas que foi construído historicamente e incorporado no *habitus*³⁰ daqueles que atualmente se encontram como agentes neste universo. Assim, a estrutura social desigual característica da realidade brasileira precisa ser descortinada para melhor se compreender as questões que envolvem a pobreza e o controle social a partir da criminalização ou deslegitimação de suas práticas.

Para tanto, a teoria do pluralismo jurídico nos ajudará a romper com o paradigma positivista ao reconhecer que a criação jurídica é reflexo das relações sociais envolvendo necessidades, produção e distribuição (Wolkmer, 2001, p. 84).

Assim, a cultura jurídica brasileira deve ser estudada como tradução da hegemonia das oligarquias agroexportadoras ligadas aos interesses externos e adeptas do individualismo liberal, do elitismo colonizador e da legalidade lógico-formal. Ora, a pobreza e a desigualdade estão na base das estruturais sociais. Na história brasileira, encontramos uma dinâmica social baseada na diferenciação social, que tem como foco o ataque as camadas populares, ou seja, o princípio de controle e normatização, aplicados pelo Estado, ocorre principalmente em relação aos grupos desprivilegiados (Pedroso, 2006, p. 91). Nesse sentido, Wolkmer (2001, p. 83) assevera que nas sociedades industriais periféricas e dependentes, como é o caso do Brasil, caracteriza-se uma ordem normativa com funções coercitivas, repressivas e penais.

A tensão se opera em um campo de construção jurídica dual na realidade brasileira. De acordo com Wolkmer (2011, p. 90), na evolução do ordenamento jurídico nacional coexistiu, desde as origens da colonização, um dualismo normativo corporificado. De um lado, o Direito do Estado e as leis oficiais e, de outro, o Direito comunitário não-estatal, obstaculizado pelo monopólio do poder oficial, mas gerado e utilizado por grandes parcelas da população, por setores discriminados e excluídos da vida política. As normas sociais³¹ criadas pela população excluída revela um direito distante da realidade da maioria da população, e se constitui como um fator real³² de poder dentro

³⁰ “Entendido como a não necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço” (Bourdieu, 2009, p. 62).

³¹ De acordo com Bichieri (2013, p. 1), “entende-se por normas sociais: [...] um padrão de comportamento tal que as pessoas têm uma preferência para seguir esse padrão quando acreditam que muitas das pessoas de sua rede de referência comportam-se desse jeito, muitas pessoas da sua rede de referência acham que pessoas como elas deveriam comportar-se desse jeito”.

³² Os fatores reais do poder que regulam no seio de cada sociedade são essa força ativa e eficaz que informa todas as leis e instituições jurídicas da sociedade em apreço, determinando que não possam ser, em substância, a não ser tal como elas são (Lassalle, 2002).

das comunidades constituídas à margem do acesso ao capital. E muitas condutas são alvo de um controle social que historicamente se reproduz com efeitos de marginalização³³.

Assim, o poder simbólico das normas legais ordenaria o mundo social de forma a exprimir a visão de mundo das classes dominantes, desconsiderando ou deslegitimando outras formas de estilo de vida, criando assim um campo próprio de solução de conflitos. (Bourdieu, 2009, p. 211). A lei, neste sentido, produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder³⁴ (Foucault, 1979, p. 180). Um poder que opera em rede, em que o indivíduo é um efeito do poder identificado e constituído em um corpo, gestos, discursos e desejos (Foucault, 1979, p. 182).

Para compreender o poder em sua materialidade, ou seja, sua prática cotidiana, devemos chegar às tecnologias políticas nas quais se formam nossas práticas, já que nesta perspectiva, o poder é entendido como multidirecional. Neste sentido, o poder é uma matriz geral de relações de força em um tempo dado e em uma sociedade determinada (Dreyfus e Rabinow, 2001, p. 217).

Além disso, segundo Bourdieu (2009, p. 246-247), a norma jurídica quando consagra um conjunto de regras sociais com caráter universalizante, para além das diferenças de condição e de estilo de vida, estas regras possuiriam um efeito de normalização de uma cultura legítima que considera todas as práticas diferentes como desviantes, anômicas, e até mesmo anormais, patológicas.

Ainda de acordo com Pinheiro (2000, p. 15-17), na América Latina a lei teria caráter discriminatório para pobres e marginalizados, e seria fortalecida pela percepção negativa³⁵ das elites em relação a estas populações. Nesse sentido, Bourdieu (2009, p. 246) sinaliza que em uma sociedade diferenciada o efeito da universalização seria um dos principais efeitos da dominação simbólica uma vez que se imporia a legitimidade de uma ordem social. A realidade de pouco acesso aos direitos sociais e a criminalização dos pobres oculta na invisibilidade social e no discurso negativo sobre o corpo marginal distintos os tipos de violência. Isso, é também refletido na invisibilidade desses corpos dentro da ciência³⁶, na formulação de normas sociais e na produção de sentidos sobre as normas legais.

³³ “Ainda nos tempos do Império, um temor – gerenciado pelo Estado – se fez presente na sociedade brasileira. As classes sociais mais baixas, compostas por indivíduos rotulados de marginais, eram perseguidas intensamente pela polícia, mesmo que não cometessem crime. Aliás, ser “marginal” constituía crime. Classificavam-se dessa forma os vadios, os capoeiristas, os escravos e os estrangeiros” (Pedroso, 2006, p. 18).

³⁴ “O poder não pode ser definido como um bem, uma posição, um prêmio ou um lote, mas trata-se de uma operação que se perfaz em rituais políticos de poder e que produzem relações desiguais e assimétricas” (Dreyfus e Rabinow, 2001, p. 216).

³⁵ Percepção dos pobres como *classes perigosas* (Pinheiro, 2000).

³⁶ Em entrevista da FAPESP com o professor Olival Freire Jr., historiador sobre o avanço do conhecimento científico, o mesmo afirma que “Há um processo de tornar invisível a contribuição africana”. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/olival-freire-junior-contador-de-historias-controversas/> Acesso em: 26 abr. 2023.

Desta forma, torna-se ainda mais necessário o reconhecimento deste espaço social como um objeto pré-construído seja nas normas legais, ou inscrita nos modos de pensamento social, o que requer uma conversão do olhar, uma mudança de toda a visão do mundo social (Bourdieu, 2009, p. 49). Ao descortinar a naturalização do espaço social e a verdade das formas jurídicas, o conflito de forças entre dominantes e dominados se corporifica e o estudo social se valoriza na identificação das linhas de forças que influenciam determinado fenômeno social, evitando assim a reprodução do discurso científico dominante.

Em outras palavras, segundo Foucault (1979, p. 14) trata-se de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas e culturais). No caso das normas legais, trata-se de evitar a questão central da soberania e obediência dos indivíduos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição que se operam de múltiplas formas na sociedade e funcionam no interior do corpo social (Foucault, 1979, p. 179-180).

Busca-se compreender sob que bases outros mundos são possíveis para além das normas legais, e como essas normas sociais, que possuem “força de lei” operam no espaço social. Novas perguntas precisam ser feitas: qual sentido do direito para a população negra ou para os povos indígenas, por exemplo. Dito isso, o caminho para a concretização das normas legais deve reconhecer uma multiplicidade de sentidos sobre os direitos. Questiona-se o monopólio estatal como criador do direito, que traz a ótica da classe dominante, a lei do mais forte, ou seja, busca-se o reconhecimento de que no mesmo espaço existe mais de uma ordem jurídica, no esforço de pensar o direito com independência e liberdade (Lyra Filho, 1980; Vêras Neto, 2010).

O direito que se ensina errado tem duas vias de discussões, “como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar” (Lyra Filho, 1980, p. 5). De acordo com Lyra Filho (1980), cada classe social tem sua concepção de direito, o que independente se é a classe dominante ou oprimida, e aquilo que é justo para uma classe é injusto para outra, portanto, há pluralismo jurídico, há várias fontes de elaboração do direito (Lyra Filho, 1980).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental compreender o campo jurídico marcado por interesses, contradições e relações de poder que influenciam desde o processo de elaboração das normas legais, passando pelas múltiplas formas de interpretação, criação de bases doutrinárias, e, posteriormente o estudo e ensino do Direito.

Como contribuição para se pensar os desafios do presente, principalmente com o fenômeno

pandêmico, que trouxe como problemáticas contemporâneas a negação da ciência e a exposição de sua limitação para a resolução disciplinar dos fenômenos sociais, este artigo se propôs a refletir sobre os limites do pensamento disciplinar, tecnicista e racional, com recorte para o processo de construção das normas legais.

A partir da abordagem epistemológica, buscou-se apresentar novas bases para a construção de um direito contextualizado, situado (Haraway, 1994) e resolutivo em relação aos problemas sociais. Somando-se a isso, a importância de que as normas legais sejam reconhecidas como integrantes de um universo de múltiplas normas, e dentro de um sistema dialógico de saberes, que reconheça, por exemplo, a contribuição dos saberes da população negra e indígena. Inclusive tomando como pressuposto bases epistemológicas não eurocentradas, estabelecendo um diálogo não hierarquizado com os saberes filosóficos do ocidente, indígenas, africanos e orientais (Nascimento, 2016).

É preciso reconhecer as pluralidades de sentidos que podem ser dados à realidade, através das dimensões linguísticas, atrelados às experiências reais (muitas vezes de exclusão) que os grupos sociais vivenciam (González, 1988). Pensamento que contribui também para o repensar das normas legais, em seu lugar de pluralidades (Pires, 2018).

A importância do pensamento complexo, mas precisamente da transdisciplinaridade para o estudo/ensino das normas legais está na possibilidade de compreensão do contexto social de forma plural, com perspectiva de transformação criativa da realidade. Ainda, buscando regramentos que atinjam toda a sociedade, contribuindo para a construção de um direito justo e equitativo (Araújo e Marques, 2018).

Fala-se das normas legais pensadas sobre uma perspectiva transdisciplinar interligada com outros saberes e problematizada dentro do contexto de complexidade dos fenômenos sociais. O que se torna indispensável para o tempo presente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. F. M. S.; MARQUES, J. B. Complexidade e transdisciplinaridade: novos caminhos para o estudo das normas legais. **Revista Mosaico**, v. 9, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2018.

BERNARDINO-COSTA, J. e GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em 16 de Mar. de 2023.

BITTAR, Eduardo C. B. **O direito na Pós-modernidade**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz, 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1983.

CONCEIÇÃO, K. F. J. da. O Direito na perspectiva indígena e o colonialismo do poder no ensino do Direito. In: Souza Filho, Carlos Frederico Marés et al (Orgs.). **Indígenas, Quilombolas e outros Povos Tradicionais**. Curitiba, PR: CEPEDIS, 2018.

CARVALHO, J. J., e Vianna, L. C. R. O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos. [TESTE] **Revista Mundaú**, 1(9), p. 23-49. 2020.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes. 2. ed. 2005.

DREYFUS, Hubert L. RABINOW, Paul. **Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. 1ª ed. - Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001.

ECHAZÚ BÖSCHEMEIER , A. G. .; INÉS CEJAS, M. . A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade: Lélia González. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 66–89, 2021. DOI: 10.21057/10.21057/repamv15n1.2021.40454. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454>. Acesso em: 16 mai. 2023.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FILHO, M. M. de Farias C. CHAVES, S. M. L. de Farias. A Ciência Positivista: o mundo ordenado. **Iniciação Científica** Cesumar, Maringá, ago/dez, Vol.02 n.02, p.69-75, 2000. Disponível: <<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/iccesumar/article/download/28/274>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANNELLA, Valéria. O nexos pesquisa-ação: qual conhecimento para que políticas? In: **Gestión Local del desarrollo y lucha contra la pobreza**. Aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas en América Latina. Luiz Carrizo, Manoel Carbalha, Montevideo, 2007.

_____. Epistemologia? epistemologia para não filósofos, guiando a ação para o tempo que vem. **Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade**.

HARAWAY, Donna. Manifesto for cyborgs: science, technology, and socialist feminism in the 1980's, In: *Socialist Review*, 80, 1985. Tradução brasileira: Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80" In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.) **Tendências e impasses, o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1994.

KELSEN. H. **Teoria pura do direito** [tradução João Baptista. Machado]. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado** (sobre a reforma do ensino jurídico). Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LUZ, José Luís Brandão da. Introdução à Epistemologia: Conhecimento, Verdade e História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Coleção Estudos Gerais. **Série Universitária**. 2002.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Publicações Europa. 2000.

_____. **O desafio da complexidade**. Ciência com Consciência. Publicações Europa, 1994.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

NASCIMENTO, W. F. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia ubuntu. *Prometheus-Journal of Philosophy*. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PEDRÃO, F. STENGERS, Isabelle. **A invenção das Ciências Modernas**, São Paulo, Editora 34, 2002.

PIRES, Thula. Racializando o debate sobre direitos humanos. **SUR** 28, v. 15, n. 28, p. 65 – 75, 2018.

RIBEIRO D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Feminismos plurais).

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 37. jan./abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Novos Estudos**, n. 79, novembro, 2007.

_____. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**. vol.2. n.2. São Paulo. mai/ago.1988.

SANTOS, Everton. Brasil: herança cultural e desafios do presente. **Revista Sociedade e Contemporaneidade**, Canoas: IBPEX, 2008.

SILVA, E. K. S. **Vozes Insurgentes: a mulher negra na escrita de Conceição Evaristo**. Nau Literária, p. 136-153. 2020.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: Quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

VÉRAS NETO, Francisco Quintanilha. Pluralismo Jurídico-comunitário participativo, emancipatório, libertador como projeto de combate ao monismo jurídico neoliberal na América Latina. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 11, n. 1, p. 149-186, 2010.

VIANA, Nildo. Weber: Tipos de educação e educação burocrática. 132 Guanicuns. **Rev. da FECHA/FEA - Gois**, 01: 117-132, nov. 2004.

Educação no Brasil contemporâneo: reforma, retórica e sistematização com a esfera produtiva.

José Humberto de Rezende¹

RESUMO

Educação é uma das grandes questões do período contemporâneo nacional que tem exigido investigações e respostas dos diversos atores sociais. Partindo dessa premissa, este artigo tem como objeto de estudo refletir sobre o sistema educacional brasileiro, pautado na ótica de uma lógica que justifica uma nova escola ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, a partir dos quais o educando estrutura suas bases para a convivência enquanto cidadão e ser inserido no mundo do trabalho. Uma realidade que demanda nova compreensão entre educação e trabalho, configurando um cenário no qual a interação sistemática com a esfera produtiva passou a ser indispensável para compor o perfil profissional adequado dos jovens, principalmente daqueles oriundos do Ensino Médio em escolas públicas. No entanto, sob a regência do modelo neoliberal, essa mesma lógica prediz uma escola propagadora não das necessidades das classes trabalhadoras, mas dos ideais dos grupos hegemônicos. Privatizar a educação e mudar o contexto e formato elaborados pelo Estado como seu agente organizador, visando a elaborar uma nova moral para a sociedade, é a ênfase central presente no atual cenário educacional brasileiro. Conduzida pela submissão ideológica, a ênfase recai na retórica de uma formação que, em defesa de uma reforma sistematizada para o Ensino Médio, escamoteia políticas públicas que delegam à educação o papel de preparar cidadãos acríticos, capazes, unicamente, de desempenhar funções de perpetuação e acirramento da lógica do mercado.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Políticas públicas. Exclusão social. Capital neoliberal.

1. INTRODUÇÃO

A globalização da economia trouxe consigo mudanças bruscas em todos os âmbitos sociais. Os avanços tecnológicos foram um dos nichos por ela disponibilizados. Com eles, a percepção do local ampliou-se para o global, bombardeando a todos com um volume imensurável de informações e acontecimentos. Aprendizados e conhecimentos tornam-se rapidamente obsoletos.

Diante dessa realidade, as exigências do mundo do trabalho tornaram-se também maiores, demandando do trabalhador um processo contínuo de formação, na busca de novos valores, modelos e técnicas. Do profissional de hoje é exigido um saber teórico com aplicação prática para a solução de situações-problema. Reduzem as possibilidades de inserir-se no contrato social - em um

¹ Doutorando em Educação (UNINOVE). Mestre em Educação (UNINOVE). Graduações em Jornalismo (UMESP), Filosofia (SENAC-SP) e História (UNIG). Especializações em Filosofia e Ensino de Filosofia (Claretiano), Gestão Escolar (FALC), Docência do Ensino Superior e Direito Educacional (Fac. Brasil). Atuação na imprensa nacional e internacional. Professor de Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. E-mail: josehrezende@hotmail.com

sistema que produz cada vez mais em proporção inversa à oferta de oportunidades de trabalho - aqueles cujos saberes não proporcionam competências para a execução de tarefas.

Esse contexto gera exclusões, tanto para aqueles que estão fora do contrato - muitos dos quais não conseguirão inserir-se por não estarem capacitados para as necessidades do mundo do trabalho -, quanto para aqueles que estão dentro. O que dizer do jovem, estudante no nível médio na rede pública de ensino? Seu padrão econômico é o indicador para cursar escola pública, já que a qualidade do ensino gratuito no Brasil migrou os alunos da população com melhor poder aquisitivo para a iniciativa privada.

Aos filhos das classes sociais desfavorecidas economicamente, inexperientes e sem acesso aos recursos disponibilizados pela tecnologia da informação na era da comunicação de massa, a escola é o *locus* no qual poderão visualizar o esperar freiriano (Freire, 1970) como possibilidade de mudarem suas trajetórias sociais, pelos conhecimentos e aprendizados que se pressupõem nela conquistarem. Um espaço no qual deve-se ter a esperança almejada pelo educador brasileiro. Esperança do verbo esperar, que – contrariamente à esperança do verbo esperar – reporta ao se levantar, ir em busca de algo, construir, não desistir, não se resignar aos ditames hierárquicos de políticas públicas verticalizadas (Freire, 1970).

A exclusão social, gerada pelo capitalismo e acentuada com o neoliberalismo, é dura não apenas para a força operacional do trabalho como um todo, mas, em especial, para o jovem, independente de sua posição econômica. Contudo, torna-se mais excludente proporcionalmente ao poder aquisitivo. “As figuras da desigualdade modificaram-se, pois, as classes sociais transformaram-se e a escolarização desenvolveu-se, globalmente falando; porém, a relação entre o sucesso escolar e a origem social ainda continua forte” (Perrenoud, 1999, p. 71). Essa relação é uma realidade presente no cotidiano brasileiro, o que demanda nova compreensão entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana.

Nesse cenário, a interação sistemática com a esfera produtiva passou a ser indispensável para compor o perfil profissional adequado dos jovens, principalmente daqueles oriundos do Ensino Médio em escolas públicas. Por ser esta a etapa conclusiva da Educação Básica da população estudantil, ela torna-se o divisor que definirá sua inserção no mundo do trabalho e uma possível continuidade nos estudos em cursos superiores. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) justificou a lógica de uma nova escola ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, a partir dos quais o educando estrutura suas bases para a convivência enquanto cidadão e ser inserido no mundo do trabalho.

Essa mesma lógica, no entanto, prediz uma escola como propagadora não das necessidades das classes trabalhadoras, mas dos ideais dos grupos hegemônicos, mediados pelo sistema

político-econômico que se convencionou chamar de neoliberalismo (Harvey, 2008). Adaptação e flexibilidade do trabalhador, termos propagados pela LDB 9.394 (Brasil, 1996), tornaram-se recorrentes nas diretrizes curriculares brasileiras. Nesse mesmo ano de 1996, Jacques Delors elaborou para a Unesco o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, “em que se traça o perfil de um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário que combata o fracasso escolar, baseado em uma aprendizagem de qualidade, para o que se requer uma reformulação dos diferentes níveis educacionais” (Sacristán, 2011, p. 17).

A proposta foi pensar em um ambiente escolar onde teoria e prática, sustentadas por quatro pilares, são componentes de um mesmo processo. Cada pilar – “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser” (Delors, *in*: Delors; Al-Mufti; Amagi *et al.*, 1998) – contém objetivos específicos, porém diretamente ligados um ao outro. Focam o desenvolvimento do estudante como ser dotado de conhecimento, integrado ao mundo do trabalho e como ser humano ético e moral, que convive com as diferenças com tolerância e compreensão.

A proposta de Delors em pensar um sistema educacional mais humanizado, democrático e solidário, onde teoria e prática são componentes de um mesmo processo (Sacristán, 2011), não pôde ser efetivada no ambiente escolar tal como prescrita. A Resolução CEB n. 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de junho de 1998 (Brasil, 1998a), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM; Brasil 1998b), que em seu Art. 1º. “vincula a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”. O Ensino Médio deixou de ter a diversidade de caráter entre o ensino técnico e a escola propedêutica predominante no País até então, para assumir a formação geral associada ao trabalho.

Segundo Kuenzer (2000, p. 2):

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais [...], que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível (Kuenzer, 2000, p. 2).

Ainda segundo Kuenzer (2000, p. 8):

A necessária superação da dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico pelo Ensino Médio tecnológico, como propõe a Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, exige tamanho investimento que não é preciso muito esforço para concluir que teremos longos anos de Ensino Médio secundarista pela frente. Basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos públicos das unidades federadas e da União, que mal cobrem os custos básicos de um sistema insuficiente e inadequado, para se ter clareza de que a universalização do acesso ao nível médio não está presente no orçamento da União, a não ser na forma de financiamento por intermédio de agentes financeiros internacionais (Kuenzer, 2000, p. 8).

Influenciados por diretrizes educacionais de ordem universal, cidadania e mundo do trabalho tornaram-se propostas basilares nos currículos oficiais do País. A mudança visou a dar um fim ao caráter dominante no momento anterior à globalização, que organizou o princípio educativo e determinou o projeto pedagógico de formação profissional para atender às demandas taylorista-fordista (Kuenzer, *in*: Ferretti; Silva Jr; Oliveira, 1999). Essa organização deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho.

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, viesse a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. O contexto desenhado pela LDB 9.394 (Brasil, 1996), pelas DCNEM (Brasil, 1998b) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM; Brasil, 1999) mudou a essência do processo educacional, caracterizado pela dualidade cidadão que deveria ser educado para uma visão de interesse geral e cidadão instrumentalizado como mão de obra. O debate nacional, a partir de então, passou a ser direcionado para um ensino que, à luz da pedagogia das competências, referencia-se no modelo neoliberal, sistematicamente estruturado nas relações com a esfera produtiva e fomentado por transformações submetidas a questões econômicas (Harvey, 2008).

2. EDUCAÇÃO REGIDA PELO MODELO NEOLIBERAL

O processo globalizado chega ao Brasil com expressividade a partir dos anos de 1990. No século XXI, a visão de mundo neoliberal, demarcada por saberes fragmentados e ideologizados, pavimenta um cenário no qual se torna indispensável estimular o debate sobre o papel da educação e sua relação com o desenvolvimento social, cultural, político e econômico. As mudanças ocorridas com o desenvolvimento tecnológico e o advento da economia em escala global provocam transformações e novos desafios no sistema educacional.

A introdução dos sistemas tecnológicos e dos padrões de organização do trabalho que os acompanham tem elevado substancialmente a produtividade. As máquinas produzem muito mais com muito menos trabalhadores. Essa crescente produtividade tem elevado, por outro lado, o chamado *desemprego estrutural ou tecnológico*, apontando para um fenômeno ascendente na economia global: apesar do crescimento em muitos países, a taxa de emprego está cada vez menor, aumentando a perspectiva de tensões sociais e políticas.

Estas constatações estão derrubando a crença segundo a qual crescimento é sinônimo de emprego e consolidando a premissa de que produtividade e desemprego são faces opostas de uma mesma moeda, que se expande proporcionalmente à evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos aplicados à produção – o que ocorre principalmente nos países de economia mais avançada, mas é nítido em países subdesenvolvidos e nos considerados com economia emergente. Isso por sua vez impacta na educação, regida pelo modelo neoliberal na condução do sistema econômico global.

Que mudanças são essas e em que medida elas afetam a educação por meio das políticas educacionais?

No antigo capitalismo, o sistema educacional focava na formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificada e de confiança. Na nova ordem econômica neoliberal contemporânea, o sistema educacional objetiva trabalhadores com capacidade de aprendizagem, competitivos, criativos, que saibam trabalhar em equipe. Indivíduos suficientemente aptos a responder a suas demandas, porém sem poder de decisão para reivindicar melhores condições de trabalho. O discurso neoliberal reitera as contradições estruturais. “O trabalho está subordinado ao capital, o trabalhador à máquina ou computador, o consumidor à mercadoria, o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade” (Carneiro, 2006, in: Rezende, 2021, p. 54).

“Nesse cenário, a ideologia apresenta-se como terreno fértil para a alienação da sociedade, levando o indivíduo a tomar como válidos conceitos e valores que não correspondem à realidade” (Rezende, 2021, p. 54). Na esfera educacional, os grupos hegemônicos justificam mudanças em prol de uma sociedade que demanda dos filhos dos excluídos uma formação que compatibilize teoria e técnica. Por trás dessa premissa de cunho humanizante estão presentes modificações que chegam à escola por conta de transformações econômico-sociais protagonizadas pela modernidade e cujo ônus recai na pós-modernidade.

Configurada pela racionalidade como forma de entender o mundo, uma das invenções da modernidade é de que, para haver desenvolvimento, é necessário consumir. A padronização dos produtos foi uma de suas características, baseada na filosofia de enriquecimento da indústria pela criação de condições para o consumo. Criou-se circunstâncias para inserção da classe operária no mercado de trabalho e valorização do salário, visando ao consumo. O sistema foi alimentado pelas condições criadas para que o trabalhador pudesse ter acesso ao consumo.

O capitalismo estabelecido para o consumismo, instigador do desperdício e da geração de lixo, resultou em uma “crise ambiental de grande repercussão e sem precedentes causada pela produção e pelo consumo de bens e serviços com alta geração de resíduos” (Costa; Diz; Oliveira, 2018, p. 160). É a herança de um ser racional que se utilizou da máxima proferida por René

Descartes – “Duvido, logo penso. Penso, logo existo” - para pensar uma sociedade na qual o empírico, incluindo os seres humanos e o meio-ambiente, impactado pelo consumismo como atributo da sociedade moderna, projetou um novo princípio: “na modernidade líquida, a razão instrumental pode ser sintetizada na máxima do “consumo, logo existo”, ou melhor, do “existo para consumir” (Costa; Diz; Oliveira, 2018, p. 170).

Para que o trabalhador tenha escola, emprego, salário e possa consumir, os gastos públicos são altos. As custas da sociedade são pagas pelo Estado, que para financiá-las precisa de altos impostos, pagos pelos trabalhadores e indústria:

No período pós-guerra, o Estado capitalista assumiu novas obrigações pois a produção em massa (fordismo) requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa. O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e o consumo de massa, que tinham também o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário social, era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. [...] Mas, o Estado não foi mais capaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo e a crise começa a se aprofundar no período-1965-1973 (Peroni, 2000, p. 2).

Nesse incessante jogo de ganhos e perdas, consumo e despesas, os anos de 1970 adentraram com novos desafios impostos pela crise do capitalismo. Diante de conflitos cada vez mais globais e marcados pela segregação de classes, indivíduos e, principalmente, de nações, mudanças começaram a se fazer presentes na era moderna, configurando um novo modelo de sociedade. Ainda em construção e recebendo diferentes nomenclaturas – pós-modernidade, pós-estruturalismo, hipermodernidade, arqueogenealogia (Gallo, 2008; Severino, 2012) –, esse protótipo apresenta novo paradigma: as mudanças e crises desencadeadas pela modernidade impõem à escola novos compromissos para atender às necessidades do novo processo de organização em curso. As transformações contemporâneas não estão estruturadas apenas nas questões econômicas, mas na ética e moral, na sensibilização e subjetividades (Severino, 2012).

Gerados nesse contexto, o final dos anos 1980 e início dos anos de 1990 trouxeram um conjunto de novos desafios à sociedade em geral e aos trabalhadores em particular:

Enquanto os setores da economia procuravam se modernizar e se reorganizavam, frente às novas demandas impostas pelas políticas econômicas dos países de capitalismo central, implantando novos procedimentos de organização do trabalho e maquinário no setor produtivo e ampliando o leque de oferta de serviços, os trabalhadores viam-se obrigados a movimentar-se em direção a novas atividades, qualificando-se ou requalificando-se para um mercado em constante desenvolvimento (Rezende, 2021, p. 34).

Mediante esse contexto, a interação sistemática com o mundo do trabalho passou a estruturar novas bases para as diretrizes curriculares nacionais. A LDB 9.394 (Brasil, 1996), complementada pelas DCNEM (Brasil, 1998b) e pelos PCNEM (Brasil, 1999), compôs o perfil de uma nova escola

inserida nas relações de produção. A atual Reforma do Ensino Médio – materializada em âmbito nacional pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2017b; 2018) e, no Estado de São Paulo, pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2020) – pôs em evidência a formação por competências, conduzindo a nova sistematização para essa fase de ensino.

2.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO SISTEMATIZADA PELA LEI 13.415/2017

A Medida Provisória 746/2016 estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, apresentando novo modelo de educação, que passou a vigorar com a aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a). Decorrente dessa conversão, a BNCC foi aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017b) e em 2018 para o Ensino Médio (Brasil, 2018), garantindo nova organização para a Educação Básica. A formação por competências no sistema educacional brasileiro é centralidade no documento, que mantém a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática e conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil.

O ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia, nesse período da educação, passou a ser considerado não mais obrigatório. Um dos argumentos utilizados pelo Governo para justificar tal medida foi a tentativa de priorizar as necessidades pessoais de cada estudante, além de visar a uma maior semelhança e uniformização curricular com os sistemas educacionais de outras nações. Segundo a proposta presente na BNCC, o documento não se configura em um currículo, mas em orientador, que surge da necessidade de se elaborar uma referência única do que é ensinado nas escolas em todo o território nacional, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

Depreende-se dos textos que a Base Nacional determina os objetivos de aprendizagem essenciais que se quer alcançar e indica – por meio do estabelecimento de conteúdos – os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todo estudante desenvolva ao longo da escolaridade. O conceito de competências não apenas possui posição fundamental, como também perpassa por todas as fases de ensino, objetivando garantir a formação integral dos indivíduos. Elas integram as denominadas *competências para o século XXI*, que dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, criativos, participativos e responsáveis, com capacidade de aprender a aprender, resolver problemas, ter autonomia para a tomada de decisões; cidadãos aptos a propor soluções para problemas e desafios, trabalhar em equipe, respeitar o outro, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista, mas que também sejam flexíveis e adaptáveis ao sistema.

Por traz do receituário de uma reforma que se implementa em benefício de uma escola que abarca o pluralismo de ideias, constitui-se um cenário com tentáculos nos problemas presentes na

educação brasileira dos anos de 1970 e 1980. Conhecidas como décadas de crise, estes foram anos que marcaram diversos acontecimentos no Brasil e em outros países na América Latina. Foram ocorrências com referência à economia brasileira, por conta da estagnação econômica, baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), acentuada inflação, alta volatilidade dos mercados e pelo aumento da desigualdade social (Romanelli, 1996).

Os impactos para a educação escolar se expandiram nesse período em meio ao descaso com as questões sociais. Essa trajetória propiciou a adoção de políticas educacionais vinculadas a objetivos explícitos de desenvolvimento econômico, visando à qualificação de trabalhadores e formação de consumidores. O ensino por competências foi incorporado na perspectiva dos interesses do capital, formando mão de obra técnica para um mundo do trabalho não pensante, não militante, não reflexivo (Romanelli, 1996).

Na contemporaneidade esse contexto é incorporado nas políticas educacionais com nova roupagem. A crise não é mais apenas econômica, mas da ética e moral, da sensibilização, das subjetividades (Severino, 2012). Não se faz necessária uma escola com qualidade, o que demanda custo e resulta em trabalhadores capacitados. As máquinas e os aparatos tecnológicos os substituem, fazendo com que educação de qualidade seja necessária para poucos, para os filhos da elite.

A Reforma do Ensino Médio sistematizada pela Lei 13.415/2017 espelha essa realidade, institucionalizando a incursão das forças produtivas no currículo oficial em âmbito nacional. Duarte, Reis, Correa *et al.* (2020, p. 9) asseveram esse contexto, destacando, dentre os itinerários organizados para essa nova fase de ensino:

Aquele que prevê a formação técnica e profissional, pois, para sua implantação, renunciaram-se a parceria público e privado, a contratação de profissionais com “notório saber”, o reconhecimento de experiências do setor produtivo e a sua realização a distância, o que nos faz pressupor que poderá ser o itinerário mais ofertado no País. Tal proposta de formação é uma farsa improvisada de preparação para o mundo do trabalho que aprofunda o abismo ao acesso de uma formação escolar plena e digna (Duarte; Reis; Correa *et al.*, 2020, p. 9).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2018) questiona a legitimidade da BNCC, que na percepção da instituição:

Causa grande estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado. Por exemplo, apenas português e matemática obtêm detalhamento nesta versão, contrariando o percurso anterior e menosprezando o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio. Esvaziando de significados, com isso, o debate que havia sido feito (ANPED, 2018).

A formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica é outro aspecto que tem recebido contundentes críticas por conta

de seu desenho, que assume uma feição prescritiva e padronizada. A ANPED (2019) denominou o documento de “Uma Formação Formatada”, na qual a formação de professores apresenta-se como “uma nota só”. A entidade refere-se ao fato de o texto referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica adotar como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes à Base Nacional Comum Curricular.

A centralidade da BNCC como eixo fundante da proposta de formação de professores reverte-se em graves consequências para a qualidade do ensino nacional, principalmente no que se refere à qualidade da Educação Básica. Por ser o Brasil um país federativo e com grande dimensão territorial, a Constituição Federal, em seu Artigo 211, outorga à União, aos Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A BNCC desconsidera a autonomia de cada ente federado para elaborar suas políticas educacionais locais, direcionando-se na contramão de uma política que valorize o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos (ANPED, 2019). A conclusão é de que o documento resulta em instrumento ideológico, postulando a ideia de que formatando uma formação geral, única e igual, a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular aquele da formação dos professores.

Outro aspecto de questionamento à BNCC diz respeito à visão da educação como formação geral, única e padronizada. A articulação de competências às aprendizagens tem estimulado reflexões e questionamentos sobre o documento, considerado como um currículo unificado e, que, nesse sentido, atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes que defende (ANPED, 2019). A proposta de formação sedimentada pela competência socioemocional é outro aspecto do documento que o vincula com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital.

Na Educação Socioemocional, os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessários ao longo da vida escolar. Por intermédio das atividades propostas, busca-se educar e inspirar corações e mentes, materializando projetos que contribuam para as transformações destes alunos e, conseqüentemente, do mundo ao seu redor (Bruening, 2018). Essa perspectivação, em uma proposta curricular à luz dos anseios neoliberais, apresenta-se como um recurso facilitador para que o aluno seja forjado e adaptado às necessidades do capital.

Também vem merecendo crítica à BNCC a compreensão de que ela adota a noção de competência dissociada do conteúdo. O documento explicita:

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...], a explicitação das competências oferece

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017b, p. 13).

O posicionamento do documento para com o desenvolvimento de competências comprometidas com o “saber fazer” vem recebendo análises desfavoráveis. Tal concepção vem sendo compreendida como retirada da centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática; ou seja, a adoção da noção de competências dissociada do conteúdo. Para a ANPED (2019):

[...] reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvaziando seu conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento (ANPED, 2019).

Na mesma direção pedagógica e ideológica da Base Nacional Comum Curricular caminha o Currículo Paulista (São Paulo, 2020). Ele endossa as normas da BNCC e as manifestam na perspectiva de uma escola para a vida, porém com contornos utilitaristas. Por isso mesmo tem recebido idênticos questionamentos àqueles feitos à diretriz nacional: a articulação de competências às aprendizagens; ênfase nas competências socioemocionais; retirada do Ensino Médio das propostas para a Educação Básica; padronização na formação geral dos educandos e educadores; dúvidas sobre a legitimidade da proposta como sendo fruto de debate coletivo e o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia não mais como componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica são algumas das características que tangenciam a nova proposta curricular paulista com a Base Nacional.

A exemplo da BNCC, o Currículo Paulista tem causado questionamentos sobre a validade dos debates iniciais empreendidos para a sua implantação, até sua efetivação nas salas de aula. A mais polêmica problematização circunda sobre a definição de um currículo único para a escola, que pode vir a ferir a autonomia do professor e da comunidade, que congrega diversidades e multiculturalidades. Um documento que, de forma descontextualizada a exemplo da diretriz nacional, “pretende-se ainda responder às especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (São Paulo, 2020, p. 8).

A perspectiva ideológica pautada no “saber fazer” faz com que o conceito de competência presente no Currículo Paulista, a exemplo da BNCC, apresente como eixo orientador não a emancipação do aluno, em uma sociedade na qual os saberes teóricos e práticos devem ser faces de uma mesma moeda em benefício do seu projeto de vida. A ênfase conduz para uma formação na qual as políticas públicas, submetidas aos interesses dos grupos hegemônicos, delegam à educação o papel de preparar cidadãos acríticos, capazes, unicamente, de desempenhar funções de perpetuação e acirramento da lógica do mercado (Duarte; Reis; Correa *et al.*, 2020). Uma lógica que

teve o seu processo de aceleração na adoção da atividade industrial como marco de substituição do trabalho humano pelas máquinas e de exclusão social em âmbito estrutural.

3. ATIVIDADE INDUSTRIAL COMO CENTRO DA VIDA ECONÔMICA

A exclusão social como consequência direta da introdução tecnológica tem sua origem na *Revolução Industrial*, iniciada na segunda metade do século XVIII na Inglaterra. Marco de uma nova era, onde a força de trabalho humana foi substituída pelas máquinas, ela instaurou duas novas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Por sua vez, também se constituiu na porta de entrada para o capitalismo, que aumentou a desigualdade social com sua forma de pensamento – meios de produção e distribuição das riquezas, de propriedade privada, são regidos pelo mercado, no qual, em tese, o livre jogo da oferta e da procura determinam os preços.

A Revolução Industrial deu ao capitalismo um novo formato. Mudou sua face para o *capitalismo industrial*, tirando-o da condição do *pré-capitalismo*, em que a nobreza feudal, estimulada a consumir novos produtos, precisou mudar as relações servis, transformando os servos em homens livres, que arrendavam suas terras com base em contratos. Ela modificou o sistema de produção, pois colocou a máquina para fazer o trabalho que antes era realizado pelos artesãos. O dono da fábrica conseguiu, dessa forma, aumentar sua margem de lucro, pois a produção acontecia com mais rapidez. Se por um lado essa mudança trouxe benefícios (queda no preço das mercadorias), por outro a população perdeu muito. O desemprego, baixos salários, péssimas condições de trabalho, poluição do ar e rios e acidentes nas máquinas foram problemas enfrentados pelos trabalhadores desse período. O lucro ficava com o empresário, que pagava um salário baixo pela mão de obra dos operários.

Impulsionado pela Revolução Industrial, o capitalismo industrial incorporou práticas utilitárias – produção para o mercado, trocas monetárias, organização empresarial e espírito de lucro –, separando claramente os possuidores de meios de produção e o exército de trabalhadores. Solidificou suas raízes na Europa e em outras regiões do mundo. Muitos países europeus, no século XIX, começaram a incluir a Ásia e a África dentro desse sistema. Esses dois continentes foram explorados pelos europeus, dentro de um contexto conhecido como *neocolonialismo*, que deixa marcas profundas até os dias de hoje. Ou seja, não é um mero processo de avanço. O processo tecnológico sempre foi acompanhado, desde o período paleolítico, de intensas mudanças sociais. Nem sempre positivas.

Depois da exploração do homem pelo homem em nome do capital, o neoliberalismo – prática política e econômica que surgiu no século XX com o objetivo de servir como diretriz para o

progresso econômico e se opor à ideia de bem-estar social proposta pela teoria keynesiana² – e seu braço operacional, que é a globalização, criaram, mantêm e ampliam, em nome da sacralidade do mercado, a exclusão de grande parte do gênero humano. Diante dessa realidade, Forrester (1996) coloca em pauta questionamentos como: O próximo passo será a eliminação? Caminhamos para um holocausto universal, quando a economia modernizada terá repugnância em custear a sobrevivência de quatro quintos da população mundial? Depois de explorados e excluídos, bilhões de seres humanos, considerados supérfluos, devem ser exterminados?

O raciocínio de Forrester (1996) é bem mais do que uma hipótese. É um desdobramento lógico do horror presente no contexto hodierno e perpetuado pelas consecutivas fases do capitalismo, que buscam resultados contábeis e condenam a ação social como jurássica. *O Capitalismo Monopolista-Financeiro*, em pleno funcionamento até os dias de hoje, reforça essa lógica. Iniciada no século 20, essa fase vai ter no sistema bancário, nas grandes corporações financeiras e no mercado globalizado as molas mestras de desenvolvimento. Grande parte dos lucros e do capital em circulação no mundo passa pelo sistema financeiro.

A globalização permitiu às grandes corporações produzirem seus produtos em diversas partes do mundo, buscando a redução de custos. Essas empresas, dentro de uma economia de mercado, vendem seus produtos para vários países, mantendo um comércio ativo de grandes proporções. Os sistemas informatizados possibilitam a circulação e transferência de valores em tempo real. Apesar das indústrias e do comércio continuarem a lucrar muito dentro desse sistema, a rede bancária e financeira são aquelas que mais lucram e acumulam capitais dentro desse contexto econômico atual, contrastando com o aumento do desemprego e da pobreza em nível global.

O modo de produção capitalista é estruturalmente excludente. Isso foi demonstrado por Karl Marx (1996), ideólogo alemão que propôs a alternativa socialista para substituir o capitalismo. Segundo o marxismo, o capitalismo encerra uma contradição fundamental entre o caráter social da produção e o caráter privado da apropriação, que conduz a um antagonismo irreduzível entre as duas classes principais da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado (o empresariado e os assalariados).

O caráter social da produção se expressa pela divisão técnica do trabalho, organização metódica existente no interior de cada empresa, que impõe aos trabalhadores uma atuação solidária e coordenada. Apesar dessas características, os meios de produção constituem propriedade privada

² Keynesianismo – Doutrina proposta pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), que defendia, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, a necessidade de uma forte intervenção do Estado na economia com o objetivo de evitar a retração econômica, manter o controle da inflação e garantir o pleno emprego, oferecendo benefícios sociais aos trabalhadores, como seguro de saúde, seguro-desemprego, salário mínimo, férias remuneradas, dentre outros.

do capitalismo. O produto do trabalho social, portanto, se incorpora a essa propriedade privada. Segundo o marxismo, o que cria valor é a parte do capital investida em força de trabalho, isto é, o capital variável. A diferença entre o capital investido na produção e o valor de venda dos produtos, a mais-valia (lucro), apropriada pelo capitalismo, não é outra coisa além de valor criado pelo trabalho (Marx, 1996).

Também segundo os marxistas, o sistema capitalista não garante meios de subsistência a todos os membros da sociedade. Pelo contrário, é condição do sistema a existência de uma massa de trabalhadores desempregados, que Marx chamou de exército industrial de reserva, cuja função é controlar, pela própria disponibilidade, as reivindicações operárias. O conceito de exército industrial de reserva derruba, segundo os marxistas, os mitos liberais da liberdade de trabalho e do ideal do pleno emprego.

Apesar das críticas dos marxistas ao capitalismo, depois de sete décadas de vigência e muitas dificuldades internas decorrentes, principalmente, da instalação de burocracias autoritárias no poder, os regimes socialistas não tinham conseguido estabelecer a sociedade justa e de bem-estar que pretendiam seus primeiros ideólogos. A União Soviética exauriu seus recursos na corrida armamentista, mergulhou num irrecuperável atraso tecnológico e finalmente se dissolveu em 1991. A Iugoslávia socialista se fragmentou em sangrentas lutas étnicas e a China abriu-se, cautelosa e progressivamente, para a economia de mercado (Harvey, 2008). O capitalismo, no entanto, apesar de duramente criticado pelos socialistas (marxistas), mostrou uma notável capacidade de adaptação a novas circunstâncias, fossem elas decorrentes do progresso tecnológico, da existência de modelos econômicos alternativos ou da crescente complexidade das relações internacionais.

3.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CAPITALISTAS

A adaptação do capitalismo mostrou um sustentáculo expressivo no tripé constituído no Taylorismo/Fordismo pelo capital, tecnologia e trabalho, como também na demarcação das fronteiras entre a miséria em massa e as relativas condições do bem-estar coletivo proporcionadas por esse período.

O Taylorismo é um modo de organização da produção industrial criado por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX com o objetivo de racionalizar o trabalho. Nesse modelo, o trabalho era fragmentado o máximo possível, minimizando as tarefas supérfluas, a exemplo do tempo com o aprendizado. O controle de tempo para o que era essencial era peça-chave. Enquanto os funcionários trabalhavam, o tempo era cronometrado e a produção estabelecida conforme a produtividade de cada um.

O termo Fordismo caracteriza o sistema de produção e gestão empregado por Henry Ford em sua fábrica, a Ford Motor Co., em Highland Park, Detroit, USA. Foi criado em 1913 com o objetivo de aprimorar o modelo de Taylor. Tendo como princípio organizador o trabalho baseado na produção de massa, visava a alcançar maiores índices de produtividade por meio da padronização da produção. Embora no Fordismo a gerência tenha ficado com as mesmas funções do Taylorismo, o sistema desenvolvido por Ford trouxe novos elementos que proporcionaram maior dinâmica e ritmo na produção.

O processo do Fordismo fundamentava-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evitava o deslocamento dos trabalhadores e mantinha um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos e, portanto, da porosidade. O Trabalho nessas condições torna-se repetitivo, parcelado e monótono. O trabalhador perdia suas qualificações, as quais eram incorporadas à máquina, porém era recompensado por meio de salários reais que se multiplicavam, enquanto as jornadas de trabalho, de modo inverso, declinavam constantemente (Kurz, 1992).

Nos centros capitalistas, a mobilização das indústrias fordistas desencadeou um impulso sem precedentes de ocupação em massa e acumulação de capital, vinculadas à ascensão dos sindicatos e da social-democracia. A mobilização automotiva da sociedade ia a par com a construção crescente de uma rede de seguridade social (o Estado de Bem-Estar Social), especialmente profunda na Alemanha Ocidental e, em parte, na França. Até mesmo no espaço do liberalismo econômico tradicional anglo-saxônico, os governos trabalhistas no Reino Unido e a sociedade do presidente Lyndon Johnson, nos EUA, geravam novas estruturas sociais (Kurz, 1992).

Essa prosperidade do Norte tornou-se modelo atrativo do desenvolvimento para os países do Sul. A isso, o sociólogo alemão Robert Kurz (1992) chama de “paradoxo histórico”. Enquanto no Sudeste Asiático e na África ainda eclodiam as últimas guerras de descolonização³ e, simultaneamente, nos países já descolonizados articulavam-se os movimentos contra a dependência econômica da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, o paradigma do desenvolvimento dos centros capitalistas era ainda, contudo, o modelo a ser seguido. Descolonização e esforços de independência econômica eram determinados pelo desejo de atingir, por conta própria, a almejada prosperidade do Taylorismo/Fordismo e seu correlato patamar de consumo de massa (Kurz, 1992).

Mas a era de ouro do modelo taylorista/fordista do pós-guerra – décadas de 1940 a 1960 – permaneceu uma miragem para os países pós-coloniais do Sul. A tarefa de criar uma industrialização recuperadora e um consumo de massa deu certo por um curto período e em

³ Descolonização - Processo pelo qual colônias adquirem a sua independência, podendo ela ocorrer de forma pacífica ou não. Geralmente faz-se um acordo entre a potência colonial e os líderes de movimentos de libertação. Historicamente, a descolonização ocorre após conflitos entre os colonos e os colonizadores.

fórmulas de segunda mão. No Brasil, a exemplo dos países periféricos do Sul, a implantação do Taylorismo/Fordismo realizou-se em termos precários, já que o desenvolvimento industrial se verificou em contexto de exclusão, de forte concentração de renda, baixos níveis de qualificação e de escolaridade da força de trabalho, altos índices de rotatividade e baixos salários (Laranjeira, 1997).

Nos anos 70, acentuaram-se as mudanças significativas nas formas de produção fordistas em razão das pressões competitivas, causadas, principalmente, pela concorrência japonesa. A rede social expandida do “boom” fordista começara a romper executada por meio de contrarreformas neoliberais. As novas formas de produção foram difundidas e implementadas num contexto de intensificação dos processos de inovação tecnológica – com a utilização de tecnologia de base *microeletrônica* – e de competição ao nível global. A *revolução industrial da microeletrônica* aposentou o Taylorismo/Fordismo, flexibilizando os produtos de acordo com as demandas do mercado e demandando um novo tipo de trabalhador mais qualificado, mais flexível, mais envolvido com a produção.

Esse movimento teve no Toyotismo o seu grande precursor. No final da década de 1970 a Toyota, fabricante japonesa de automóveis, introduziu simultaneamente a concepção organizacional e tecnológica, reagrupando as funções dos funcionários, que passaram a operar máquinas e cuidar do controle de qualidade. A partir dos anos de 1980 o método se tornou um sistema mundial. Diversas companhias ao redor do mundo passaram a implementar esse modo de produção, que no Brasil se consolidou a partir de 1990. Os novos potenciais de inovação aumentaram o patamar do desemprego estrutural. Rápida desativação de postos de trabalho e crescente subocupação constituíram apenas o reverso da medalha de uma acumulação insuficiente de capital.

As transformações sociais, decorrentes da expansão da dimensão econômica – como o desemprego, a informalidade e a privatização dos Estados –, encontram-se em todos os países, sejam ricos ou pobres. Em resposta à substituição do homem pela máquina, o sistema de produção apresenta crescente diminuição da classe operária industrial tradicional, com a desproletarização do trabalho manual, fabril e industrial. Paralelo a essa tendência, o século XXI adentrou com a sociedade convivendo com uma significativa expansão, heterogeneização e complexificação das classes que vivem do trabalho subproletariado, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, entre outras. Efetivou-se uma expressiva terceirização do trabalho em diversos setores, incluindo no da educação.

A instituição escolar regulamentada para o Novo Ensino Médio (NEM) exemplifica esse contexto, que tem estimulado reflexões e questionamentos. Conduzida pela submissão ideológica, a ênfase recai na retórica de uma formação que, em defesa de uma reforma sistematizada para o

Ensino Médio, escamoteia políticas públicas que intensificam o neoliberalismo, maximizam a mercantilização da educação e da cultura, delineando o projeto de formação dos educandos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tentativas de humanizar o modo de produção capitalista não são novas. Desde os socialistas utópicos – diante do aumento do desemprego e da miséria gerados com o avanço da Revolução Industrial no século XIX –, foram muitos os pensadores e ativistas sociais que imaginaram uma possibilidade de sensibilizar os grupos hegemônicos com relação aos problemas sociais causados pelo capitalismo. O fato é que até agora nada de concreto foi apresentado para minimizar a exclusão, que vem se ampliando progressivamente a partir da mecanização dos processos de produção em substituição ao ser humano.

Para Kurz (1992), é possível vislumbrar um modo de trabalho menos opressivo, que contenha lazer e no qual as pessoas não sejam reduzidas às funções, a partir da crítica da própria lógica atual do trabalho; o que só poderá ser feito através de uma discussão pública. Torna-se imperativo repensar o porquê de depois que inventaram as máquinas as pessoas têm de trabalhar mais do que antes da existência delas. Na economia moderna o tempo economizado pelas máquinas não é utilizado em benefício das pessoas que produzem. É usado em mais produção. É um objetivo próprio do neoliberalismo. A economia de tempo resulta ou em mais trabalho ou em desemprego. E hoje esse modelo chegou a um limite por causa da microeletrônica.

Independente das alternativas propostas por pensadores dos mais diferentes setores para com os processos sociais contemporâneos, um caminho imprescindível a trilhar para que se vislumbre luz no fim do túnel é por meio da educação orientada para os processos de formação humana. Esta pauta, porém, se depara com um discurso conservador, que parte da crítica ao Estado como organizador da educação. Concepção essa em defesa do capital neoliberal como gestor do sistema educacional, visando a beneficiar seus interesses. Privatizar a educação e mudar o contexto e formato elaborado pelo Estado, com ênfase no currículo, visando a elaborar uma nova moral para a sociedade, é a ênfase central presente no atual contexto educacional brasileiro.

A escola foi criada pela modernidade não para a socialização pela igualdade, mas para a disciplinarização da massa para as necessidades e demandas do mercado de trabalho (Harvey, 2008). A modernidade está em mudança, em crise, significando, portanto, que a escola também deve ser mudada para atender às necessidades de outra forma de organização social, que está em processo de mudança na contemporaneidade. Uma nova forma de compreender a educação desponta e a partir da qual ela não está mais sob a égide da ética, como também não mais da política. Tanto a ética quanto a política estão sendo questionadas como referências básicas da

educação. Nessa nova orientação, que vem sendo designada de *pós-modernidade ou pós-estruturalismo*, a formação humana é compreendida como *formação cultural* (Severino, 2012).

Nesse contexto, as transformações na base material de produção, ocasionadas no campo da tecnologia e do trabalho, passaram a exigir do trabalhador um conhecimento mais alinhado à sistematização produtiva e às determinações das políticas neoliberais. Por sua vez, os processos econômicos são a força motriz de mudança e esta se realiza pelo trabalho, tendo na escola o eixo propagador da disciplinarização social, segundo ideais dos grupos hegemônicos (Harvey, 2008). A atual Reforma do Ensino Médio, em curso desde 2017 com a Lei 13.415, espelha as ideias e conceitos históricos prescritos pelo capital neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Um Capitalismo mais humanos?** Revista Espaço Acadêmico, n. 47, abril. Alemanha: 2005.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio:** alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ANPED. **Uma formação formatada:** posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação “Básica”. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).** Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Brasília: MEC, CEB/CNE, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM).** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (BNCC).** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 mar. 2024.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em 30 mar. 2024.

BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. **Revista Educação**. São Paulo, 1 ago. 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CARNEIRO, Reivan Marinho de Souza. **Controle de qualidade e qualidade de vida**: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90. 2006. In: REZENDE, José Humberto de. **Ensino por competências**: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo. São Paulo: Uninove, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2944>. Acesso em: 30 mar. 2024.

COSTA, Beatriz Souza; DIZ, Jamile B. Mata Diz; OLIVEIRA, Márcio Luís de. Cultura de consumismo e geração de resíduos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n. 116, pp. 159-183, jan./jun., 2018.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao *et al.* (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Licinia Maria *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, pp. 1-26, jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FORRESTER, Viviane - **O Horror Econômico** - Editora Unesp. São Paulo: 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 23. ed. Paz e Terra, 1970.

GALLO, Silvio. Pesquisa em Educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1 – p. 33-58. São Carlos: UFSCAR, 2008

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: História e Implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, pp. 121-138.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LARANJEIRA, Sonia M. G. - **Fordismo e Pós-Fordismo**. In: CATTANI, Antonio David (Org). Trabalho e Tecnologia, Dicionário Crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. Rio de Janeiro: Anped, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-estado-brasileiro-e-politica-educacional-dos-anos-90>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

REZENDE, José Humberto de. **Ensino por competências: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo**. São Paulo: Uninove, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2944>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRIGUEZ, Juan Bautista Martínez *et al.* **Educar por competências: o que que há de novo?** Porto alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista - Ensino Médio**. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador**. São Paulo: PUC/SP, 2005.

Educação física escolar: uma aliada na luta contra a inatividade física

Keila Miotto¹
Ronaldo Júlio Baganha²

RESUMO

O século XX foi marcado pela redução nos níveis de atividade física, elevação nos níveis de inatividade física (IF), comportamento sedentário e desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs). A associação de IF, elevados episódios de comportamento sedentário e baixos níveis de atividade física (AF) se relacionam com elevação na incidência e prevalência de DCNTs. Cada uma destas situações tem chamado a atenção de órgãos de saúde em todo o mundo. Diante do cenário mundial de IF em toda a população, inclusive crianças e adolescentes, a escola passa a ocupar um lugar de destaque no ensino e na promoção da saúde, contemplados pela Educação Física como componente curricular do ensino.

Palavras-chave: Atividade Física; Saúde; Escola; Educação Física.

Introdução

Nas últimas décadas, o crescimento acelerado de pessoas inativas no mundo tem chamado a atenção de órgãos de saúde mundiais, fato esse que se explica ao grande número de pessoas que não incluem em sua vida cotidiana a prática de atividades físicas regulares. Com o aumento da inatividade física, o crescimento de DCNTs têm acometido crianças e adultos em grande escala.

Acredita-se que a vida moderna, o estilo de vida incorreto, a má alimentação, o uso exacerbado de telas, tem prejudicado a vida das pessoas que não encontram espaço, tempo e disposição para a prática de atividades físicas em seu dia a dia.

Para tanto, é na escola que o conhecimento e a formação dos alunos, diante da importância de ser ativo fisicamente torna-se eficaz, e como aliada ao ensino, a disciplina Educação Física transforma-se em importante ferramenta no combate aos elevados números de pessoas inativas fisicamente e no desenvolvimento de DCNTs.

A Instituição escolar e o professor de Educação Física possuem lugares de destaque nesse processo, pois possibilitam uma educação baseada na promoção da saúde, no processo de ensino e aprendizagem e na conscientização de ações que façam os alunos entender a importância em

¹Títuloção: Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEducS – UNIVÁS. Vinculação institucional: Professora de Educação Física – Ifsuldeminas – Campus Inconfidentes. Email: keila.miotto@ifsuldeminas.edu.br

²Títuloção: Doutor em Ciências do Movimento – UNIMEP. Vinculação institucional: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS/UNIVÁS. Email: ronaldobaganha@univas.edu.br

planejar o seu tempo e suas atividades, no intuito de construir hábitos saudáveis diários ao longo da sua vida.

1 - Atividade Física

A atividade física se define a qualquer movimento corporal utilizado pelo sistema músculo esquelético, que resulte em gasto de energia acima dos níveis de repouso, ou seja, movimentos realizados pelo corpo que produza gasto calórico acima dos valores de repouso (Caspersen et. al., 1985).

Taylor et. al. (1978), destaca o gasto energético proporcional ao nível da quantidade da atividade física, em intensidade, duração e frequência com que as contrações musculares se realizam. Para Pate et. al. (1995) a atividade física se classifica em leve, moderada e vigorosa e se diferenciam de acordo com a tarefa realizada e a variação individual de cada pessoa, como o seu peso e o seu índice de aptidão física (Taylor et. al. 1978). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a atividade física se determina como toda e qualquer atividade que seja praticada regularmente, resultando o físico mais resistente, produtivo e eficiente para a realização das atividades diárias.

A atividade física regular é um fator chave de proteção para prevenção e o controle das doenças não transmissíveis (DNTs), como as doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e vários tipos de cânceres. A atividade física também beneficia a saúde mental, incluindo prevenção do declínio cognitivo e sintomas de depressão e ansiedade; e pode contribuir para a manutenção do peso saudável e do bem-estar geral (OMS, 2020, p. 02).

Glaner (p. 82, 2003) aponta: “A prática regular de atividade física é fundamental para minimizar o risco de incubação e desenvolvimento precoce de doenças crônico-degenerativas, consequentemente possibilitando uma longevidade com maior qualidade de vida”. Apesar do reconhecimento da prática de atividades físicas regulares se tornar importante tema de estudo, Zanchetta et. al. 2010 destaca o crescimento progressivo do alto índice de inatividade física entre a população seja para países desenvolvidos como para os em desenvolvimento.

Entre diversos benefício que a atividade física apresenta para a saúde tem-se, controle da obesidade, controle e diminuição das doenças crônicas não transmissíveis, controle da diabete tipo 2, redução de óbitos prematuros, melhora da estrutura da função corporal como, melhor aptidão de atividades aeróbias, controle da obesidade, melhora de doenças e transtornos mentais, capacidades em gerar força e resistência muscular, ganho de equilíbrio, mobilidade, força, gerando qualidade de vida (Brasil, 2021; OMS, 2020).

Adotar um estilo de vida ativo, com prática de atividades físicas regulares, oportuniza a experiência e a vivência de ganhos de saúde e qualidade de vida e, apesar da promoção da saúde considerar os benefícios para essa prática, diferentes estudos demonstram uma grande parcela de

indivíduos distante em adotar um estilo de vida ativo em seu cotidiano. Para a OMS (2020), em estudo realizado no ano de 2018, 1,9 milhões de participantes, em 168 diferentes países, um em cada quatro adultos, não atingiram as recomendações de atividade física diárias, aumentando o número de pessoas inativas no mundo.

Algumas iniciativas estão se formando no intuito de estimular o aumento no nível de atividade física da população. A OMS tem se preocupado muito em atender e motivar o comportamento ativo da população e tem se encontrado com diversos líderes do governo para discussões que acreditam motivar os indivíduos a manter um estilo de vida saudável.

No Brasil, a atividade física entra em vigor como compromisso de políticas públicas no ano de 2013, em que incluí a atividade física na Lei 8.080/90 em seu artigo 3^o:

Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física (grifo inserido), o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 2013).

Para o ano de 2021, o Ministério da Saúde apresenta o Guia e Atividades Físicas para a população Brasileira como promoção à Saúde que apresenta conhecimento de recomendações de atividades físicas desde a infância até a vida idosa, incluindo gestante e pessoas com deficiência (Brasil, 2021). Para o Governo Brasileiro, a prática de atividades físicas se instala como um serviço essencial para a população, devendo ser ministrada por profissionais habilitados, como professores de Educação Física e serem desenvolvidas em espaços próprios no propósito em manter a saúde e prevenção de doenças (Brasil, 2021).

Para Gerra et. al. (2020), a promoção da atividade física desde a infância pode se estender por toda a vida, é nessa fase que as condutas saudáveis geram benefícios ao desenvolvimento fisiológico e comportamental por um longo período. Ding et. al. (2020) completa, a vida ativa na infância e adolescência se relacionam a manutenção de uma vida ativa na fase adulta. Assim, acredita-se que quanto mais cedo a rotina da prática de atividades físicas for instalada na vida no indivíduo, maiores serão o seu compromisso em escolher hábitos de saúde que tragam qualidade de vida, saúde e longevidade.

2 – Inatividade Física

A inatividade física encontra-se como um grande mal do século XXI, acarretando muitos problemas para a saúde mundial. Classificada como o quarto principal fator de risco de mortalidade, atingindo 60% da população adulta de acordo com a OMS (2020).

Dados apresentados pela OMS (2020) apontam a inatividade responsável por 3,2 milhões de mortes por ano no mundo, na proporção de a cada três indivíduos, um é inativo fisicamente, resultante do agravamento de doenças e mortes, além de gerar grandes gastos para a saúde pública.

Diferentes motivos têm levado as pessoas a se tornarem inativas físicas como, padrões e funções da sociedade, as facilidades advindas da revolução tecnológica, fatores sociais e socioeconômicos como gênero, idade e escolaridade (Samulski; Noce, 2000). As modernidades da vida encontradas nos dias de hoje como a tecnologia, o capitalismo, a busca constante do indivíduo por melhores condições para se viver, tem tomado muito tempo das pessoas que não conseguem ou não encontram prazer em outros afazeres como a prática de atividades físicas.

A inatividade física se caracteriza ao ser inativo fisicamente, ser insuficiente inativo que pratica pouca ou nenhuma atividade física, ou seja, a inatividade física se relaciona ao indivíduo que não pratica qualquer atividade física, que atinja as diretrizes recomendadas pelos órgãos de saúde pública, no que diz respeito à intensidade, duração e frequência (OMS, 2020). Para Morales et. al. (2020), a inatividade física se considera como falta ou ausência de exercícios físicos, relacionado às modernidades da atualidade presente em nosso dia a dia e que correspondem às comodidades, conforto e diminuição das atividades para crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Termo utilizado para se referir a incapacidades de praticar ou realizar pelo menos 30 (trinta) minutos ininterruptos de atividades físicas diárias, os indivíduos considerados inativos fisicamente, correm riscos de desenvolver inúmeros tipos de doenças, além do aumento do número exacerbado de risco de morte (Haileamlak, 2019; Santos et. al., 2023). Ser inativo fisicamente gera fator de risco modificável para doenças que se associam a diferentes tipos de enfermidades, obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, hipertensão, doenças mentais, depressão, mortalidade prematura, incapacidade ou perda de qualidade de vida, doenças que se relacionam ao estilo de vida, representando assim, um grande problema para a saúde pública. Ser inativo, não é saudável (Brasil, 2020; OMS, 2020; Santos et.al., 2023).

Nahas (2017) destaca o mundo moderno, industrial e tecnológico, responsável pelas grandes mudanças no estilo de vida do ser humano, considerando que as atividades diárias não acontecem gerando quase nenhum gasto energético, favorecendo assim, a inatividade física.

A tecnologia e seus meios de comunicação tem acarretado, principalmente para crianças e adolescentes, elevado tempo de tela, tornando-se vilão para a saúde. A vida moderna tem acometido adolescentes e jovens a trocar o lazer, as brincadeiras, por horas no uso de eletrônicos, jogos, bate papo, televisão e computador, aumentando o sedentarismo e a inatividade física.

3 – A Educação Física Escolar

A Educação Física escolar no Brasil sempre esteve entrelaçada à cronologia do tempo da história da educação. Seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar foi se modificando de acordo aos acontecimentos marcados no contexto do país, destacando o trabalho do físico e de saúde dos alunos (Lima, 2015), no intuito em formar indivíduos sadios, seja no objetivo de evitar a proliferação de doenças (Darido, 2003), seja para formação corpos fortes e saudáveis para o trabalho ou para a defesa da pátria (Coletivo de Autores, 1992), ou mesmo para o conhecimento da importância de práticas corporais, como ser ativo fisicamente, respeitar o próximo, criar hábitos saudáveis para a vida, se alimentar de forma adequada, no objetivo da promoção à saúde.

A Educação Física na escola, enquanto disciplina do currículo escolar, ganha seu espaço, deixando de lado seus objetivos ligados à política, quando os conhecimentos produzidos pela ciência apresentam os seus reais propósitos para o ensino passam a ser a ciência da motricidade humana (Darido, 2003), com a valorização do ensino da cultura corporal relacionada a função social (Coletivo de Autores, 1992).

Como um grande marco para a Educação Física escolar, em 1996 surgem orientações integrando esta disciplina as propostas curriculares e ao plano pedagógico da escola, a Lei De Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulariza a disciplina como obrigatória para o ensino, possibilitando novos conhecimentos e propostas para o ensino (Castellani, 1998).

Para o ano de 1998, surge outro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuindo para o processo de reflexão e planejamento do que ensinar nas aulas de Educação Física. Ainda, como objetivo de ensinar habilidades e conhecimentos fundamentais para os educandos, cria-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que apresenta a disciplina, as aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2017).

Por fim, enquanto disciplina do currículo escolar, a Educação Física vem ganhando com novas propostas pedagógicas, na finalidade de formação integral do aluno, para assim, oportunizar o desenvolvimento das potencialidades de aprender, possibilitando autonomia aos alunos, enquanto indivíduos sociais para participar, interferir e discutir ações e práticas coletivas enquanto ser social (Brasil, 1998, 2018).

4 – As aulas de Educação Física como promoção à saúde

Diferentes autores apontam as aulas de Educação Física na escola como importante ferramenta no ensino a promoção da Saúde. Severino (2014) aponta as aulas de Educação Física no

papel de conduzir os educandos ao conhecimento da importância de adquirirem hábitos saudáveis para a vida.

Rezende (2013) nos apresenta as aulas de Educação Física, em seu processo de ensino aprendizagem, na capacitação e na conscientização do aluno a viver em sociedade, com visão crítica e auto reflexiva das suas escolhas, não se deixando condicionar a imposição da cultura do corpo.

Com o avanço da globalização, a sociedade vem sofrendo diversas transformações, a modernidade e a tecnologia tem apresentado conforto, aumentando assim, o número de pessoas inativas no mundo. Diante desse contexto, a Educação Física tem ganhado o seu espaço, na contribuição do conhecimento, da formação e da importância de sermos seres ativos fisicamente (Pina, 2008). Buss (2000) ressalta que as aulas de Educação Física precisam ser relevantes para a aprendizagem dos alunos, nos aspectos físicos, emocionais, intelectuais, sociais e afetivos, na construção de uma cultura consciente para a saúde e a qualidade de vida. Dumith (2010) completa, a saúde como algo que se adquire ao longo da vida, sendo necessário adotar um estilo de vida ativo em toda a sua trajetória.

Para tanto, é de extrema importância que o professor de Educação Física assuma o seu papel enquanto educador e mediador do ensino. É ele o responsável pela escolha do que ensinar e como estimular a aprendizagem dos alunos.

[...] educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade (Luckesi, 1993, p. 115).

Cabe ao professor estabelecer temas de ensino que contribuam para a formação e, quando destacamos a atividade física, as aulas de Educação Física têm esse papel dentro do contexto escolar, o de valorizar o conhecimento, estimular e conscientizar a importância de se manter hábitos saudáveis e o interesse na prática de atividades físicas, contribuindo, dessa forma para uma melhor qualidade de vida.

Tentando encontrar o caminho contra o grande mal do século, a inatividade física, a escola e as aulas de Educação Física exercem papel fundamental para essa luta, dessa forma, necessitamos a cada dia, uma maior preocupação com essa atual situação, buscando formas e ações em busca da promoção à saúde.

Contudo, vários segmentos podem contribuir para o conhecimento em se ter e manter hábitos para uma vida saudável. A escola e família, juntos, de maneira significativa, podem auxiliar e colaborar na redução da inatividade física, seja promovendo um estilo de vida mais ativo, seja escolhendo um estilo de vida mais saudável. A escola contribui no conhecimento como na

alimentação saudável, prática regular de atividades físicas, saúde, qualidade de vida, além de a família colaborar e dar continuidade, estimular essas práticas para além da escola.

5 – Considerações Finais

As atividades físicas são importantes e essenciais para a saúde, ficando evidente que a qualidade de vida acontece na construção de hábitos ao longo da vida. Desta forma, deve-se priorizar a promoção à saúde no cotidiano das pessoas para que estas, entendam da importância da escolha de uma vida atividade e saudável.

Atualmente a saúde é tema de grande importância, temos a escola como espaço de conhecimento, formação, ensino e aprendizagem, capaz de desenvolver hábitos que possam fazer parte das escolhas e da vida dos alunos e a Educação Física, enquanto disciplina escolar, tem como competência tornar o indivíduo mais consciente em suas escolhas, para adquirir hábitos saudáveis, bem como prevenir o desenvolvimento de doenças acometidas pela inatividade física.

Portanto, a escola e as aulas de EF para além da formação integral do aluno, tem como função, proporcionar conhecimentos da cultura corporal e da promoção da saúde, valorizar atividades que possam fazer sentido na vida dos alunos, e possibilitar caminhos que marquem a aprendizagem e o conhecimento do corpo e da saúde, seja individual ou coletiva, no cuidado próprio e do outro para a convivência em sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 8.080 de 10 de setembro de 1990. **Art 3º redação dada pela Lei no 12.864, de 2013**. Brasília, D.O.U. DE 25/09/2013, p.5, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas e Agravos não Transmissíveis no Brasil 2021-2030**. Brasília: DF, 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas e Agravos não Transmissíveis no Brasil 2021-2030**. Brasília: DF, 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Guia de Atividade Física para a População Brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BUSS, P.M. **Promoção da saúde e qualidade de vida**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.5, p.163-177, 2000.

CASPERSEN, J. C. POWELL, K.E. CHRISTENSON, G.M. **Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research**. Public Health Rep. v. 100, n. 2, p. 126 – 131, 1985. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3920711/>. Acesso em 10 nov 23.

DING, Ding. et. al. **Diretrizes de atividade física 2020: recomendações abrangentes e inclusivas para ativar populações**. Rev. Lancet. V. 396, ed. 10265, p. 1780-1782, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32229-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32229-7). Acesso em: 10 mar. 23.

DUMITH S. C; SILVEIRA R. M. **Promoção da saúde no contexto da Educação Física Escolar: Uma Reflexão Crítica**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2010.

GUERRA, Paulo Henrique. et. al. **Revisão sistemática dos indicadores de atividade física e de comportamento sedentário em pré-escolares sul-americanos**. Artigo de revisão. Rev Paul Pediatr. 2020;38: e2018112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/GfhC678ShJ7K946T4X8CmXm/?lang=en>. Acesso em: 10 mar. 23.

Glaner, Maria Fátima. **Importância da aptidão física relacionada à saúde**. Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, Florianópolis, v.5, n.2, p. 75 - 85, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/3963/16842>. Acesso em: 11 nov 2023.

HAILEAMLAK, Abraham. **Physical Inactivity: the major risk factor for non-communicable Diseases**. Ethiop J Health Sci. 2019 Jan; 29(1): 810. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6341444/>. Acesso em: 11 mar. 23.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MORALES, Carlos Celis. et. al. **Sedentarismo e sedentarismo - A outra face dos efeitos colaterais da Pandemia de COVID-19**. Rev.méd. Chile, Santiago, v. 148, n. 6, pág. 885-886, junho de 2020. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003498872020000600885&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar 2023.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7. ed. Florianópolis, Ed. do Autor, 2017.

PATE, R. R.; PRATT, M. BLAIR, S. N.; HASKELL, W. L.; MACERA, C. A. et al. Physical activity and public health: A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and The American College Medicine. **Journal American Medical Association**. v. 273, n. 5, p. 402-407, 1995.

PINA, L. D. **Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica Orientada pela Pedagogia Histórico Crítica**. Revista Motrivivência – UFSC, Minas Gerais, n. 30, p. 158-168, jun, 2008.

REZENDE, D. M. S. **Sentidos e significados da promoção da saúde na Educação Física Escolar**. 2013. 38 f. Dissertação (Licenciatura) – Unidade Universitária Polo Uruana, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SAMULSKI, Dietmar Martin. NOCE, Franco. A importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida: um estudo entre professores, alunos e funcionários da UFMG. **Revista**

Brasileira de Atividade Física & Saúde. V. 5, n. 1, p. 5–21, 2012. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/992>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SANTOS, Andréia Costa. WILLUSEN, Juana. METHEUS, Filip. ILBAWI, André, BULL, Fiona. **He cost of inaction on physical inactivity to public health-care systems: a population-attributable fraction analysis**. *Lancet Glob Health*. 2023 Jan; 11(1): e32-e39. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36480931/>. Acesso em 11 mar. 23.

SEVERINO C. D; SILVA B.M. **Educação Física Escolar e a promoção da saúde: Um ponto de vista**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon. Rio de Janeiro v. 12, n. 2, p. 77-86, jul./dez, 2014.

TAYLOR, Shelley. et. al. **Categoria le dcontextual _base _o fpessoa nmemória _e destereotipagem**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36: 778-793. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.7.778>. Acesso em: 10 jan 23.

ZANCHETTA, Luane Margarete. BARROS, Marilisa Berti de Azevedo, et. al. **Inatividade física e fatores associados em adultos**, São Paulo, Brasil. Artigo Especial. *Rev Bras Epidemiol*. 2010; 13(3): 387-99. Set 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300003>. Acesso em: 3 de fev 23.

ZANCHETTA, Luane Margarete. BARROS, Marilisa Berti de Azecedo. CÉSAR, Chester Luiz Galvão. CARANDINA, Luana. GOLDBAUM, Moisés. ALVES, Maria Cecília Goi Porto. **Inatividade física e fatores associados em adultos**, São Paulo, Brasil. Artigo Especial. *Rev Bras Epidemiol*. v. 13, n. 3, p. 387 – 399, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300003>. Acesso em: 11 de nov 23.

World Health Organization (WHO) (OMS). **WHO guidelines on physical activity and sedentary behavior: at a glance**. Genebra: World Health Organization; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240002319>. Acesso em: 12 de nov 23.

Saberes docentes e adoecimento durante a pandemia de COVID-19

Márcia Vilela Valdier¹
Rodrigo Rios Faria de Oliveira²

RESUMO

O artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura das principais publicações sobre saberes docentes e adoecimento no período da pandemia de COVID-19, buscando sintetizar e analisar as produções da área da educação, demonstrando como foram abordados os temas. O artigo busca, também, discutir as possibilidades de atendimento às demandas dos professores para melhoria nas condições de trabalho a partir de estratégias locais de compartilhamento e de políticas públicas de valorização dos saberes docentes construídos no chão das salas de aulas físicas e/ou virtuais.

Palavras-chave: saberes docentes; adoecimento; COVID-19

INTRODUÇÃO

No início do século XXI, considerava-se que este seria o século das tecnologias, do conhecimento e da aprendizagem (Coutinho; Lisboa, 2011, p. 5), pois o conhecimento é dinâmico e acreditava-se que o acesso a ele se tornaria mais democrático e que seria uma ferramenta a serviço de todos os cidadãos. Porém, o que se presenciou foi uma enorme desigualdade de acesso e de habilidades para a utilização das tecnologias. Assim,

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida (Coutinho; Lisboa, 2011, p. 5)

E o que se vivenciou nas duas primeiras décadas no nosso país, foi a educação avançando em disponibilidade de recursos para os professores e para os alunos, como datashow, computadores, livros didáticos do programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), livros para capacitação de professores, entre outros, porém os recursos não estavam amplamente disponíveis e não eram adequadamente utilizados e, por isso, dentre outros entraves estruturais, não possibilitaram o alcance de índices desejáveis de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – UNIVÁS. E-mail: marciavilela2008@gmail.com

² Doutorado em Ciências da Linguagem. Mestrado em Direito. E-mail: rodrigorios.adv@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9397-1399>

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (INEP, 2024).

Desta forma, em duas décadas se vivenciou os profissionais divididos quanto à utilização das tecnologias ou com dificuldades em adotá-las como metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive o dispositivo móvel, que já fazia parte da vida dos estudantes fora da escola.

E, ao final da década de 20, todo o mundo vivenciou o surgimento da pandemia de COVID-19 e foi implementado o Ensino Remoto Emergencial. A partir disso, far-se-á uma análise de registros feitos sobre o trabalho do professor, sobre os saberes e adoecimentos de quem, apesar do distanciamento, nunca antes vivenciado, esteve junto com o estudante enfrentando o desafio de mediar o seu processo de aprendizagem. É necessário destacar que “um relato supõe uma seleção dos fatos a partir da sua relevância.” (Aranha, 1989, p. 13) e os atores não podem ser silenciados, nem suas histórias negligenciadas, pois os fatos vivenciados no processo serão os determinantes do momento seguinte, o pós-pandemia.

Desta forma, o artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura das principais publicações selecionadas sobre os saberes docentes e adoecimento nos anos finais das escolas públicas. Na busca adotou-se como limite temporal os anos de 2020 e 2021, devido à ocorrência da pandemia de COVID-19 e, com isso, a implementação do Ensino Remoto Emergencial. O método adotado, Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), teve como propósito construir uma contextualização dos materiais consultados sobre o tema e apresentar inferências sobre as comunicações feitas no período.

O texto está dividido em duas partes. A primeira traz uma breve discussão sobre a constituição dos saberes docentes e profissionalidade. A segunda apresenta o resultado das investigações de forma a possibilitar análise e discussão da apuração feita.

Saberes docentes

O estudo sobre os saberes docentes traz implícita a necessidade de discutirmos também os fazeres docentes, pois pressupõe-se que, no exercício diário do chão da sala de aula, são realizadas ações cíclicas “ação-reflexão-ação” que permitem que o docente esteja constituindo os seus fazeres profissionais e, com isso, materializando os seus saberes para a sua atuação com profissionalidade. Assim, “em conjunto com os conhecimentos legitimados pela pesquisa científica, comporiam uma

base de conhecimentos ou um repertório de saberes para o exercício eficaz da profissão docente” (Lopes, 2010, p. 14).

Corroborando Saviani ([20--?]), ao abordar a Filosofia na formação do educador, em questionamento sobre o que leva o educador a filosofar, traz a resposta de que são os problemas, os que “encontra para realizar a tarefa educativa” ([20--?], p. 5) e essa prática se constituirá em saberes, saberes para solucionar o que o problema traz na sua essência, que é a necessidade. Assim, se concretizará em um conjunto de saberes construídos pessoalmente, na temporalidade e espacialidade de vivência do ser educador(a) na prática da sua profissão.

Segundo Tardif; Lessard (2023, p. 158),

As condições de trabalho dos professores se tornaram mais graves e complexas com o tempo. Contudo esse agravamento e essa complexificação são se traduzem, necessariamente, num prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas antes numa deterioração da qualidade da atividade profissional: os professores estão mais enquadrados e a relação com os alunos tornou-se mais difícil por causa de diversos fatores.

E a vivência da pandemia, seus desafios e sofrimentos, deflagrando a necessidade de afastamento das pessoas, fechamento das escolas, através do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e, posteriormente, através da implementação do Ensino Remoto Emergencial pelo governo federal, Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas para a educação durante o período de calamidade pública. Isso pressionou os professores a adotarem metodologias que dominavam de forma precária ou ainda não dominavam, embora cientes de que viriam a fazer parte do cotidiano das escolas, porém não de forma tão imediata, com recursos próprios e sem capacitação para a utilização.

Essa realidade educacional revelou as desigualdades de acesso e utilização dos dispositivos móveis, acesso à internet, compreensão e utilização das metodologias por todos os sujeitos do processo: professores, estudantes e familiares/responsáveis, entre outras. Desta maneira, o que foi vivenciado foi uma tentativa de não causar a perda do ano letivo, porém o que foi um período de grandes perdas no ambiente e no processo educacional, evasão, defasagem na aprendizagem, adoecimentos e, até mesmo, mortes. Algumas irreparáveis, outras que nem sabemos ainda, pois os resultados ainda estão em processo.

A investigação

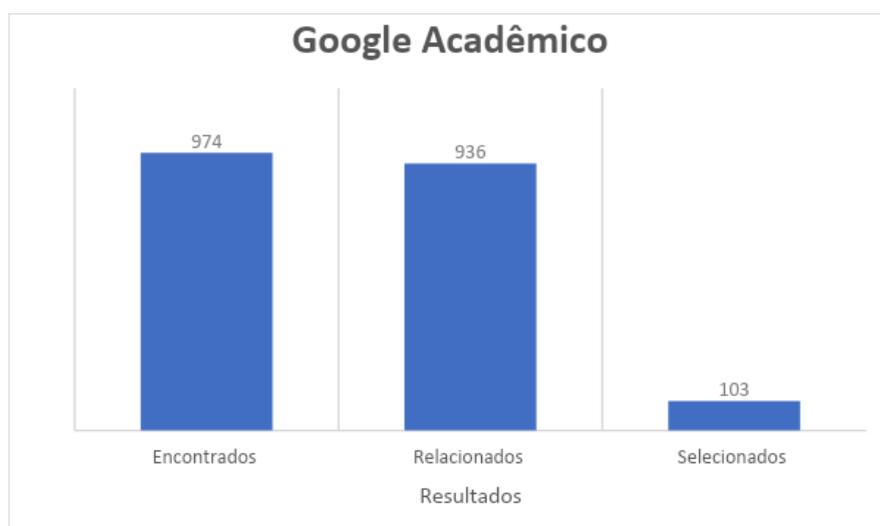
A pesquisa foi dividida em cinco etapas, a saber: pré-seleção e armazenamento das produções, seleção das produções a serem analisadas, leitura e fichamento das publicações

selecionadas e que compõem o *corpus* da pesquisa, análise e interpretação dos dados e apresentação dos resultados a partir de inferências e em forma de metatexto (Bardin, 2020).

As buscas da pesquisa seguiram o seguinte percurso: Google Acadêmico, Biblioteca UNIVÁS, Universidade do Vale do Sapucaí, *Scopus*, *Google Scholar* e Periódicos CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

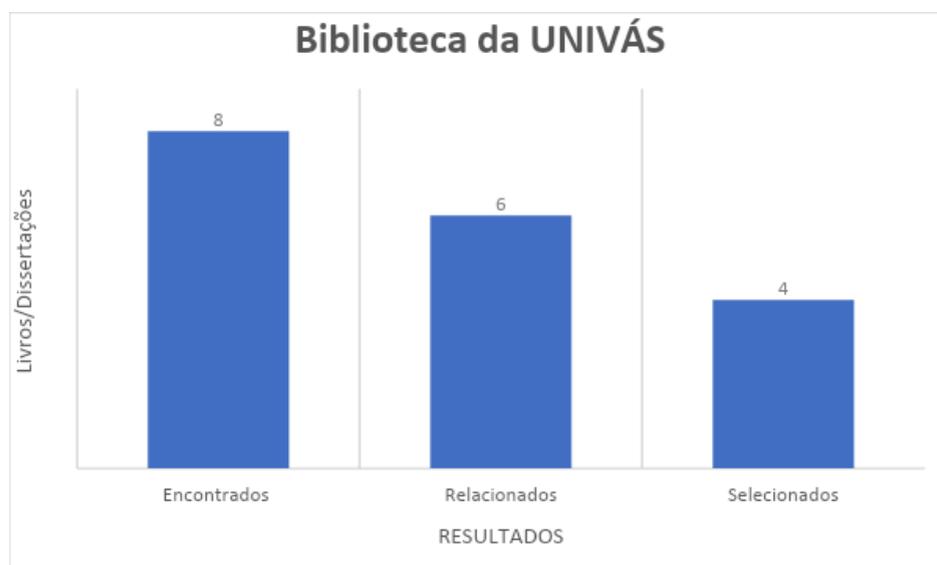
Os descritores utilizados para a pesquisa no sítio Google Acadêmico foram: *saberes docentes*, *ensino fundamental anos finais*, *adoecimento docente*, *escola pública de Minas Gerais*, 2020 a 2021.

O resultado, após leitura dos resumos, está apresentado no gráfico abaixo.



Fonte: Autores, 2023.

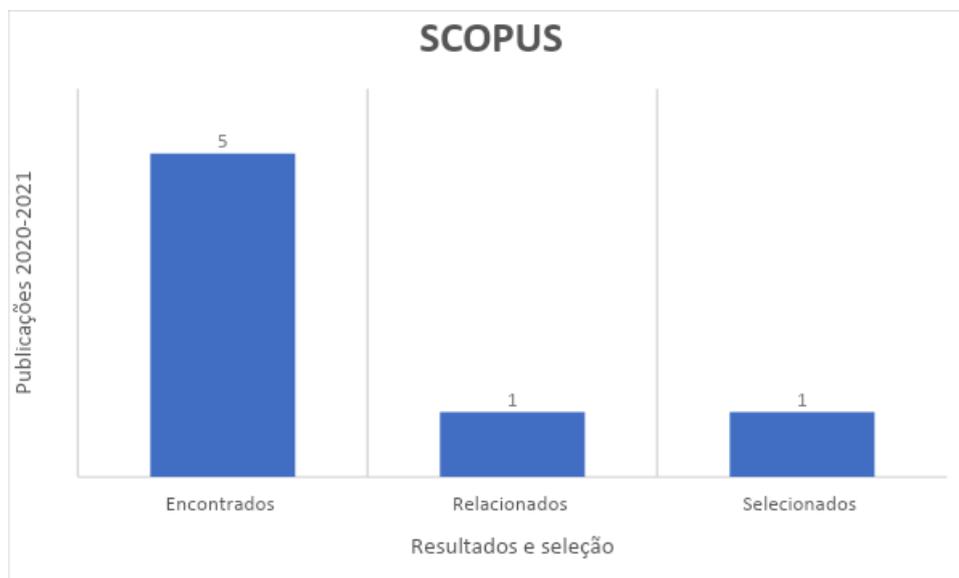
A busca no acervo da Biblioteca da UNIVÁS, utilizando a palavra *saberes docentes*, retornou algumas publicações e foram selecionados o livro de Maurice Tardif (2012, 2014), além de dissertações de mestrado referentes ao tema, 2020 a 2021.



Fonte: Autores, 2023.

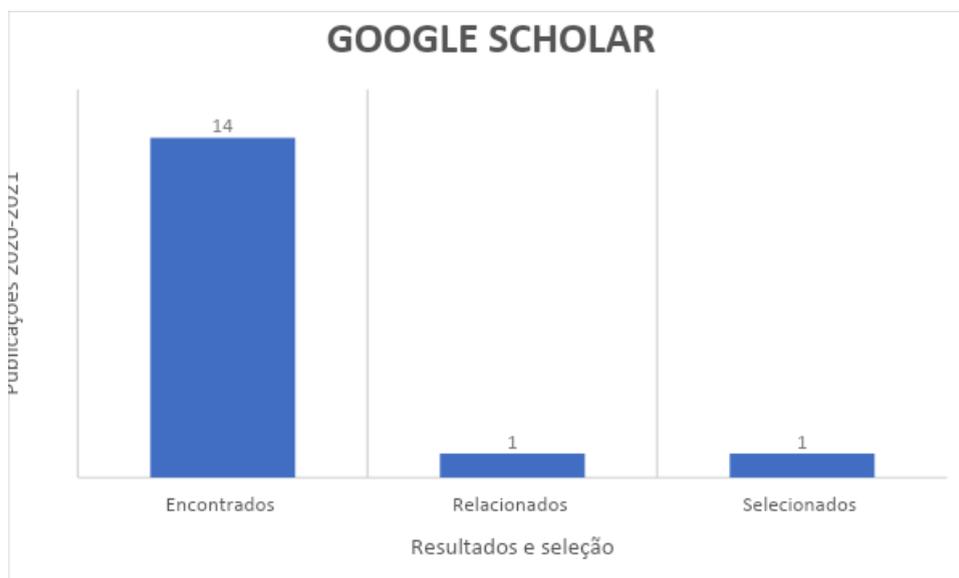
ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Para a busca na plataforma *Scopus*, foram utilizadas somente as palavras *teaching AND knowledge*, 2020 a 2021, pois não houve resultados com as demais palavras-chave usadas nas buscas anteriores. O resultado está apresentado no gráfico.



Fonte: Autores, 2024.

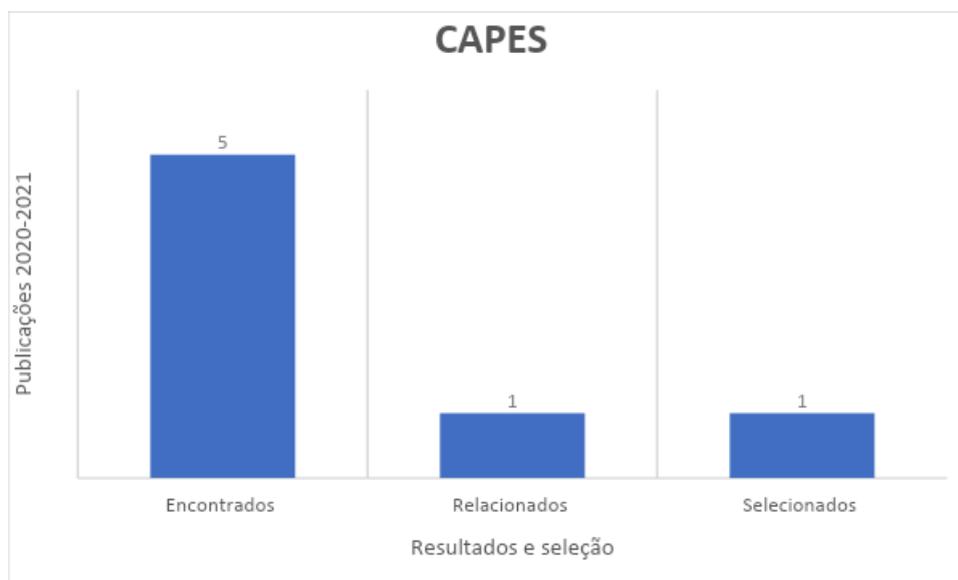
No sítio Google Scholar, com as palavras-chave *teaching knowledge AND elementary public school AND pandemic*, 2020 a 2021, a busca retornou somente um resultado relativo ao tema de interesse.



Fonte: Autores, 2024.

Finalmente foi feita uma busca na *homepage* da CAPES, com as palavras-chave *saberes docentes e adoecimento*, 2020 e 2021, tendo retornado como resultado sete publicações, porém

somente cinco artigos foram considerados, pois dois deles se repetem, como mostrado no gráfico abaixo.



Fonte: Autores, 2024.

Desse resultado, dois dos artigos se repetem, os demais se referem a disciplinas específicas, como música, ciências, ou direcionado a uma clientela, como graduandos, formação de professores.

Devido à enorme quantidade de produções encontradas no Google Acadêmico e da escassa quantidade de publicações específicas sobre as vivências dos professores do estado de Minas Gerais, para priorizar o objetivo da pesquisa de conhecer as publicações sobre os saberes docentes e adoecimento durante a pandemia de COVID-19, foram estabelecidos os seguintes critérios para a análise das produções selecionadas:

- 1- Abordagem dos saberes ou saberes docentes em escolas públicas de ensino fundamental durante o ERE, Ensino Remoto Emergencial;
- 2- Adoecimento docente.

Foram selecionados 31 documentos e definido o *corpus* para análise e inferências, restrito a saberes docentes e adoecimento docente. Na etapa seguinte, as publicações foram agrupadas em saberes (docentes) e adoecimento, sendo quinze em saberes e dezesseis em adoecimento.

Resultados

Abaixo, são apresentados os resultados de acordo com a categorização.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

PUBLICAÇÕES	SABERES DOCENTES	SABERES
Texto 1 artigo - Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia	0	2
Texto 2 Trabalho de Conclusão de Curso - A precarização do trabalho docente nos tempos da Covid 19: o caso da rede pública do Distrito Federal*	1	2
Texto 3 artigo - Práticas teorias pandêmicas: redes educativas, currículo e adoecimento social	0	11
Texto 4 artigo - A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais	0	2
Texto 5 artigo - A profissão docente durante a pandemia: contribuições de um curso de formação continuada sobre as TDICs na educação	1	1
Texto 6 artigo - Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção	0	8
Texto 7 artigo - Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social	0	6
Texto 8 artigo - O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica	0	2
Texto 9 artigo - Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da COVID-19	0	2
Texto 10 capítulo de livro – Resignificação da Ação Docente: uma revisão	1	7
Texto 11 Trabalho de Conclusão de Curso - A escuta das vozes do" ser professora" a partir dos memes no período da pandemia da covid-19	0	0
Texto 12 capítulo de livro - A arte de se reinventar em tempos de pandemia	0	2
Texto 13 artigo - A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de COVID-19	0	1
Texto 14 artigo - Experiências de formação em tempos de pandemia: resignificação da vida e da Docência no (per)curso de mestrado	0	2
Texto 15 artigo - "Subjects" in and of Research: Decolonizing Oppressive Rhetorical Practices in Technical Communication Research	0	1
Total	3	51

* trabalho apresentado neste quadro e no seguinte por estar em conformidade com os descritores de ambos.
Fonte: Autores, 2024.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
 4 a 6 de dezembro de 2023

Em seguida, o quadro com a análise sobre adoecimento.

PUBLICAÇÕES	SABERES DOCENTES	ADOECIMENTO
Texto 1 dissertação - O adoecimento docente: elementos para uma maior visibilidade à saúde do professor	1	26
Texto 2 Artigo - A precarização do trabalho docente nos tempos da Covid 19: o caso da rede pública do Distrito Federal*	1	5
Texto 3 dissertação - O mal-estar docente, trabalho e adoecimento profissional nos territórios da escola pública estadual de Santa Rosa/RS	0	2
Texto 4 artigo - O adoecimento do professor da educação básica: Uma análise à luz das ciências do trabalho	0	5
Texto 5 monografia - Adoecimento e trabalho: um olhar sobre professores e professoras no contexto da pandemia de covid-19	0	1
Texto 6 artigo - Pandemia e a saúde mental do professor	0	3
Texto 7 dissertação - O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor	1	11
Texto 8 Revisão integrativa sobre a educação remota durante a pandemia de SARSCOV2	0	0
Texto 9 Trabalho de Conclusão de Curso – O mal-estar docente em tempo de pandemia: um olhar psicanalítico	0	5
Texto 10 dissertação – Análise da concepção de professores da educação básica quanto às práticas online de mindfulness no controle da ansiedade	1	3
Texto 11 artigo - Desafios na jornada docente: O aparecimento silencioso da Síndrome de Burnout em tempos de COVID-19	0	1
Texto 12 Trabalho de Conclusão de Curso – Síndrome de Burnout: uma análise a respeito da problemática e seus efeitos em professores em meio à pandemia da covid-19 no Brasil	1	1
Texto 13 artigo – Atenção à saúde e qualidade de vida de professores em ensino remoto: relato de experiência	0	0
Texto 14 dissertação – Planejamento cognitivo e estresse ocupacional de professores da educação básica no contexto da pandemia de COVID-19	0	0
Texto 15 Trabalho de Conclusão de Curso - Burnout e os professores da rede pública em meio a COVID-19	0	0
Texto 16 artigo em livro – Mental Wellbeing and Pandemic	0	2
Total	5	65

* trabalho apresentado neste quadro e no anterior por estar em conformidade com os descritores de ambos.
 Fonte: Autores, 2024.

A partir da análise dos quadros apresentados acima é possível inferir que houve muitos casos de adoecimento dos profissionais da educação durante o período da pandemia, tendo sido necessário levar ao conhecimento da comunidade a categorização do adoecimento, potencializado pela vivência do distanciamento social e do sofrimento pelas perdas de familiares. As publicações mostram, pelo título em primeiro momento, o sofrimento psíquico e o acometimento por *Burnout*, doença que já vinha sendo vivenciada pelos docentes antes da pandemia.

Segundo Gonçalves, Ribeiro e Gonçalves (2021, p. 910),

Sentimentos de fracasso, insegurança, desesperança e incompetência, alterações repentinas de humor, isolamento, fadiga, pressão alta, dores musculares, problemas gastrointestinais e alteração nos batimentos cardíacos são alguns dos sintomas característicos da síndrome *Burnout*.

E, diante dos sintomas descritos acima, questiona-se qual docente não vivenciou esses sintomas, mesmo que por muitas vezes tenha interpretado como um mal-estar comum, próprio de qualquer trabalho, porém é preciso investigar quais são, realmente, as causas.

Os adoecimentos constantes que acometem os docentes trazem prejuízo à construção de uma educação básica de qualidade, porém, mesmo sofrendo psicologicamente e fisicamente, recebendo salários injustos e trabalhando em condições precárias é possível afirmar que os docentes estão exercendo a profissão e no fazer diário nas salas de aula físicas e/ou virtuais constroem os seus saberes para garantir da melhor forma possível o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

É sabido que onde há fazer, há construção de saber, pois é na prática que o professor desenvolve estratégias para mediar a construção do conhecimento, em situações concretas de ensino e aprendizagem, em tempos e espaços diversos. Dessa forma, se houve realização do processo de ensino e aprendizagem, embora de forma insatisfatória, durante o Ensino Remoto Emergencial; se os docentes não ficaram parados, mas, sim, se mobilizaram para fazer o processo se realizar da melhor forma possível, apesar da desigualdade de acesso aos recursos necessários; e se “o professor mobiliza, produz e transforma, continuamente, saberes docentes” (Lopes, 2010, p. 25), então houve a constituição de novos saberes docentes, como também novas formas adoecimento ou maximização de formas de adoecimento já reveladas em tantas pesquisas.

É preciso pensar políticas públicas para valorização desses saberes docentes, discutir a possibilidade de inclusão como disciplina na formação inicial nos cursos de licenciatura, pensar em formas de compartilhamento dos saberes em projetos de extensão e incentivar grupos de estudo e de

atualização dos docentes em espaços diversos, inclusive para favorecer a interdisciplinaridade, pois, sem algumas habilidades ou qualidades que são aprendidas nas relações entre os sujeitos no chão da salas de aula, nas dificuldades e desafios diários, “não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (Freire, 2020, p. 118).

REFERÊNCIAS

AGBOKA, Godwin Y.. "Subjects" in and of Research: decolonizing oppressive rhetorical practices in the technical communication research. **Journal Of Technical Writing And Communication**, Online, v. 512, p. 159-174, 2020.

ALMEIDA, Stefani Paula de Sousa. **Adoecimento e Trabalho**: um olhar sobre os professores e professoras no contexto da pandemia de covid-19. 2021. 30 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Itumbiara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1260>. Acesso em: 25 maio 2023.

AMARAL, Ilma Aparecida de Teixeira de Macedo. **O adoecimento docente**: elementos para uma maior visibilidade à saúde do professor. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação, Faculdade de Inhumas Facmais, Inhumas, 2021. Disponível em: <http://65.108.49.104/handle/123456789/549>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. São Paulo: Moderna, 1989.

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, Lda, 2020. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. . Brasília, DF, 18 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 18 de março de 2020. . Brasília, DF, 20 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, p. e105199, 2021.

PINTO, Renally De Macedo et al.. **Revisão integrativa sobre a educação remota durante a pandemia de sarscov2**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79979>. Acesso em: 27/03/2024

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM: desafios para educação no século xxi. **Revista de Educação**, [Braga], v. XVIII, n. 1, p. 5-22, ago. 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/14854>. Acesso em: 14 mar. 2024.

DA SILVA, Elis Regina; DOS SANTOS, Thiffanne Pereira. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. **Travessias**, v. 15, n. 3, p. e27632-e27632, 2021.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Decreto legislativo 6 de 20 março 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DOS SANTOS, Keila Mendes. A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de COVID-19. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, p. 15, 2020.

FERNANDES, Susi Mary de Souza *et al.* Atenção à saúde e qualidade de vida de professores em ensino remoto: um relato de experiência. **Conexão**, Ponta Grossa, v. 1, n. 20, p. 1-16, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/19566>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis educativa**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GRACINO, Eliza Ribas et al. A pandemia e a educação na escola pública: A dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021049-e021049, 2021.

GONÇALVES, Dalila da Costa; RIBEIRO, Wilian Rodrigues; GONÇALVES, Débora Cristina. Desafios na jornada docente: o aparecimento silencioso da síndrome de burnout em tempos de covid-19. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 2, n. 23, p. 907-927, abr./Não é um mês valido! 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/59993>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GONZAGA, Luciano Luz. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 2020.

GUÉRIOS, Ettiène; GÓES, Heliza Colaço; BATISTELLA, Michelle Padilha; FERREIRA, Lorene. A ARTE DE SE REINVENTAR EM TEMPOS DE PANDEMIA. In: ALVES, Maria Dolores Fortes; PETRAGLIA, Izabel; GUÉRIOS, Ettiène (org.). **PROSA, POESIA, SABERES E SABEDORIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**: ciências da educação e complexidade. Maceió: Edufal, 2021. p. 26-34. E-book. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8551/1/PROSA%2c%20POESIA%2c%20SABERES%20e%20SABEDORIA%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

GUPTA, K. S. Mental Wellbeing and Pandemic. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66719605/LibroLambert978_620_0_11746_5_1-libre.pdf?1619712030=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEntrepreneurial_inclusive_civil_culture.pdf&Expires=1711463225&Signature=BW2v31-nxqmMfCoBH4sAuiDdUesonuhz0O3jPJsXO9TZIIFW~GyvdsGbmWZlk95~ZerPbacGVXzv5W6N0oo-PSTU5mnjfk6~1mdRaGi3ITQR3~o3EBy41UeydWHOULdOCqCRW5nvva2~2mPGZzB3N04C7UbtLlh4o3qMIXksjj1kLqsgHGqbTLoSeYa0~PQtKE4p-5arsvelxP4WCngwFuhUq5tnrJ7nGs3x1QfoyyveLIKyaFuaSOIyPZaABX5fhuVMNVpKKtfQDLUChq4fBsaJO1~dDcMBsU7htqtmzEjKByxQyllsH6~sMyJYjNP-xyYKwZmb76CKox3MlpGhBkQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=14. Acesso em: 26 mar. 2024.

KORB, Samara Madureira Brito. **Planejamento cognitivo e estresse ocupacional de professores da educação básica no contexto da pandemia de covid-19**. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado) -

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, UNB, Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/42405>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LACERDA, Jaqueline Dias de. A precarização do trabalho docente nos tempos da Covid 19: o caso da rede pública do Distrito Federal. 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27196>. Acesso em 10 de março de 2024.

LOPES, Claudivan Sanches. **O Professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) – Curso de Geografia Humana, Geografia, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/publico/CLAUDIVAN_SANCHES_LOPES.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.

MARTINS, Sidney Pires; DOS SANTOS, Mateus José. A profissão docente durante a pandemia: contribuições de um curso de formação continuada sobre as TDICs na educação. **ForScience**, v. 9, n. 2, p. e00943-e00943, 2021.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Pandemia e a Saúde Mental do Professor. *In*: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 29. , 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 2602-2613. ISSN 2447-8776. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20358>. Acesso em: 01 jun. 2023.

OLIVEIRA, Alex Alencar de. **Síndrome de Burnout**: uma análise a respeito da problemática e seus efeitos em professores em meio à pandemia de covid-19 no brasil. 2021. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Centro Universitário Ages, Paripiranga, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/23d93d89-cfb1-4cfe-9a93-c8498a9353ea>. Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, Bianca Grazielle Santos; SOUSA, Camila Beatriz Ferreira. **BURNOUT E OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM MEIO A COVID-19**. 2021. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharel em Psicologia, Faculdade Una -Divinópolis, Divinópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/b5bbebd9-5c80-40d1-9957-eb161ad320da>. Acesso em: 16 fev. 2024.

OLIVEIRA, Eliziane Tamanho de. **A ESCUTA DAS VOZES DO "SER PROFESSORA" A PARTIR DOS MEMES NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19**. 2021. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5109/1/OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PAIVA, Roberta Soares. O adoecimento do professor da educação básica: uma análise á luz das ciências do trabalho. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 74820-74840, Não é um mês valido! 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33544>. Acesso em: 25 maio 2023.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; DA FONTOURA, Helena Amaral. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Pedagogia em Ação**, v. 17, n. 3, p. 176-186, 2021.

RODRIGUES, Marcelo Ordesto. **Mal-estar docente, trabalho e adoecimento profissional nos territórios da escola pública de Santa Rosa/RS**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Cerro Largo, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4413>. Acesso em: 25 maio 2023.

RODRIGUES, Talita Almeida; DOS SANTOS PINHEIRO, Maria Nerice; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Formação de professores durante o ensino remoto: tessituras em construção. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

RODRIGUES, Viviane Rose Machado. **O MAL-ESTAR DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: um olhar psicanalítico**. 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Psicologia, Faculdade Anhanguera de Sorocaba, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/36548/1/VIVIANE_ROSE_MACHADO_RODRIGUES.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Joana; MACHADO, Marcelo; MORAIS, Maria. Prácticas pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 16, n. 17, p. 251-272, Não é um mês válido! 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9190>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SAVIANI, Demerval. **A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR**. [20--?]. Disponível em https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55890438/Texto_IV-libre.pdf?1519490900=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_FILOSOFIA_NA_FORMACAO_DO_EDUCADOR.pdf&Expires=1710950686&Signature=gLsPaQ3DzV8q~gNVyLzoUisENbOPKfCfCX54-Wm3Hn~BJa8I4E4~DYi-lK-YybvymQgYFSIT2ue66NPX0CWflg-KMUf8rLuDMqvMjei7UhCDo7j0NLQ6EUZN1aYITL8RCs1zAVVGhNmm4V26HkzB1sGzFWDWWGdGc-zRAmPrxtlFX1TfsOplOgce-76Lqq~9UX1aPohQ8crYrUMQJ4IhS36uikPpYKVsyr06Gys8FLkDzv6sWS3ZUEM6CsTEZfSHbT1CM3HBncGrAkyo8i0AGbr8Suq2DCA1FxfjO9aDrW~8zzmdCrMrBlb-K-r3zP2dL8kgp-w2qUMBKkz~97DvQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Gisleine Cristina da. **RESSIGNIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE: uma revisão**. In: CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; ESTEPHANIO, Carlos Alberto do Amaral; CARVALH, Jucineide Lessa de; WIEDEMER, Marcos Luiz (org.). **DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 57-69. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcos-Luiz-Wiedemer/publication/358862794_Desafios_atuais_da_Educacao/links/621945789947d339eb68b71b/Desafios-atuais-da-Educacao.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

SILVA, Marlova Gross da. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação, Unilasalle, Canoas, 2021. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2582>. Acesso em: 04 set. 2023.

SOUZA, Felipe Cerqueira Castro de. **Análise da concepção de professores da educação básica quanto às práticas online de mindfulness no controle da ansiedade**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Instituto de Ciências Biológicas, UFMG, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39017>. Acesso em: 15 fev. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O TRABALHO DOCENTE: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

**Eixo 2 - Participação da epistemologia na
pesquisa educacional**

Educação problematizadora no ensino superior: compromisso político com o desvelamento de epistemologias populares

Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena¹
Fabiana Rodrigues de Sousa²

RESUMO

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica de Doutorado em Educação, inserida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, cujo objetivo é explicitar e dialogar sobre a educação problematizadora, entendida como alicerce da teoria de conhecimento de Paulo Freire, que visa promover mudanças na sociedade e nos indivíduos, por meio de uma leitura crítica da realidade. Espera-se também encontrar nos textos de outros autores freireanos suas concepções de educação problematizadora e os elementos que compõem este alicerce freireano que é a educação problematizadora. Para Freire (1996, p. 61), educação é: “experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Em outra obra, Freire (2003, p. 10) afirma que a educação “é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. Desse modo, com base na concepção de educação como interferência no mundo no sentido da transformação da realidade vivida, busca-se analisar as ressonâncias do legado freireano para pensar práticas de educação problematizadora no contexto da Educação Superior. Como metodologia, parte-se do enfoque qualitativo-bibliográfico a fim de tecer um estado do conhecimento com objetivo de identificar, na área da educação, obras (teses e dissertações) publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em conjunto com a consulta de artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram realizadas diversas buscas na SciELO e na BDTD utilizando os descritores Paulo Freire e Educação Problematizadora, dessa forma foram encontradas mais de 1000 pesquisas. Destas, para compor o *corpus* de análise desta investigação foram selecionados 10 artigos, 12 Dissertações e 2 Teses de Doutorado, além de outros materiais relevantes ao pensamento freireano. Após seleção do material, foi traçado um movimento analítico no sentido de retomar os elementos da educação problematizadora, a fim de verificar como eles são discutidos nas dissertações, teses e demais materiais encontrados no levantamento bibliográfico. Como resultado parcial dessa leitura foram organizados os seguintes eixos analíticos Eixo 1: Práticas educativas dialógicas (rodas de conversa, temas-geradores, etc); Eixo 2: Crítica ao fatalismo e ideologia neoliberal (críticas à educação como mercadoria, defesa da educação como direito, crítica à educação tecnicista e ao mero treino, democratização do Ensino Superior, acesso de grupos populares ao Ensino Superior); Eixo 3: Práticas educativas que fomentam o ato de esperar (atividades de problematização das realidades dos estudantes, levantamento de inéditos-viáveis, possibilidades de reorganização das práticas educativas no Ensino Superior para além da formação tecnicista); Eixo 4: Formação política de educadores e educadoras da Educação Superior (assumir compromisso com grupos populares, refutar a neutralidade, solidariedade e compromisso com transformação social). A concretização do direito à educação superior requer da universidade a assunção do compromisso político com as demandas populares, implicando uma formação política de educadores com vistas a desvelar os saberes e culturas populares encobertos pela ciência moderna. Visibilizar epistemologias populares por meio de práticas educativas

¹ Titulação: Doutorando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Email: rafaelaugusto.geo@gmail.com

² Titulação: Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Email: fabiana.sante@usf.edu.br

dialógicas e problematizadoras é um caminho viável para construção da unidade na diversidade de que nos fala Paulo Freire (Sousa; Magdalena, 2023).

Palavras-chave: Educação Problematizadora; Paulo Freire; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica de Doutorado em Educação, inserida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, cujo objetivo consiste em analisar como o conceito de educação problematizadora, entendida como alicerce da teoria de conhecimento de Paulo Freire, vem sendo abordado em teses e dissertações da área de Educação.

Partimos da compreensão de que a democratização do Ensino Superior não pode prescindir de uma concepção de educação problematizadora assentada no compromisso político com os grupos e sujeitos populares.

A realização plena do direito ao ensino superior exige da universidade um compromisso político inegociável com os saberes populares. Nesse sentido, implica não apenas oferecer acesso, mas, garantir a concretude de práticas educativas voltadas à transformação social. Esta transformação requer a formação política dos educadores e educadoras, cujo papel transcende a mera transmissão de conhecimentos próprios da educação bancária, veementemente, criticada por Paulo Freire (1987). Em vez disso, os educadores e educadoras tornam-se agentes ativos no desvelar de saberes, culturas e epistemologias populares, muitas vezes, eclipsados pelas estruturas da ciência moderna.

A visibilidade de epistemologias populares, nesse contexto, ganha destaque como uma utopia a ser perseguida. As práticas educativas dialógicas e problematizadoras emergem como trilhas viáveis na construção de uma unidade na diversidade (Freire, 2003). É por meio desse diálogo, em que as vozes das comunidades e suas formas de conhecimento são legitimadas, que se forja uma educação problematizadora selando a parceria entre os saberes acadêmicos e os saberes populares.

Quando mencionamos "epistemologias populares" no contexto educacional, estamos nos referindo à valorização e reconhecimento dos diferentes modos de conhecimento presentes nas comunidades, muitas vezes, fora dos padrões tradicionais estabelecidos pela ciência moderna. Isso implica reconhecer e respeitar os saberes locais, as práticas culturais e as formas de compreensão do mundo presentes nas comunidades, que podem ser distintas das abordagens acadêmicas convencionais. A valorização de epistemologias populares no ambiente educacional sugere a importância de incorporar e respeitar esses conhecimentos locais no processo de ensino e

aprendizado. Isso promove uma abordagem mais inclusiva e holística da educação, reconhecendo a diversidade de perspectivas e enriquecendo a compreensão global do conhecimento.

Paulo Freire (1987, 2003, 1996), um dos mais renomados educadores, enfatiza a necessidade de transcender a visão fragmentada da educação e abraçar uma perspectiva holística. A busca por unidade na diversidade torna-se um lema poderoso, pois reconhece que a verdadeira riqueza do ensino superior reside na multiplicidade de experiências e na valorização das contribuições únicas de cada comunidade. Sendo assim, a visibilização e valorização das epistemologias populares estão intrinsecamente ligadas à construção de uma educação problematizadora.

A construção metodológica

Apresentam-se, aqui, os resultados parciais de quatro eixos temáticos desenvolvidos, até o momento, como parte da análise da pesquisa bibliográfica intitulada provisoriamente como “Contribuições do legado de Paulo Freire para uma educação problematizadora no ensino superior: a produção bibliográfica em educação”. A primeira etapa metodológica desta investigação consistiu na construção do *corpus* de análise que é uma etapa essencial em pesquisas que envolvem a análise de textos. Segundo Alúcio e Almeida (2006, p. 157), o termo "corpus" refere-se a um conjunto de textos que são compilados e organizados para análise.

Para construção do corpus desta pesquisa, foram realizadas buscas por teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na área de Educação, e para embasamento teórico, buscamos também artigos disponíveis na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando as palavras-chave: “Paulo Freire”, “Ensino Superior”, “Educação Problematizadora” e suas variações, tais como “Educação humanizadora”, “Educação emancipadora”, “Educação libertadora”, etc. Dessa forma foram encontradas mais de 1000 pesquisas. Após adoção de critérios (linguísticos, temporal, dentre outros) para seleção do material, foi traçado um primeiro movimento analítico no sentido de retomar os elementos da educação problematizadora, a fim de verificar como eles são discutidos nas dissertações e teses recuperadas no levantamento bibliográfico.

Como resultado parcial dessa leitura foram organizados os seguintes eixos analíticos Eixo 1: Práticas educativas dialógicas (rodas de conversa, temas-geradores, etc); Eixo 2: Crítica ao fatalismo e ideologia neoliberal (críticas à educação como mercadoria, defesa da educação como direito, crítica à educação tecnicista e ao mero treino, democratização do Ensino Superior, acesso de grupos populares ao Ensino Superior); Eixo 3: Práticas educativas que fomentam o ato de esperar (atividades de problematização das realidades dos estudantes, levantamento de

inéditos-viáveis, possibilidades de reorganização das práticas educativas no Ensino Superior para além da formação tecnicista); Eixo 4: Formação política de educadores e educadoras da Educação Superior (assumir compromisso com grupos populares, refutar a neutralidade, solidariedade e compromisso com transformação social).

O alicerce teórico

Como primeiro passo analítico definimos o que pode ser entendido por educação problematizadora. Na perspectiva tecnicista e reprodutivista, a educação é apreendida como um conjunto de saberes que orientam apenas o desenvolvimento técnico do estudante, que é reduzido a mero receptáculo de conteúdos e técnicas.

A proposta de Paulo Freire (1987) para educação é diferente da "educação bancária" sustentada pela visão neoliberal e reprodutivista. Para Freire (1996), educação é uma experiência humana e um modo de intervenção no mundo. Freire (2003, p. 10) afirma que a educação "é um fator fundamental na reinvenção do mundo". Fica claro que a educação é uma particularidade humana e que capacita o ser humano a mudar a realidade na qual vive. Desse modo, a educação freireana atua através da interferência no mundo e da transformação da realidade vivida.

A concepção de educação problematizadora de Freire é alvo de muitas reflexões e interpretações por diferentes autores e autoras que refletem, dialogam e ampliam seus conceitos, atualizando o seu legado.

A educação problematizadora é um processo amplo e contínuo de transformação-reflexão e re-invenção, para educandos e educandas em todos os níveis de ensino. "O educador não necessita dominar os educandos, pois sua autoridade é o conhecimento e o testemunho – a corporeidade do exemplo." (Dickmann, 2010, p. 106).

Já para Nunes e Silva (2022, p. 80), a educação problematizadora tem "[...] base na aposta de que uma visão emancipatória e libertária promove a construção de conhecimento, desde que os sujeitos envolvidos também entendam que podem modificar-se e engajar-se no processo de ensino e aprendizagem [...]."

Em suma, a educação problematizadora se revela como um poderoso meio de catalisar a transformação e a reflexão contínua, tanto para educadores e educadoras quanto para educandos e educandas, em todos os níveis de ensino. Assim, a educação problematizadora emerge como um caminho fundamental para o desenvolvimento de uma visão crítica e participativa na construção do conhecimento.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

A leitura crítica da realidade é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao tratar da educação problematizadora, é importante destacar os seus elementos constituintes, tais como o diálogo, reconhecimento do inacabamento humano, estabelecimento de relações de empatia e alteridade, compromisso político com a superação da opressão e com a promoção da vida, dentre outros.

Após sintetizar o conceito de educação problematizadora, o movimento analítico traçado se deu no sentido de retomar os elementos da educação problematizadora, a fim de verificar como eles são (ou não) discutidos nas dissertações e teses recuperadas no levantamento bibliográfico, este movimento analítico de leitura destes materiais contribuiu para a construção de quatro Eixos temáticos que embasaram a análise desta investigação, quais sejam:

Tabela 1 - Distribuição dos Eixos temáticos

Eixos temáticos	Exemplos de procedimentos
Eixo 1: Práticas educativas dialógicas	Diálogo, rodas de conversa, temas-geradores
Eixo 2: Crítica ao fatalismo e ideologia neoliberal	críticas à educação como mercadoria, defesa da educação como direito, democratização do Ensino Superior, acesso de grupos populares ao Ensino Superior
Eixo 3: Práticas educativas que fomentam o ato de esperar	atividades de problematização das realidades dos estudantes, possibilidades de reorganização das práticas educativas no Ensino Superior para além da formação tecnicista, amorosidade
Eixo 4: Formação política de educadores/as da Educação Superior	assumir compromisso com grupos populares, refutar a neutralidade, solidariedade e compromisso com transformação social

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A seguir, serão discutidos os trabalhos que contribuíram para a construção de cada eixo temático, assim como suas contribuições para a compreensão desses temas, ressaltando que esta etapa de análise ainda está em construção na tese que fundamenta este texto.

A construção dos eixos analíticos

No primeiro *Eixo - Práticas educativas dialógicas*, destacamos a importância do diálogo na educação problematizadora. Paulo Freire (1987) enfatiza que o diálogo é essencial para uma

educação problematizadora, na qual educadores/educadoras e educandos/educandas compartilham conhecimento, experiências e reflexões. Essa abordagem contrasta com a educação tradicional centrada no professor como detentor absoluto do conhecimento.

Pode ser que entre as principais contribuições de Freire esteja sua insistência em que educadores considerem a bagagem sociocultural de educandos e educandas como uma etapa dialógica no processo de aprendizagem.

A tese de Leite (2015) aborda a perspectiva problematizadora na investigação do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Química. A pesquisa busca compreender as concepções e práticas de estagiários, assim como os fatores que influenciam o desenvolvimento dessa prática pedagógica no ensino de Química. O texto ressalta a importância do diálogo permanente, do fazer pedagógico com estagiários e da construção coletiva na formação e prática pedagógica de profissionais que atuam no ensino de Química. Além disso, propõe a organização do estágio supervisionado a partir da Problematização como forma de construir uma educação emancipatória, alinhada a prática problematizadora de Paulo Freire e considerando a práxis pedagógica dos educadores e educadoras. Essa abordagem dialoga diretamente com a ênfase em práticas educativas dialógicas, caracterizadas pela reflexão crítica e pela construção coletiva do conhecimento, desta maneira contribui para a formação deste primeiro Eixo de análise.

A tese de Cruz (2014) destaca a importância da abordagem dialógica na construção do conhecimento, fundamentada na teoria pedagógica problematizadora de Paulo Freire e na teoria espacial de Milton Santos. Ao reconhecer a importância dialógica na construção do conhecimento, o texto destaca a valorização da cultura e do contexto espacial dos sujeitos, contrapondo-se à universalização do conhecimento promovida pelo capitalismo globalizado. Portanto, o texto destaca uma abordagem educativa que reconhece a importância do diálogo, da contextualização e da valorização das experiências dos estudantes, elementos essenciais nas práticas educativas dialógicas como as rodas de conversa e a abordagem por temas-geradores.

A dissertação de Reis (2017) aborda a prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire na construção da historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB), localizado no Espírito Santo. O processo de coleta de dados se deu por meio de uma abordagem participativa e dialógica na construção da historicidade da escola, envolvendo entrevistas com os protagonistas da comunidade escolar e a análise de documentos. A análise revelou que as práticas pedagógicas do CEIER-AB estão alinhadas com a prática pedagógica problematizadora de Freire, tais como a dialogicidade, a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade e os temas geradores. Essa conexão entre a historicidade da instituição e a prática pedagógica problematizadora freireana destaca a importância do diálogo, da

contextualização e da participação dos sujeitos no processo educativo, características essenciais das práticas educativas dialógicas.

O trabalho de Monteiro (2019) analisa uma prática docente na perspectiva da educação crítico-emancipatória no Ensino Superior, fundamentada nos princípios da prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire. A pesquisa se propõe a compreender como se efetiva a prática docente de um educador que se assume freireano, utilizando como referencial teórico não apenas Paulo Freire, mas também outros autores. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A investigação foi conduzida em uma universidade comunitária em Santos (SP), demonstrando uma aplicação prática dos conceitos freireanos em um contexto específico de ensino superior. A análise dos dados revela que as práticas dialógicas do docente são fundamentais na construção de aulas dinâmicas e participativas, reinventadas a partir das situações-limites apresentadas. Além disso, evidencia que a prática docente pesquisada é coerente com a prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire, buscando desenvolver uma relação crítica e emancipatória em sala de aula e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e humanizadora. Assim sendo, esta pesquisa oferece contribuições importantes para fortalecer a práxis crítico-transformadora de docentes que atuam na perspectiva freireana.

Por sua vez, o trabalho de Rodrigues (2019) descreve uma abordagem pedagógica que promove o discurso argumentativo em sala de aula de química no Ensino Superior, utilizando casos investigativos sobre questões sociocientíficas. O texto está alinhado com os objetivos da alfabetização científica e visa formar sujeitos para a participação democrática. Os casos investigativos desenvolvidos proporcionaram um espaço para argumentação e contribuíram para o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, trabalho colaborativo, tomada de decisão e compreensão da natureza da ciência. Os alunos resolveram os casos de forma colaborativa em pequenos grupos e apresentaram suas soluções oralmente, evidenciando avanços na compreensão dos aspectos sociais, ambientais e econômicos relacionados à ciência. A análise dos argumentos apresentados pelos alunos revelou uma variedade de abordagens, desde argumentos formalmente válidos até elementos de refutação, indicando um pensamento crítico e uma compreensão mais profunda dos temas abordados. Logo, este trabalho demonstra uma prática educativa dialógica, na qual educandos e educandas são incentivados a discutir e argumentar sobre questões sociocientíficas, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da ciência e sua relação com a sociedade.

A tese de Rodrigues (2021) oferece uma análise crítica sobre a formação de conceitos científicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base nos princípios de Vigotski e Paulo

Freire. A pesquisa justifica-se pela necessidade de conciliar o respeito às especificidades de educandos/as de EJA com um ensino de qualidade, para além das abordagens assistencialistas, com intuito de promover o desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico nos educandos e educandas. O estudo destaca a importância da dialogicidade como uma mediação pedagógica produtora de conhecimento e defende a estreita relação entre trabalho e educação na formação humana integral. Conclui-se que o trabalho pedagógico com conceitos científicos na EJA deve ser cuidadoso e intencional, visando promover um novo modo de pensar nos alunos, não apenas a memorização de conceitos. A pesquisa defende que a dialogicidade da educação, conforme proposto por Freire, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual e crítico, e que a investigação temática e a problematização da realidade devem ser partes fundamentais do aprendizado de conceitos na EJA, ou seja, a prática pedagógica problematizadora de Freire.

No segundo Eixo – *Crítica ao fatalismo e à ideologia neoliberal*, denunciemos como a educação tecnicista, que visa apenas à eficácia e ao rendimento, tem moldando estudantes para atender às demandas do sistema econômico, reduzindo à educação a mera mercadoria. Abordamos, também nesse eixo temático, os trabalhos que versam sobre a democratização do Ensino Superior.

Ao pensar no ambiente educacional tradicional, especialmente no Ensino Superior, é comum que em muitas aulas apenas o processo de transferência de conhecimento seja encontrado. Já que, por vezes. Nessa abordagem, educandos e educandas vão até a universidade somente para receber o conhecimento já estabelecido e sistematizado ao longo da humanidade que os habilitem a exercer uma profissão.

A lógica de mercado neoliberal e seu engodo meritocrático propaga um discurso que promete um maior retorno financeiro de acordo com a escolha do estudante por curso e/ou instituição de ensino, que são avaliados por rankings.

[...]a lógica do capital e do mercado passou a influenciar a educação. Desta forma, valores como competição, ranqueamento e a ideia de qualidade associada a resultados quantitativos foram se tornando centrais nas políticas públicas. Em decorrência deste processo, os mecanismos de avaliação se tornaram comuns e associados à ideia de qualidade. (Rothen, Santana, Borges, 2018, p. 1432)

Consideramos, portanto, que um dos principais obstáculos para um Ensino Superior problematizador seja esta lógica neoliberal que discursa em prol da autonomia e do protagonismo estudantil, porém cria ranqueados entre as instituições de ensino.

A tese de Kassis (2022) aborda questões cruciais relacionadas à mercantilização da educação, à formação de professores e à democratização do Ensino Superior. A pesquisa investiga os cursos de Pedagogia oferecidos por Instituições de Ensino Superior privadas, analisando as

contradições enfrentadas por educadores/as e educandos/as nesse contexto. Ela se propõe a verificar em que medida a formação oferecida nessas instituições se alinha às políticas de internacionalização da educação, examinando a distância entre essa formação e as necessidades reais das escolas públicas. Como resultados deste trabalho, indica-se que, apesar das condições indignas de trabalho, os/as docentes entrevistados/as estabelecem relações humanizadas com os/as estudantes e realizam projetos extracurriculares, mostrando um esforço para ampliar a leitura de mundo dos/as estudantes. No entanto, isso não é suficiente para garantir uma formação adequada. A pesquisadora conclui que urge que o Estado se comprometa com a formação de professores, seja através da construção de políticas públicas que viabilizem isso, seja regulamentando as instituições privadas que tratam a educação como mercadoria. A formação de professores é vista como essencial para a construção de uma escola pública socialmente justa, especialmente em tempos conservadores e ultraneoliberais.

A dissertação de Silva (2013) se volta a analisar a questão do acesso e permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior, trazendo à tona a discussão sobre a democratização do ensino e a necessidade de enfrentar a hegemonia cultural e linguística presentes nas instituições de ensino. O texto questiona a concepção tradicional de acesso, indo além da simples oferta de vagas e seleção, para considerar a preparação da instituição educacional para receber e incorporar estudantes e docentes com matriz cultural e linguística diferenciada. O trabalho critica a visão tecnicista e mercadológica da educação, defendendo uma abordagem pedagógica que reconheça e respeite as diferentes culturas e cosmovisões, e que promova a inclusão e a democratização do Ensino Superior, especialmente para grupos populares e comunidades indígenas.

A tese de Querubim (2013) busca compreender como a prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire pode contribuir para o processo de democratização do Ensino Superior, especialmente para jovens e adultos das camadas populares. Ela parte do pressuposto de que a educação, entendida como prática da liberdade, pode promover condições para uma inserção crítica desses sujeitos no Ensino Superior.

Também abordando a questão da democratização da universidade, o trabalho de Soares (2019) tem como foco o acesso de grupos populares ao Ensino Superior, notadamente, egressos/as de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). O estudo investiga a acolhida e a permanência desses egressos e egressas no Ensino Superior, reconhecendo que o acesso, embora facilitado por programas de cotas sociais, não é suficiente para garantir a sua permanência e, portanto, a efetiva democratização do Ensino Superior. A pesquisa busca identificar se existem e estão institucionalizados programas de acolhida e permanência nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando apresentar

propostas viáveis de implementação para melhorar a inserção e a permanência desses estudantes. O trabalho sugere diversas ações de acolhida e permanência, como a promoção de ações de convivência, divulgação dos benefícios institucionais, trote solidário, participação em grupos de estudos, oficinas, seminários, palestras e a criação de uma rede colaborativa de assistência, defendendo a educação como direito e buscando formas de superar as barreiras que dificultam a democratização do acesso e a permanência desses estudantes na universidade.

O terceiro Eixo – *Práticas educativas que fomentam o ato de esperar* engloba trabalhos que apresentam práticas e abordagens metodológicas inovadoras para fomentar processos de problematização. Destacamos, neste eixo temático, a importância da educação problematizadora como um processo contínuo de transformação e reflexão, incentivando educandos e educandas a reconhecerem sua capacidade de agir sobre o mundo e criar "inéditos viáveis". Essa educação problematizadora é uma educação consciente e de conscientização, como menciona Freire (1967, p. 7): “segundo essa pedagogia o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência”.

A educação problematizadora liberta tanto educadores/as como educandos/as das amarras metodológicas reprodutivistas e anti-democráticas, pois, a problematização promove o desmonte das engrenagens clássicas, meritocráticas e neoliberais. Nela, o/a educador/a é convidado/a a assumir um papel consciente de mediação para o diálogo, enquanto educandos e educandas recebem estímulos para tornarem-se participantes do processo de conhecimento, até mesmo os programas pedagógicos estabelecidos são problematizados.

É importante salientar que existe uma diferença entre os papéis educador/a e educando/a, podemos compreender que o/a educador/a possui a função de mediar o conhecimento de experiência de vida dos educandos e educandas, promovendo a passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Sendo assim é interessante pensar a problematização como o processo que promove o encontro de sujeitos com intuito de contribuir para a produção de um novo conhecimento.

No que tange ao Ensino Superior, a educação problematizadora como prática pedagógica precisa ser "ensinada", não de forma reprodutivista, mas sim vivenciada por educadores/as e educandos/as possibilitando a transformação das práticas educativas, visto que essa perspectiva se configura como práxis, e sendo assim visa promover novas formas de refletir e agir sobre e na realidade.

Nesse sentido, a dissertação de Maciel (2019) apresenta análise de uma metodologia ativa experimental chamada Videoaprendizagem, que visa redesenhar as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula, promovendo a construção de autonomia e aprendizagem

significativa de educandos/as por meio do uso crítico de tecnologias digitais, especificamente na criação de vídeos de bolso. A pesquisa fundamenta-se em diversos autores/as e teorias, entre eles está Paulo Freire para tratar de conceitos como educação bancária e problematizadora.

Outro trabalho que tece considerações sobre a aprendizagem, utilizando a metodologia de aprendizagem ativa é a dissertação de Tonini (2020). A pesquisa baseia-se nos preceitos teóricos de aprendizagem ativa propostos por John Dewey, além de se aproximar da prática pedagógica problematizadora de Paulo Freire. A preocupação com a formação de um educando crítico e autônomo, conforme Freire defendia, é central neste trabalho. Assim, ao evidenciar que a aprendizagem ativa é capaz de oportunizar uma formação com ênfase em aprender fazendo e aprender a aprender, este texto contribui para a reorganização das práticas educativas no Ensino Superior, promovendo a reflexão sobre a valorização das experiências prévias dos e das estudantes.

A tese de Cordenonsi (2008) também apresenta uma metodologia pedagógica inovadora e dialógica para o ensino de heurísticas e metaheurísticas no Ensino Superior. A pesquisa propõe uma abordagem que vai além da simples transmissão de conteúdo, buscando dinamizar o processo de aprendizagem por meio do diálogo e da problematização. Ao adotar uma abordagem dialógica e questionadora, a pesquisa visa romper com o ciclo positivista que pode inibir novas práticas educativas. Através do estímulo à participação ativa dos alunos, a metodologia proposta busca criar um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a superação da passividade da educação bancária, em sala de aula.

Já na dissertação de Alencar (2017), o esperar freireano é abordado por meio do conceito de amorosidade. A investigação destaca a importância do amor como uma categoria fundante do processo educativo proposto por Paulo Freire, capaz de estimular o diálogo, a leitura do mundo e a percepção de si e do todo. O trabalho ressalta a influência das emoções no decorrer da vida e nas relações de ensino e propõe uma reflexão sobre as configurações do amor na constituição de laços solidários e transgressores, sobretudo, em uma sociedade caracterizada por fragilidades e inconstâncias nas relações interpessoais. Ao ressignificar o papel das emoções, especialmente do amor, na educação e na pedagogia, o trabalho busca qualificar e redefinir os rumos da sociedade, fugindo do fatalismo e alimentando o ato de esperar – marca que perpassa a obra e legado freireanos.

O quarto Eixo - *Formação política de educadores/as da Educação Superior* enfatiza o papel do educador e da educadora como facilitadores do diálogo e da reflexão crítica, bem como a assunção de uma postura comprometida com a transformação social e a promoção da vida digna. Destaca-se a importância do debate sobre questões sociais e políticas, estimulando que os

educandos e as educandas se percebam como agentes de mudança e transformação social das estruturas desumanizantes e opressoras.

Freire (1987) ressalta a importância do Ensino Superior para a sociedade brasileira, como possibilidade de uma educação comprometida com a superação das relações de opressão. Sendo assim uma formação docente problematizadora é também essencial para a consolidação de uma educação como prática de liberdade.

É na formação docente que o educador volta os olhos para si e para sua volta, na busca de perceber sua realidade e entender que uma única ação não muda o mundo todo, mas muda algo no mundo.

[...] A formação docente é um momento importante para trabalhar as contradições sociais presentes na realidade, que não são externas aos indivíduos, mas inerentes à sua própria constituição como sujeitos sociais. Essa imbricação indivíduo e sociedade mostra a complexidade do processo de superação das situações-limite, uma vez que a sociedade e suas contradições tendem a ser apresentadas aos(as) estudantes como algo naturalizado, fatalístico, imutável, de modo que os(as) estudantes venham a internalizar esses valores e reproduzir seus significados. (Torres, Carril, 2021, p.19)

A tese de Pereira (2014) aborda a formação de professores na América Latina, com foco no contexto brasileiro, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e questiona a presença e o alcance de autores como Enrique Dussel e Paulo Freire nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa parte de uma suspeita sobre a real presença e impacto desses autores na formação de professores, destacando uma possível distância entre o discurso acadêmico ideal e a prática libertadora real. A pergunta de pesquisa centraliza-se na contribuição efetiva desses autores nos cursos de Pedagogia.

A dissertação de Silva (2017) discute a concepção antropológica e filosófica utilizada por Paulo Freire para fundamentar uma pedagogia do encontro e uma pedagogia política. Ao abordar a pedagogia do encontro, o trabalho destaca a importância da relação social entre educador/a e educando/a, enfatizando a necessidade de considerar o contexto humano em que essa relação se desenvolve. Essa abordagem ressalta o compromisso com os grupos populares ao reconhecer a centralidade das interações sociais na educação.

Considerações

A análise parcial de teses e dissertações, que versam sobre as interfaces entre o pensamento de Paulo Freire e o Ensino Superior, evidenciou que existem distintas formas de compreender a concepção de educação problematizadora. Em algumas obras, o foco recai no diálogo entre

educadores/as e educandos/as, em outras se destacam as críticas à perspectiva neoliberal que tenta obscurecer a dimensão crítica e política da educação. Outros trabalhos tem como foco as práticas e metodologias de ensino-aprendizagem ou concentram suas análises nas práticas de formação de professores/as.

Em nossa leitura da obra de Freire, compreendemos que a educação é um elemento essencial no processo de leitura e re-invenção do mundo, na medida em que possibilita que nos reconheçamos como sujeitos ativos no processo de re-construção de conhecimentos. A educação problematizadora de Paulo Freire (1987) é uma abordagem pedagógica transformadora que não pode se desvincular das lutas históricas dos sujeitos e grupos populares por justiça, igualdade e liberdade.

Por meio da educação problematizadora e humanizadora, é possível intervir e reivindicar um mundo mais justo e igualitário. A concretização do direito à educação superior requer da universidade a assunção do compromisso político com as demandas populares, implicando uma formação política de educadores com vistas a desvelar os saberes e culturas populares encobertos pela ciência moderna. Visibilizar epistemologias populares por meio de práticas educativas dialógicas e problematizadoras é um caminho viável para construção de uma outra forma de pensar e vivenciar a universidade, com base na perspectiva da unidade na diversidade de que nos fala Paulo Freire (Sousa, Magdalena, 2023).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, I. C. **A perspectiva pedagógica do amor em Paulo Freire**. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. de B. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. **Calidoscópico**, [S. l.], v.4, n.3, p.156–178, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/6002>. Acesso em: 13 Jan. 2024.

CORDENONSI, A. Z. **Ambientes, objetos e dialogicidade: uma estratégia de Ensino Superior em heurísticas e metaheurísticas**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

CRUZ, C. R. da. **Paulo Freire e Milton Santos: fundamentos para uma Pedagogia do Espaço**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DICKMANN, I. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KASSIS, R. N. **A formação docente nas Instituições de Ensino Superior privadas**: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia. 2021. 227 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.
- LEITE, V. C. **Educação problematizadora de Paulo Freire na perspectiva de licenciandos em Química**. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- MACIEL, M. S. **Videoaprendizagem**: uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- MONTEIRO, A. R. **Prática docente inspirada em Paulo Freire**: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária. 2019. 105 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- NUNES, R. H.; SILVA, K. A. da. Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos: proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. I], v. 22, n. 1, p. 71–86, jan. 2022. DOI: 10.1590/1982-4017-220106-8121
- PEREIRA, M. R. N. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil** - a educação de jovens e adultos - EJA como ilustração. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- QUERUBIM, V. R. **Paulo Freire e o Ensino Superior**: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- REIS, F. A. F. dos. **Historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES**: uma leitura a partir da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
- RODRIGUES, J. B. S. **Questões sociocientíficas na elaboração de uma proposta didática discursiva em aulas de Química no Ensino Superior**. 2019. 278 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- RODRIGUES, R. C. B. **Por uma pedagogia dialética para a EJA**: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire. 2021. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- ROTHEN, J. C.; SANTANA A. da C. M.; BORGES, R. M. As Armadilhas do Discurso sobre a Avaliação da Educação Superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n., 2018 43(4), p. 1429–1450,

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401429&lang=pt

SILVA, M. J. F. da. **Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

SILVA, P. H. C. da. **As concepções antropológica e filosófica de Paulo Freire.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOARES, I. **Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-Proeja no Ensino Superior: auto(trans)formações possíveis.** 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2019.

SOUSA, F. R. de; MAGDALENA, R. A. V. da C. Legado freireano e educação popular: afirmando o compromisso popular no processo de democratização da educação superior. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 369-389, out. 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69478.

TONINI, V. B. **Aprendizagem ativa como metodologia para formação e desenvolvimento de saberes no Ensino Superior.** 2020. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

TORRES, J. R; CARRIL, L. de F. B.. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, v. 37, n. Educ. rev., 2021 37, p. e75679, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75679>

As aproximações do Mito da Caverna de Platão e a autonomia em Montessori

Luís Carlos da Silva¹
Valéria Aparecida da Silva²

“Urge formar homens valorosos para as gerações futuras; isto é: homens independentes e livres” (Montessori, 2017, p. 63).

RESUMO

A filosofia de Platão é muito atual e tem muito a nos ensinar com sua teoria do conhecimento e sua visão sobre o ser humano. No mito da caverna, parte de sua obra “A República” o filósofo grego nos transmite uma de suas principais ideias filosóficas. Neste mito, as pessoas se encontravam presas no fundo da caverna, voltadas para o fundo e só conseguiam ver as sombras das pessoas que passavam atrás de uma parede, acreditando que as sombras eram o verdadeiro conhecimento das coisas. Após se libertar, o ser humano consegue sair das algemas da escravidão e contemplar a luz e conhecer de fato o mundo das ideias que é a verdade, onde se dá o conhecimento. Este pensamento platônico ilustra a pedagogia de Montessori, onde a criança, desde pequena, é motivada a construir sua liberdade e com ela adentrar no verdadeiro conhecimento. Nesta pedagogia a criança não é vítima de um adulto super protetor que direciona todas as suas ações, mas vai adquirindo aos poucos, novas conquistas, novos conhecimentos e construindo sua liberdade, voltando-se para o verdadeiro conhecimento, com autonomia e determinação. Séculos distanciam esses dois importantes personagens históricos. Mas ambos apelavam, do seu modo, a seu tempo, para que o indivíduo se desprendesse de tudo que impossibilitava de adquirir o verdadeiro conhecimento e avançar em sua liberdade.

INTRODUÇÃO

Este texto é dividido em duas partes. Na primeira será apresentada, em poucas linhas, um resumo sobre a filosofia platônica, mostrando questões históricas sobre o filósofo grego e também sobre sua filosofia, principalmente sobre sua obra “A República” e o texto intitulado “mito da caverna”, fundamento desta pesquisa que ajudará a entender a segunda parte deste texto, que é a pedagogia montessoriana. A partir daí será apresentada, em poucas linhas, os aspectos históricos da autora e depois apresentado, um resumo da sua pedagogia, principalmente no aspecto da liberdade e da autonomia, onde será, finalmente, relacionado o pensamento platônico e o pensamento montessoriano, sempre buscando a construção da autonomia e da liberdade da criança, objetivando o verdadeiro conhecimento.

¹ Doutorando educação Ufscar Sorocaba. E-mail: luiscarlospj@yahoo.com.br

² Especialista em educação. E-mail: valeria_apbr@yahoo.com.br

As aproximações do mito da caverna de Platão e a autonomia em Montessori

Platão, cujo nome verdadeiro era Aristocles, herança de seu avô e cujo apelido pode ter sido dado pela sua figura robusta, visto que “platon” significa “grande”, nasceu, provavelmente em Atenas, entre 428 e 427 a.C. e morreu entre 348 a.C. ou 347 a.C.. Seu nascimento ocorreu no ano seguinte ao da morte de Péricles, grande líder político de Atenas. No tempo de Platão a liberdade política dera à Grécia e, particularmente a Atenas, excepcionais condições de desenvolvimento econômico e cultural, tendo um regime democrático, embora perdurassem tensões e lutas entre facções políticas como os democratas, oligarcas e aristocratas (Pessanha, 2017).

As obras platônicas são, em sua maioria, escritas através de diálogos, que podem ser classificados em: diálogos da juventude ou socráticos (neles Sócrates geralmente aparece discutindo temas morais; são diálogos combativos que objetivam demolir opiniões inconsistentes e fazer ardentes exortações); diálogos da maturidade (Platão aparece com maior independência de Sócrates, mesmo este ainda sendo o protagonista dos diálogos, prevalecendo assim o ensino positivo, onde Platão emite a sua própria doutrina, elaborando sua teoria das Ideias. Neste período está A República, onde se encontra o mito da caverna) e diálogos da velhice (evolução na teoria das Ideias, Sócrates é relegado para último plano ou desaparece. O ensinamento é lógico e a forma dialogada já não é processo de exposição), onde se apresentam a última formulação do pensamento platônico como a definição de sofista e a distinção entre verdade e erro no Sofista, sobre a origem e a constituição do universo em Timeu e sobre questões políticas, em Leis.

O objetivo da dialogação conduzida por Sócrates é inicialmente despertar no interlocutor a consciência de que ele não sabe o que pensava saber. Uma vez liberto dessa ilusão, o interlocutor que se revela disposto a ir além é incentivado por Sócrates a prosseguir no conhecimento de si mesmo, já agora num trabalho construtivo de dar à luz ideias próprias e mais fundamentadas. Ele pode assim, auxiliado pelo “parteiro” Sócrates, ir nascendo de si mesmo, ir se apossando progressivamente da própria alma. (Pessanha, 2017, p. 35)

O mito da caverna está contido no livro A República de Platão, escrito no século IV a.C., onde o filósofo grego apresenta diálogos e reflexões do seu mestre Sócrates. O mito ou alegoria da caverna está no livro VII de A República e apresenta um belíssimo diálogo, onde Sócrates, o protagonista, faz intervenções a respeito dos assuntos que os filósofos apresentavam a ele.

A República de Platão é uma obra essencial para se entender o percurso da filosofia até nossos dias. Ela discorreu sobre vários assuntos importantes para a vida humana como a estética, a arte e o próprio conhecimento humano. Lembrando que o problema filosófico ao qual Platão irá se

debruçar é justamente sobre a busca do entendimento de como se dá o conhecimento humano, daí a importância de se trabalhar esse tema neste evento.

Dois termos essenciais para se entender o pensamento platônico: doxa e episteme, são melhor definidos em A República. Doxa na República é reafirmada como simples opinião, mas se distancia de episteme, no que concerne ao valor do conhecimento. Aqui episteme, como conhecimento da realidade das coisas, manifesta-se como diretamente ligado à Ideia do bem, no sentido de esta garantir a veracidade do conhecimento. Portanto, na República o termo episteme, que antes suportava a possibilidade de ser habilidade para algo, agora adquire o conteúdo de saber pleno de certeza, um saber evidente que está ligado diretamente com a realidade da Ideia. Com isso, episteme, na República, configura-se como conhecimento verdadeiro diametralmente afastado de doxa, que se configura como simples opinião (Franklin, 2004, p. 374).

É portanto, n'A República, na alegoria ou mito da caverna, num diálogo entre Sócrates e Glauco que Platão busca apresentar sua teoria sobre o conhecimento da verdade e a necessidade que o governante da cidade tenha acesso a esse conhecimento (busca teoricamente estabelecer como seria o governo perfeito): Imagina homens que vivem numa espécie de morada subterrânea em forma de caverna, que possui uma entrada que se abre em toda a largura da caverna para a luz; no interior dessa morada eles estão, desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo a ficarem imobilizados no mesmo lugar, só vendo o que se passa na sua frente, incapazes, em virtude das cadeias, de virar a cabeça. Quanto à luz, ela lhes vem de um fogo aceso numa elevação ao longe, atrás deles. Ora, entre esse fogo e os prisioneiros, imagina um caminho elevado ao longo do qual se ergue um pequeno muro, semelhante ao tabique que os exibidores de fantoches colocam à sua frente e por cima dos quais exibem seus fantoches ao público (Platão, 2012, p. 210).

Interessante notar que para Platão o conhecimento é um elemento primordial de um bom governante e que o filósofo deve ser o prisioneiro liberto da caverna, pois, suas características são fundamentais para o governante: a busca da verdade. Após se libertar deste lugar sombrio, o prisioneiro liberto começa a perceber outras pessoas naquele mesmo espaço que, por conseguinte, vinham nas sombras projetadas por uma fogueira, a totalidade do mundo e a verdade. O conhecimento, portanto, traz novas possibilidades, nova visão de mundo e por conseguinte, o enfrentamento à ignorância e a doxa. “Com a saída do prisioneiro da caverna, Platão sugere que a curiosidade é uma qualidade essencial para quem busca o conhecimento verdadeiro, pois o homem curioso é capaz de sair da caverna e observar o mundo cheio de luz que está no lado de fora. Sair da caverna significa superar os esquemas de alienação e de medo de conhecer a verdade” (Matos, 2011, p. 68)

Com a criação do mito da caverna, Sócrates pretende nos instigar a pensar sobre o processo de uma prisão involuntária e como a sua libertação depende desse mesmo processo. Dessa forma, fazendo uma comparação com os dias atuais, é como se os prisioneiros fossem os homens comuns de hoje em dia, isto é, são as próprias pessoas, que vivem nesse mundo considerado limitado, são os seres humanos que insistem em não sair da caverna, em não buscar a luz do Sol, o conhecimento verdadeiro. (Vieira, 2020, p. 18)

A educação é o instrumento de formação para tornar o homem verdadeiramente cidadão. O mito da caverna exprime a concepção platônica de educação ao representar, metaforicamente, a conversão da alma ao supremo conhecimento, visto o prisioneiro figurar a condição humana que sai do escuro da ignorância para a luz da sabedoria e da verdade. Conforme diz o próprio Platão: “a educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e mais eficiente de consegui-la; não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção.” (Platão, 518d).

É importante esse trabalho desde a infância, pois nessa “fase, justamente, é que se formam e aprofundam os traços que pretendemos imprimir em qualquer pessoa” (Platão, 377b). Acentua-se que a expressão “por natureza” faz ver que há habilidades, aptidões, características que são “presentes dos deuses”, contudo, se as aptidões não forem aprimoradas pela educação, não se realizarão. Por isso, Platão ressalta que é preciso, desde a tenra idade, cultivar na alma das crianças os valores desejados. (Bastos, 2013, p. 299)

Maria Tecla Artemisia Montessori, nasceu em Chiaravalle, na Itália, em 31 de agosto de 1870, filha de Alessandro Montessori, funcionário do Ministério das Finanças e Renilde Stoppani, pertencente a uma família de classe média alta e com ideais liberais. Durante a adolescência cursou a Escola Técnica, focada em física e matemática. Em 1890 iniciou os estudos em ciências naturais, na Universidade de Roma, estudos que possibilitaram seu ingresso na faculdade de Medicina em 1893. Foi uma das primeiras mulheres a se tornar médica na Itália, tendo se formado no ano de 1896. Seu percurso acadêmico não foi nada fácil, tendo de enfrentar o machismo e preconceitos da época. Montessori era proibida de frequentar o laboratório de anatomia junto aos estudantes do sexo masculino, pois não era uma prática considerada adequada naqueles tempos. Ela só podia frequentar o laboratório de anatomia à noite, depois que todos os estudantes já haviam se retirado. Por conta de sua própria trajetória e de toda a opressão que cerceava os direitos das mulheres no início do século XX, não demorou para que Maria Montessori integrasse movimentos feministas. Ao final da sua graduação ela era uma voz forte do feminismo italiano.

Em 1897 iniciou um trabalho voluntário na Clínica de Psiquiatria em conjunto com a Universidade de Roma, na qual trabalhava ao lado de Giuseppe Montesano, que viria mais tarde a ser o pai de seu único filho Mário Montessori. Seu trabalho consistia em visitar os hospícios e identificar crianças que poderiam ser reinseridas no convívio em sociedade. Já em suas primeiras visitas, Montessori percebeu que as crianças não tinham um ambiente saudável para estar, não possuíam brinquedos e nem objetos pessoais e seus cuidadores eram muitas vezes abusivos em relação a elas. Já em suas primeiras observações, Montessori considerou que as crianças tinham problemas pedagógicos e não medicinais, no entanto, não sabia ainda como ajudar essas crianças. Dedicou-se então a pesquisar sobre a educação para crianças com deficiência e quais seriam os caminhos que poderiam ajudar essas crianças, foi então que conheceu os trabalhos de Jean Itard e Édouard Séguin, médicos franceses que se dedicaram à educação de crianças com deficiência.

De 1898 a 1900 Montessori se dedicou à educação das crianças com deficiência, foi diretora da escola Ortofrênica de Roma, um centro de educação para crianças com deficiência e formação para professores. Durante esse período, observou e desenvolveu meios de educar aquelas crianças que até então eram tidas como ineducáveis; as crianças aprendiam a cuidar de si mesmas, tinham exercícios sensoriais educando assim seus sentidos básicos, refinando habilidades de estabelecer relações e de pensar de forma lógica, ao fim de alguns meses apresentaram tamanho progresso que Montessori decidiu inscrevê-las no exame nacional de educação, e, para surpresa de todos essas crianças obtiveram um resultado superior às crianças matriculadas nas escolas convencionais. Esse fato despertou interesse inclusive do governo da Itália, e, assim surgiram as primeiras oportunidades para Montessori desenvolver seu método com crianças “normais”. “[...] pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente.” (Montessori, 2017, p. 37). Assim, decidiu estudar como aplicar os mesmos princípios à educação de crianças normais.

Quando em 1898 e 1900, dediquei-me à instrução das crianças excepcionais, tive logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças com dificuldades especiais, mas continham princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados, porque uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento (Montessori, 2017, p. 36-37).

Montessori decidiu então cursar pedagogia para melhor investigar seu método e compreender tudo o que ele representava. Matriculou-se também no curso de Filosofia da Universidade, cursou ainda psicologia e antropologia, e abandonou todas as demais ocupações, pois segundo ela “uma grande fé me animava, embora não soubesse se conseguiria algum dia fazer triunfar minha ideia” (Montessori, 2017, pág. 37)

Um dos princípios do método Montessori é a Autoeducação, que é a capacidade da criança de aprender ou se educar sozinha, para que isso aconteça ela precisa estar em liberdade e ter a oportunidade de observar pessoas (adultos ou crianças), a criança aprende a língua materna, aprende a andar e a se alimentar dessa maneira, ninguém a ensina propriamente dito, mas após alguns meses ou anos observando pessoas, a criança é capaz de executar essas habilidades. Ela acreditava que as crianças quando expostas a um ambiente favorável são capazes de aprender muitas coisas sozinhas. Segundo Montessori a criança possui uma mente absorvente, de modo que se adapta ao ambiente, e dentro dele pode ser livre para se expressar, para aprender e se desenvolver, “este é o quadro da psique da criança normal: ela primeiro absorve o mundo e então o analisa”. (Montessori, 2021, p.84). O método montessoriano se preocupa com a formação integral da criança, enxergando-a desde o início da sua vida como um ser completo, que, no entanto, precisa aprender a controlar seus próprios impulsos, adquirir autonomia de seu corpo e de seu intelecto e dominar os seus sentidos para então estar apta a agir no mundo com sabedoria e liberdade, em busca de uma sociedade evoluída e pacífica.

Essa habilidade de autoeducação, inerente às crianças, possibilita o seu desenvolvimento e a sua independência, rumo à sua formação como cidadã.

Montessori percebeu que ao possibilitar um ambiente digno e preparado para as crianças, estas poderiam agir livremente, mas de acordo com seus interesses e vontades. Ela percebeu que a vontade é um mecanismo dos sentidos e que educando os sentidos, as crianças são mais livres e libertam a sua inteligência. As crianças aprendem de forma integral, elas não se dissociam de seus corpos para aprender, precisam usar o corpo todo para aprender e não apenas suas mentes.

Há na criança uma força vital que a impulsiona cada vez mais para a independência; o seu desenvolvimento natural está diretamente ligado à aquisição da autonomia, “o desenvolvimento natural, podemos defini-lo como a conquista de sucessivos graus de independência”, não apenas psíquicos, mas físicos, como a aquisição da fala, o caminhar, transportar objetos, localizar-se, fazer escolhas, etc.

Assim, a autonomia da criança se dá sempre através do trabalho, um trabalho contínuo de desenvolvimento psíquico e físico, que a leva também em direção à liberdade. Quanto maior a autonomia, maior a liberdade.

Não raro, adultos cuidadores servem às crianças acreditando que as estão ajudando, como por exemplo, alimentando-as, vestindo-as, ou mesmo as interrompendo quando estão concentradas em alguma atividade, quando na verdade estes atos apenas geram mazelas às crianças, pois estas interferências podem causar variados desvios no desenvolvimento natural, como por exemplo a preguiça ou a tirania.

“Tudo o que for auxílio inútil constituirá um entrave ao desenvolvimento das forças naturais” (p. 62).

“Não se poderá ser livre sem ser independente” (Montessori, 2017, p. 60). A criança quando nasce depende do adulto para mover-se, alimentar-se, limpar-se; é no início da vida um ser impotente, à medida que cresce e ganha autonomia, torna-se cada vez mais livre. Eis a importância de uma educação que propicie a independência, é preciso oferecer às crianças um ambiente rico em estímulos que favoreçam a sua autonomia, o adulto deve incentivar a vontade da criança e guiá-la em direção a escolhas saudáveis de vida, assim como à independência em atos básicos e úteis para a sua vida, como alimentar-se, vestir-se, cuidados pessoais, cuidados com seus objetos e brinquedos. São ações simples que reforçam o poder da vontade da criança e estimulam a disciplina, que juntas, vontade e disciplina, vão gerar ao longo do desenvolvimento a autonomia e a liberdade.

Liberdade e autonomia da criança pequena não significam que ela poderá fazer o que bem entende com atos desordenados ou caprichosos, mas sim que dentro de um ambiente preparado, ela encontrará meios de agir, desenvolver-se e aperfeiçoar-se, ela não encontrará nesse ambiente obstáculos que a desviem ou impeçam de seguir o impulso vital que a direciona rumo a independência.

Segundo Montessori, o desenvolvimento infantil não pode ser destruído, mas pode ser retardado ou mantido incompleto, caso a criança não consiga ter suas próprias experiências no ambiente. Aqui está a analogia ao Mito da Caverna. A criança impedida de agir naturalmente é semelhante ao homem descrito por Platão, acorrentado e sem conhecimento real, assim a criança também limitada apenas reproduz o que os adultos lhe impõem. Ela não é capaz de compreender seus próprios desejos, não é capaz de regular suas emoções e de dominar os seus sentidos, tornando-se refém dela mesma, à medida que precisa a todo custo fazer valer suas vontades, independentemente do que possa lhe custar.

É necessário então que toda a educação da criança seja na verdade, uma ajuda à sua vida, que através dela o pequeno ser seja capaz de ver possibilidades e encontre meios de desenvolver o seu intelecto, seu espírito e seu corpo.

Trata-se de uma educação pautada em valores extremamente importantes para o mundo atual como a liberdade de escolhas, colaboração, curiosidade e criatividade, que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de acordo com o talento individual de cada uma. Desde cedo as crianças devem ser ensinadas também sobre seus sentimentos, aprendendo assim a reconhecer e controlar suas próprias emoções. A criança deve ser educada então para se “tornar consciente de sua grandeza e digna de seus poderes”. Essa é a única solução para a sociedade num caminho de paz. Montessori dizia “a educação é a melhor arma para a paz”.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

A educação sendo o único caminho de salvação para a civilização e a humanidade, ela não poderia se confinar nos limites atuais nem conservar sua forma presente. A educação de hoje está muito distante das necessidades de nossos contemporâneos. Para ilustrar nossa preocupação, poderíamos dizer que, em comparação aos armamentos modernos, a educação ficou no nível do arco e das flechas. Como podemos nos defender contra o poder dos canhões e dos bombardeios aéreos com um arco e flechas? É por isso que precisamos desenvolver e aperfeiçoar essa arma que é a educação. (Montessori, 2014, p. 50)

A educação libertária, que visa quebrar as correntes e guiar as crianças para fora da caverna, para que tenham suas próprias experiências e possam enxergar além das paredes de pedra, deve ser pautada pelo respeito e pela autonomia. É dever do educador mostrar a direção, mas ao mesmo tempo respeitar e fortalecer a vontade dos pequenos. “Se, portanto, entendemos a educação como um auxílio ao desenvolvimento da vida infantil, só podemos nos alegrar quando a criança mostra sinais de ter alcançado um certo grau de independência...” (Montessori, 2021, p. 88)

REFERÊNCIAS

BASTOS, Luciene Maria. **Platão e a formação humana na República**. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.295-303, jan./jun.2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3747/2921> Acesso em: 29.11.2023.

FRANKLIN, Karen. **Os conceitos de Doxa e Episteme como determinação ética em Platão**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 373-376, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxGBW4njhGMHDSZgtjGZx/> Acesso em: 29.11.2023.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**, tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kírion, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança: mente absorvente**, tradução de Jefferson Bombachim – Campinas, SP: Kírion, 2021.

MATOS, Lucas Pereira. **A alegoria da caverna e seu mito hoje**. Revista Pandora Brasil – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/lucas.pdf Acesso em: 29.11.2023.

PESSANHA, José Américo Motta. **Platão e as ideias**. In: Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de ensino médio e de graduação. Org. Antônio Rezende. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. Disponível em: <https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/108/107> Acesso em 29.11.2023.

PLATÃO. **A república: livro VII**. 3ª ed. PLATÃO. São Paulo, SP: Martin Claret, 2012.

SALOMÃO, Gabriel. **Maria Montessori – Biografia**. Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>. Acesso em: 30.11.2023.

VIEIRA, Apoliana Pereira. **O percurso do pensamento filosófico à luz do livro VII de A República de Platão**. In: trabalho de conclusão Curso de Graduação em Ciências Humanas/Filosofia. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/6821/1/ApolianaPereiraVieira.pdf>. Acesso em: 29.11.2023.

Ecologia decolonial e educação popular: problematizando o racismo no currículo de história do Ensino Médio

Silvia Helena de Britto Zeferino¹
Fabiana Rodrigues de Sousa²

RESUMO

Este trabalho, de cunho qualitativo-bibliográfico, tem a finalidade de problematizar marcas de colonialidade e racismo no currículo de História da proposta do Novo Ensino Médio, por meio de uma interlocução entre a epistemologia de Paulo Freire (2019), dos aportes da Educação Popular e da “ecologia decolonial” - conceito trazido de Malcom Ferdinand (2022) cujo cerne se estabelece numa interligação entre racismo e crise ecológica, no que denomina como “habitar colonial”, uma concepção onde humanos e não humanos foram confundidos como recursos pelos colonizadores, na subordinação do habitar colonial ao habitar da metrópole, tido como verdadeiro. Assim, este trabalho objetiva contribuir para a proposição de uma educação decolonial, antirracista, que se configure no descortinamento do processo fundante do racismo ambiental em sua inter-relação de gênero e classe e na degradação do meio ambiente, extrinsecamente relacionado ao capitalismo nascente a partir das Grandes Navegações, em territórios subalternizados pela colonização, expropriação, apropriação, violência e altericídio, com a invasão das Américas durante a Modernidade, cujas consequências devastadoras persistem e se intensificam na atualidade (Dussel, 1995; Ferdinand, 2022).

Palavras-chave: Ecologia decolonial; Educação popular; Epistemologia; Racismos.

INTRODUÇÃO

A colonialidade se estabelece em forma de injustiça e desigualdade social que atinge populações racializadas em condições degradantes de moradia, exposição a arquiteturas hostis ou ainda pela expulsão de populações tradicionais, indígenas e quilombolas de seus territórios ancestrais devido a interesses de um capital altamente globalizado, sobrepondo interesses individuais aos coletivos.

Dessa forma, como prática social, a educação pode exercer papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Entretanto, as práticas de educação bancária, ainda vigentes nas instituições de ensino, seguem ancoradas no eurocentrismo e propagam uma lógica desumanizante e de destruição do mundo natural, colocando a mulher e o homem como objetos de interesses de uma elite dominante. Frente a esse cenário de desumanização e de advento dos ideais neoliberais, não há possibilidade de uma educação neutra (Freire, 2019; 2022).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade São Francisco. Email: silvia.britto@mail.usf.edu.br

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade São Francisco. Email: fabiana.sante@usf.edu.br

Por sua vez, a prática educacional problematizadora pode desmascarar a colonialidade do poder e do saber. Paulo Freire (2022) em sua teoria do conhecimento propõe desocultar a realidade e transformá-la com vistas à libertação dos oprimidos, das oprimidas, propiciando o processo de assunção como sujeitos conscientes de sua história. Assim, sabendo-se seres inacabados/inacabadas, sujeitos podem se engajar no processo de transformação da realidade e de busca pelo Ser Mais (Freire, 2022). Esse reconhecimento como sujeito não pode se dar apartado da natureza, que o capitalismo transformou em mercadoria (Levy, 2013), e tampouco, pode se concretizar sem o conhecimento de sua historicidade.

Malcom Ferdinand³ (2022) reconhece a possibilidade de uma trajetória para futuros alternativos que rompa com a racionalidade moderna da superioridade do ser humano sobre a natureza, onde uma das formas mais potentes de um novo habitar é o aquilombamento, que relaciona antiescravidão e construção da paisagem.

É preciso, pois que a educação atenda às novas exigências que a realidade concreta apresenta, faz-se necessário, portanto, o desvelamento de epistemologias outras que assumam o compromisso político com as demandas populares e descortinem novas formas de ser, de estar e de se relacionar no e com o mundo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo partilhar considerações tecidas em pesquisa de mestrado em Educação, de cunho bibliográfico e de base documental, que se encontra em desenvolvimento. Esse texto foi dividido em cinco seções, para além desta introdução, na primeira contextualiza-se o racismo impetrado desde a modernidade pelo colonialismo, bem como a inter-relação entre racismos e colonialidade; na segunda seção, são apresentadas conexões relacionadas ao meio ambiente, alteridade planetária, História e Educação; na terceira abordam-se, mais detidamente, as questões referentes ao currículo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio. Na quarta seção, são tecidas interconexões entre Educação Popular, História e Ecologia Decolonial e, por fim, apresentam-se as conclusões.

Modernidade e racismo ambiental

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 225 confere não só o direito ao meio ambiente saudável a todos os cidadãos e cidadãs, como também estabelece uma série de diretrizes a serem adotadas pelo Poder Público para garantir a efetivação desse direito. Entretanto, na prática, isto não se realiza ao se constatar as constantes tragédias que atingem a parcela mais pobre da população que reside em condições precárias, geralmente onde o poder público pouco atua.

³ Martinicano, graduado em engenharia ambiental pela *University College London* e doutor em filosofia política e ciência política pela *Université Paris Diderot*.

Do mesmo modo, as populações tradicionais como as caiçaras, indígenas e quilombolas são atingidas pela ação do chamado “progresso” que, ora as desloca de seu território ancestral, ora as vitimiza com desastres ambientais criminosos como, por exemplo, as tragédias de Mariana, em 2015, e de Brumadinho, em 2019⁴.

Assim a existência de pessoas desalojadas em seus direitos fundamentais, frequentemente, sujeitas às catástrofes ambientais é inerente a interesses globalizados ditados pelo capital. Podemos, então, estabelecer a injustiça social como elemento indissociável do racismo ambiental, já que por trás dessa lógica há uma hierarquização de seres que determina quais são descartáveis ou não, normalmente definida pela cor de sua pele.

Racismo ambiental é um termo cunhado pelo Dr. Benjamin Franklin Chavis, um líder negro pelos direitos civis, nos Estados Unidos, chegando em sua juventude a ser assistente de Martin Luther King Jr., no ano de 1981 cunhou o termo a partir de suas investigações e pesquisas entre a relação de resíduos tóxicos e a população negra norte-americana (Ribeiro, 2024). O termo alude à:

[...] discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de regulamentos e leis, direcionamento deliberado de comunidades negras para instalação de resíduos tóxicos, sansão oficial da presença de veneno e poluentes com risco de vida às comunidades e exclusão de pessoas negras da liderança dos movimentos ecológicos (Ribeiro, 2024, s/p.).

O conceito de racismo ambiental, portanto, se estabelece em forma de injustiça e desigualdade social, sobrepondo interesses individuais aos coletivos. Na mesma época, nos Estados Unidos, em que Chavis levantava a questão do racismo ambiental, o Bullard⁵ estruturava o conceito de injustiça ambiental, argumentando também sobre o maior impacto dos danos ao meio ambiente entre a população negra norte-americana (Ribeiro, 2024).

No Brasil, a crescente preocupação com o meio ambiente resultou que em setembro de 2001, representantes de movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores, ONGs, entidades ambientalistas, organizações de afrodescendentes, organizações indígenas e pesquisadores universitários, do Brasil, Estados Unidos, Chile e Uruguai, reuniram-se no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, realizado em Niterói, Rio de Janeiro. Nessa ocasião denunciaram e debateram a preocupante dimensão ambiental das desigualdades econômicas e sociais existentes nos países, tendo o foco no modelo de desenvolvimento no Brasil moldado pela

⁴ “Em 5 de novembro de 2015 o Brasil passou pela sua maior tragédia ambiental com o rompimento da barragem de Fundão em Mariana, da Empresa Samarco. Pouco tempo depois, em 25 de janeiro de 2019, uma nova tragédia, o rompimento da Barragem do Córrego do Feijão da Empresa Vale S.A, com terrível impacto social, devido à morte de centenas de pessoas, além de todas as questões ambientais. Foi justamente após a tragédia de Mariana que a Vale atingiu o valor de Mercado de R\$323 bilhões de reais. Esse resultado foi fruto da paralisação das atividades da Empresa Samarco” (Rocha, 2021, p.184).

⁵ Robert Bullard, sociólogo e professor estadunidense, pioneiro nos estudos sobre racismo ambiental há mais de 40 anos.

injustiça social. Como resultado, lançaram o Manifesto de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (Manifesto, 2024).

Diante deste cenário, percebe-se uma “nova colonização” em curso, subjugando comunidades, na gentrificação das cidades, ocupação de territórios, num discurso de privilégio do modo de vida capitalista como superior e universalmente necessário. Do mesmo modo, Malcom Ferdinand (2022), vem demonstrar a inter-relação entre raça, classe e gênero como fator determinante das crises ambientais que atinge de maneira desigual não só seres humanos, como os não humanos. Propõe em sua obra uma ecologia decolonial como condição de um outro habitar na Terra.

Para Ferdinand (2022), o habitar colonial alude ao processo de colonização europeia, que se inicia em 1492, e que impôs um modo violento e destruidor de habitar a Terra, estruturado, portanto, no patriarcalismo, na apropriação de terras, no massacre ameríndio (altericídio e epistemicídio), desbravamento e abate de árvores, rupturas com o corpo, pertencimento e laços comunitários (Mignolo, 2017; Ferdinand, 2022).

A Modernidade sedimenta a Europa como única desenvolvida e detentora do conhecimento, coloca em marcha uma missão civilizatória, de conquista que se dá sob a égide da violência, epistemicídio, escravização e destruição da natureza na exploração dos recursos naturais, de seres humanos e não humanos, nas Américas, na África e na Ásia (Dussel, 2005; Ferdinand 2022).

Para Dussel (2005), o Mito da Modernidade, de superioridade europeia, se explica através da acumulação que ela produziu na aniquilação e superexploração, principalmente da América Latina, portanto, é uma consequência da conquista. Dessa forma, através de um projeto colonial se inicia um sistema centralizador político, econômico e social, em que a matriz europeia exerce seu poder. “Esta Europa Moderna, desde 1492, 'centro' da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua 'periferia’” (Dussel, 2005 p.29).

Assim, o poder colonial que se inicia na Modernidade, foi se configurando numa matriz hegemônica mundial. E fez da racialização o modelo de classificação social universal (Nascimento, 2009).

A propósito de elucidação, o conceito de raça, já a partir da segunda metade do século XX, está apartado da classificação biológica entre os grupos humanos, entretanto, como construção cultural, social e discursiva ainda persiste. Sua permanência cimenta as desigualdades sociais, já que a população mais precarizada é composta majoritariamente por afrodescendentes. Isto não é fruto da meritocracia, ou indolência, mas de uma interdição estrutural institucionalizada a que esta parcela foi e, ainda, é submetida.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação (Almeida, 2018, p. 30-31).

Nesta concepção, o racismo na sua expressão ambiental, está atrelado ao aparato legal executado pelo poder público, também pela sua fraca atuação na prevenção de desastres. Um exemplo que se estende a uma ideologia, ainda vigente na contemporaneidade, é o da demolição do Cortiço Cabeça de Porco no final do século XIX, cuja formação se deu por uma aglomeração de trabalhadores e trabalhadoras livres ex-escravizados e ex-escravizadas pobres, em condições precárias, no centro da cidade do Rio de Janeiro que, a título de controle social, higienização e modernização, foram expulsos e acabaram por povoar o Morro da Favela, atual Morro da Providência, sabidamente o início do processo favelização (Chalhoub, 2017).

Todavia, por trás desta ação do poder público estava também a especulação imobiliária, interesses empresariais, aliados a um plano de urbanização importado. Pode-se coadunar esta ação ao fenômeno de gentrificação das cidades, que cria um *apartheid* social, segrega pessoas estabelecendo o racismo ambiental.

O mesmo fator se apresenta em ações governamentais, com a demarcação de terras indígenas, ou na regularização fundiária dos territórios quilombolas, numa disputa de interesses de mineradoras, garimpo ilegal e do agronegócio. Estas situações acabam por engendrar toda uma crise ambiental que se ampara na objetivação da natureza, mas também numa crise do pensamento ocidental que “abriu a via da racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como forma de domínio e controle sobre o mundo” (Leff, 2003, p.16).

Corroborando com esta ideia, Malcom Ferdinand (2022) nos apresenta a Modernidade como uma dupla fratura, a primeira, ambiental, que separa cultura e natureza, que coloca o “Homem” acima da natureza. A segunda, fratura colonial:

Sustentada pelos ideólogos racistas do Ocidente, com seu eurocentrismo religioso, cultural e étnico, bem como seus desejos imperiais de enriquecimento, cujo efeitos se manifestam na escravização dos povos originários da Terra, nas violências infligidas às mulheres não europeias, nas guerras de conquista coloniais, nos desenraizamentos do tráfico negreiro, no sofrimento dos escravizados, nos múltiplos genocídios e crimes contra a Humanidade (Ferdinand, 2022 p.26).

Seguindo por esta seara, os efeitos nefastos da colonização ainda agem nas estruturas da sociedade na contemporaneidade, que racializa, silencia e despoja as existências numa lógica universal de dominação que reverbera em suas esferas políticas econômicas e sociais, o que Aníbal Quijano (2005) denominou como colonialidade do poder.

Educação, História e alteridade planetária

A História pode clarificar a relação dos fatores ambientais e as conexões com a História Humana, desvelando como os seres humanos afetaram a natureza e, inversamente, como foram afetados pelo ambiente natural ao longo do tempo. Daí deriva-se a questão de uma conscientização histórica que deve ser vertida para a formação de uma “identidade razoável” (Cerri, 2011), voltada para o Outro, de alteridade, dialógica, segundo Paulo Freire, para uma leitura além da escrita, mas, para uma leitura de mundo (Freire, 2019).

Contudo, a História⁶ que é ciência, posto que pautada em técnicas e métodos próprios, também é constituída por narrativas, nas quais se inserem discursos legitimadores de relações de poder⁷, trazendo em seu bojo uma ideologia hegemônica guiada pelo eurocentrismo que desqualificou toda uma História das culturas e das lutas de povos oprimidos, desde a Modernidade. Ademais, “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (Adichie, 2019 p. 23).

É necessário que esta História evidencie a resistência, o apagamento epistêmico, o altericídio e toda violência impostos pelo eurocentrismo e que, assim, visibilize a sua própria cultura e saberes originais, que seja capaz de promover a assunção de sujeitos em terras anteriormente colonizadas, segundo Freire, por uma consciência histórica:

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens [e mulheres] assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens [e mulheres] criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. (Freire, 1979, p.15)

Faz-se necessário explicitar como o racismo, o colonialismo e a escravidão, ajudaram a construir um mundo fundamentado também na destruição ambiental, não se pode mais aceitar as teorias que dissimulam uma lógica de exclusão, marginalização e invisibilização do povo negro e indígena, numa exigência decolonial (Ferdinand, 2022).

Este conceito, decolonial, surge na América Latina, nos anos 1990, cunhado por um grupo de intelectuais, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁸ e se baseia na crítica ao capitalismo e à

⁶ Referimo-nos aqui neste trabalho especificamente a História Ocidental, cuja evolução das transformações sociais convergem na civilização ocidental (raízes culturais europeias).

⁷ Num diálogo com Michel Foucault (1926-1984), o poder não pertence a uma Instituição, mas está presente em todas as relações entre os indivíduos, que não escapam de seus efeitos, de forma circular, ora exercem, ora sofrem essa ação nas mais variadas manifestações sociais. Neste contexto, o poder produz, regulamenta e sanciona um regime de verdades, isto é, tipo de discursos que uma sociedade acolhe e os faz funcionar como verdade (Foucault, 2004).

⁸ Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no

Modernidade e na construção de um pensamento próprio a partir dos subalternizados e subalternizadas, em contraposição à hegemonia eurocêntrica, numa resistência e existência próprias descoladas das relações de poder pré-estabelecidas pela colonialidade (Ballestrin, 2013).

Neste contexto, destaca-se a importância de uma prática crítica e consciente de uma educação na era planetária, como a ecologia decolonial que, conforme Ferdinand (2022), se inspira nos intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade. A ecologia decolonial se define na emergência de lutas que desafiam as estruturas coloniais, confronta questões ecológicas contemporâneas ao incluir questões de gênero num entrelaçamento de dominação, apontando para uma outra gênese da questão ecológica, num contexto de racialização e hierarquização, de forma que os mais pobres sofrem os maiores impactos tanto de políticas de preservação, como de degradação. “A ecologia decolonial é um grito multissecular de justiça e de apelo por um mundo. Um navio-mundo: um mundo como horizonte da ecologia” (Ferdinand, 2022 p. 37). Nesta abordagem, a reparação da Terra é indissociável da reparação Histórica.

A ecologia decolonial, portanto, se consubstancia como parte de novos paradigmas epistemológicos que buscam a superação do logocentrismo (Leff, 2003), a mutilação (Morin, 2000) que a Modernidade produziu, abrindo caminhos para a Autoridade, no ressurgimento das antigas histórias ancestrais reprimidas pela conquista, que confluem numa ressignificação de tradições e identidades (Ferdinand, 2022; Leff, 2003). A partir de então, pode-se argumentar sobre alguns dos critérios de uma educação planetária, que pode ser entendida na compreensão de pertencimento da Terra como comunidade de origem e de destino em que se pautem uma identidade planetária (Morin, 2000).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, conhecida como ECO-92, foi um evento paralelo do Fórum Mundial 92. Neste momento foi aprovada a Declaração do Rio, também chamada de Carta da Terra, uma declaração de princípios éticos e valores fundamentais para a paz, sustentabilidade e justiça baseado no respeito a todas as formas de vida. A este documento seguiu-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que reconhece o papel central da educação na formação de uma sustentabilidade equitativa no mundo. Nesse sentido, busca-se uma nova forma de existência no planeta que se dá por meio das escolas, por toda a comunidade, pois a aprendizagem não é exclusiva da educação formal, mas acontece em todas as relações sociais (Gadotti, 2010).

século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (Ballestrin, 2013).

Reforma do Ensino Médio e currículo de História

Durante toda a história educacional brasileira, verifica-se que ela tem servido aos interesses e anseios da classe dominante. Sempre relegando aos mais pobres uma educação inferior e ao atendimento ao mercado de trabalho. O governo de Michel Temer (2016-2018), instaurado após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, foi marcado pela tônica neoliberal, por cortes orçamentários nas políticas educacionais e pela reforma do Ensino Médio (Freitas; Abi, 2019).

Desde 1854, houve dezesseis reformas do Ensino Médio⁹, estabelecendo-se pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) a décima sétima. Isso pode ser significativo nas percepções de que o poder público age conforme as pressões que lhes são suscitadas, geralmente em permanências e rupturas que na maioria das vezes não beneficia as classes populares, em contrário, serve a interesses de uma classe dominante.

Uma análise nas políticas curriculares, fornece uma visão da extensa publicação de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares que tiveram a intenção de aprovar as pretendidas reformas educacionais. Os atuais marcos legais para oferta do Ensino Médio, estabelece, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96) em seu Art.35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, s/p.)

Neste contexto, a Reforma do Novo Ensino Médio se organizou numa reformulação curricular de disputas cujo documento normativo é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), já em sua terceira e por enquanto, última versão. Esta base se organiza em uma estrutura de pedagogia por habilidades e competências, deixando como coadjuvantes as disciplinas, dentre as quais, a História, que ensejam um conhecimento crítico e cultural das educandas e dos educandos.

A reforma promoveu a aglutinação de disciplinas, tornando-as optativas e o estabelecimento de Português e Matemática e Inglês como obrigatórias. As disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas¹⁰ foram visivelmente desvalorizadas, em função da redução de sua carga horária.

⁹ Se refere a uma nomenclatura atualizada, ou ainda após a Reforma em 2017, na denominação Novo Ensino Médio.

¹⁰ Houve um aglutinamento entre os componentes de Geografia, Filosofia, História e Sociologia em itinerários formativos.

Percebe-se o caráter pragmático mercadológico que se sobrepõe neste documento orientador, já que, por uma linha de características de competências e habilidades da pedagogia do aprender a aprender, se relaciona ao empreendedorismo e uma postura que se alia a um conceito meritocrático de produção, quando se apoia num suposto protagonismo estudantil e de autonomia (Saviani, 2016; Laval 2019).

Pela estrutura curricular da BNCC, tem-se como foco a formação de cidadãos e cidadãs aptos ao mercado de trabalho e, assim, a formação integral e democrática fica relegada ao segundo plano, de forma que determinadas temáticas foram reunidas sob a forma de Temas Contemporâneos Transversais.

Neste cenário, uma análise, a título de exemplo, de uma questão tão urgente na atualidade, a do Meio Ambiente, que compõe o leque dos Temas Contemporâneos Transversais¹¹, que devem ser articulados na promoção da contextualização de conteúdo trabalhado em sala de aula, de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares. As redes e sistemas de ensino têm autonomia nestas abordagens propiciando uma ausência ou superficialidade que se resume a efemérides ou projetos ocasionais e repetitivos.

No Ensino Médio, especialmente por seu novo formato curricular, abre-se um leque de opções para a inclusão, como no exemplo do Meio Ambiente, nos Itinerários Formativos e os Projetos de Vida.

Disso deriva a ideia de protagonismo juvenil, que será fundamental na busca de um trabalho que visa à autonomia e à cidadania dos envolvidos a partir da Macroárea Meio Ambiente. No processo de escolarização, ser protagonista de sua própria trajetória, ser reconhecido como interlocutor legítimo junto ao currículo, ensino e aprendizagem; é um horizonte junto a todas as atividades a serem desenvolvidas. Com isso, a concepção de um projeto de vida, no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, será um passo importante na construção dos processos a serem implementados junto às abordagens que vierem a ser estabelecidas em determinado contexto social. (Brasil, 2022, p.36)

Destarte, em geral, este aprendizado por temas transversais apresenta determinadas dificuldades, pois inicialmente, o Ensino Médio é visto como uma etapa preparatória para a Educação Superior. Dessa forma, demanda tempo e há pouca disposição para um debate mais amplo interdisciplinar e transversal, porque há massificação dos conteúdos também para atender avaliações externas.

Outro entrave, é a formação docente que segue um paradigma cartesiano, compartimentado em disciplinas, de maneira que a interdisciplinaridade não é contemplada, pois, “estes sistemas

¹¹ Apesar de o caráter dos temas ser obrigatório, cabe aos sistemas, às redes e aos estabelecimentos de ensino, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas, de acordo com suas especificidades, tratando-as de forma contextualizada, respeitando a sua autonomia conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas” (Morin, 2000, p. 38).

Observa-se, portanto um caráter de inocuidade que se alia ao pragmatismo empreendedor na BNCC para a construção dos currículos da Educação Básica, entendendo currículo que,

[...] em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daquele os quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 1999 p. 150).

Dessa maneira, a BNCC acaba por servir de norteamento a currículos de características de reprodução e manutenção de identidades culturais subjugadas, quando se pergunta “ quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. E, inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados ou são representados por outros” (Silva, 1995, p. 201-202).

Há então uma incongruência entre a agência dos educandos e educandas, como sujeitos e protagonistas e a exclusão, ou diminuição de disciplinas de preponderância humanística, em favor de um conteúdo tecnológico de inserção no mercado do trabalho, assim as condições cognitivas para reflexão, ação e transformação são restringidas (Dias, 2018).

Outro ponto importante da Reforma do Novo Ensino Médio se estabelece pela aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ensino obrigatório de História e da Cultura Africana e dos Povos Indígenas na educação básica, da qual o ensino médio faz parte. Em uma análise na parte introdutória da BNCC, verifica-se que esta obrigatoriedade também está contemplada em Temas Contemporâneos do currículo proposto, entende-se então que cabe a cada sistema de ensino a aplicação deste dispositivo legal.

Em um país como o Brasil, as questões das relações étnico-raciais são fundamentais para entendimento crítico da construção da identidade, dos diversos racismos e epistemicídios impostos pela colonialidade às populações negras e indígenas, origem e manutenção das desigualdades sociais. Neste sentido surge o questionamento acerca de qual ênfase deverão ser abordados estes temas contemporâneos (Dias 2018).

Da mesma forma deixa de promover um debate aprofundado dos processos históricos das estruturas capitalistas e suas consequências nas esferas econômicas, sociais e políticas (Lavoura, 2021), em função da adoção do paradigma do empreendedorismo como solução para todas as mazelas e desigualdade social, evidencia com que projeto político se coaduna esta reforma.

Os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Instituto Claro, publicados na Agência Brasil (2021), demonstram que cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem atividades escolares ou fora da escola em outubro de 2020, sobretudo negros, indígenas e camponeses moradores de áreas rurais do Norte e Nordeste do país, que se tornam as principais vítimas da negação do direito à educação. Esses dados revelam um dos efeitos da pandemia da Covid-19, mas também a manutenção de uma política do fracasso escolar.

Emblemática, a pandemia desvelou a necropolítica e a descartabilidade de seres humanos em detrimento do capital, que pode ser evidenciado por uma das muitas falas do ex-presidente, no mandato de 2019-2022: “O agro realmente não parou. Tem uns idiotas aí, o 'fique em casa'. Tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa. Se o campo tivesse ficado em casa, esse cara tinha morrido de fome, esse idiota tinha morrido de fome. Daí, ficam reclamando de tudo" (Suspeita, 2023, s/p).

Ora, como Instituição, quais setores estavam sendo ali representados? Uma analogia, portanto, pode ser estendida quando reformadores empresariais¹² tiveram muitas de suas proposições integralmente adotadas na estrutura da BNCC:

[...] crítica ao excesso de disciplinas e falta de interesse dos estudantes pelo modelo anterior de ensino médio, reforçando a ineficiência corroborada pelos resultados das avaliações externas; estabelecimento de percursos escolares – ou itinerários formativos –, enfatizando a flexibilização do currículo; destaque ao discurso do projeto de vida dos estudantes; formação técnica integrada ao currículo básico; expansão dos canais para o estabelecimento de parcerias público-privadas; expansão do ensino em tempo integral; ênfase em Língua Portuguesa e Matemática (Bezerra; Araújo, 2017, p. 613-614)

Dessa forma, se estabelece a manutenção do *status quo* nas políticas educacionais, na Reforma do Novo Ensino Médio que se ampara nas estruturas constituídas pelas classes dominantes. Uma educação neoliberal e opressora, em que educadores se impõe autoritariamente aos estudantes, tratando de temas que lhes são alheios e advindos da cultura invasiva, que lhes determinam, dessa forma, a visão de mundo dos opressores, internalizando os seus valores empreendedores, nos que são oprimidos (Freire, 1992; 2019).

Ecologia decolonial: aquilombamento e educação popular

Em consonância com os princípios da Educação Popular, neste trabalho, nos pautamos no movimento de denunciar situações-limites e anunciar inéditos viáveis. Sendo assim, nessa seção, tecemos considerações sobre possibilidades outras de habitar e ler o mundo.

¹² Todos pela Educação e Instituto Unibanco.

Para Paulo Freire (2000, 2019), a educação acontece através de uma pedagogia dialógica e problematizadora que permite ao educando e à educanda uma conscientização que os levam a construir conhecimento enquanto sujeito e não meramente como objeto, para, a partir de uma realidade concreta de sua existência, mudar o mundo. “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo.” (Freire, 2000, p.76).

Portanto, neste contexto se insere a Terra, posto que objeto de opressão também, então, é elemento indissociável de libertação, na superação das injustiças, na ofensa à vida. (Freire, 2000, 2019; Gadotti, 2001)

Neste sentido, a Educação Popular é instrumento essencial para “ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência, etc (Gadotti, 2001, p.81) ” ante a destruição que se produz hoje no mundo em nome do capitalismo. A Educação Popular, a partir da segunda metade do século XX¹³, na América Latina, se assume como um trabalho dialógico político pedagógico, de princípios democráticos, na construção do saber a fim de emancipação de sujeitos e transformação do mundo, portanto movimento de resistência a opressões e descolonização do conhecimento (Spohr; Dalsotto; Correa, 2021).

Assim sendo, exerce papel de conscientização dos problemas sociais a que estas pessoas estão submetidas em sua relação com o mundo. Se alinha à atuação de movimentos sociais na luta para a universalização da educação, desde a infância à universidade, e incorporam práticas educacionais coletivas para a formação crítica de um projeto social emancipatório em comunhão com a preservação ambiental em novos paradigmas de reintegração, de reincorporação de saberes até então excluídos da lógica capitalista. (Mota Neto; Streck, 2019)

Nesta seara, traçamos uma relação com o pensamento de Ferdinand (2022), que nos apresenta no aquilombamento a trincheira de uma nova epistemologia que se ancora em saberes ancestrais que foram solapados pela colonialidade e na educação formal cooptada pelo empresariamento e pela cultura de massa.

Aquilombar, na atualidade, assume o sentido de coletividade, de pertencimento, fortalecimento de identidades culturais, visibilidade de memórias e espaços de resistência, tal como se busca nos movimentos de Educação Popular.

Os quilombos materializam um processo histórico de rebeldia e resistência, preservação de cultura, resiliência, de consciência de quem foge das correntes coloniais. Têm a percepção que esta terra é a chave de sua existência, a Mãe Terra, não sendo possível retornar a África, o quilombola

¹³ Oscar Jara Holliday (2017), em sua tese de doutorado, analisa o desenvolvimento atual da educação popular e identifica cinco períodos entre os anos 1959 e 2017 que teriam, respectivamente, os seguintes marcos: o governo da Unidade Popular no Chile, a Revolução Cubana, a Revolução Sandinista na Nicarágua, o levante Zapatista no México e o primeiro Fórum Social Mundial no Brasil.

foi arrancado de lá, torna-se nativo e descobre um lugar para si, para sobreviver, preserva o Mundo, cuida dos humanos e não humanos. Os e as quilombolas fazem destes espaços um *ethos*, um lar, sabendo viver pela defesa de sua comunidade das autoridades escravagistas coloniais (Ferdinand, 2022). Distante de uma definição lúdica, é uma proposição concreta por um olhar que não se rende a fatalismos, ciente da longevidade da luta na feitura da História, como nos ensinou Freire. (2000).

No contexto de uma Educação Popular, o quilombo é chamado,

[...] nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter! (Santos, 2023, p.45)

A educação como política (Freire, 2019) impõe essa práxis e também interpela por justiça ambiental, reivindicação dos pretos e pretas dos Estados Unidos, nos anos 1980, diante de uma desigualdade dos feitos criados pelo racismo ambiental,

[...] numa reparação a todo peso do passado colonial, mas que implique no reconhecimento da história de dominações coletivas das mulheres, das minorias étnicas, religiosas e sexuais, bem como das pessoas com deficiência. É a partir desse convés de justiça que se pode também projetar o futuro de um horizonte de mundo (Ferdinand, 2022, p. 265)

Neste contexto, se traduz em uma pedagogia decolonial e popular que expõe as mazelas impostas pelo colonialismo (Freire, 2000) que mobiliza subalternizados e subalternizadas a lutarem, autonomamente, pela transformação do Mundo. Não é mais possível desvincular a Transformação do Mundo da questão ecológica em sua intersecção da colonialidade e, portanto, de raça, classe e gênero. (Ferdinand, 2022; Freire, 2000).

Dessa forma, estas práticas de desocultamento da realidade não podem se realizar apartada da educação, que se sobressai como espaço imanente de aquisição do saber e do conhecimento de nossa história.

Considerações

A escolarização na atual estrutura da BNCC e da Reforma do Novo Ensino Médio atende aos interesses empresariais e sob a falácia do empreendedorismo, visa formar jovens das classes populares para ocuparem subempregos e ocupações precarizadas e mal remuneradas. Assim, nega a essa juventude uma formação que possibilitaria a construção de uma leitura crítica da realidade vivida, o reconhecimento da exclusão a que muitos estão submetidos e a apreensão das causas da destruição ambiental que se opera. (Freire, 2000).

A História, como disciplina autônoma, é desqualificada, assim como outras áreas das Ciências Humanas diluídas em Temas Transversais Contemporâneos implicam em dificuldades seja pela fragmentação ou ainda pela formação docente. A exemplo da abordagem, já tão insípida, da História da Cultura Africana e dos Povos Indígenas, tão reveladora da estrutura social vigente em suas relações étnico-raciais, que é subsumida. Em que pesa, outra negação da possibilidade de ressignificar tradições e identidades, favorecendo a expressão de sentimentos reprimidos pela conquista, abrindo novos fluxos na História (Leff, 2003) e possibilidades dos e das jovens se reconhecerem como sujeitos (Freire, 2019; 2022).

Neste cenário, urge a necessidade de novas epistemologias, saberes outros que se coadunem na promoção de um questionamento do pensamento dito civilizatório ocidental, origem da colonialidade que se instaurou nos países periféricos. Causou uma dicotomia através da ciência no uso de uma razão instrumental de domínio da Natureza, e do Outro.

Assim, se apresenta a ecologia decolonial para criação de novos paradigmas de reconstrução, de justiça social, ambiental, de equidade e alteridade na existência no Mundo e com o Mundo. A Educação Popular, neste contexto, como práxis de movimentos sociais, em que se buscam desvelar as causas da opressão e anunciar novas possibilidades de ler e atuar no e sobre o mundo, tem esta agência no seu bojo, visto que movimento de resistência e valorização de culturas originárias.

Necessário ter a concepção deste agir na História como processo de rupturas e permanências, no entendimento do Tempo que pode ser transgeracional, nem por isso esmaecer a consciência das possibilidades de Transformação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C.H. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S.L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, mai./ago. 2013, p. 89-117. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BEZERRA, V. de O.; ARAÚJO, C. B. Z. M. de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 603–618, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.779.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Lei n. 9394** de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias.** v.3. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

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

CARTA da Terra, 1992 Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html> Acesso em 26 jan. 2024

CERRI, L.F. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHALHOUB, S. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo, Companhia das letras, 2017.

DIAS, A.V.B. Resistência silenciosa: O novo ensino médio e a história. *In:* BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. (Orgs.). **O novo ensino médio:** desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018, p. 37-63.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação:** crítica à ideologia da exclusão. Trad. Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

FERDINAND, M. **Uma ecologia decolonial:** pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu, 2022.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XX**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 81-132.
- GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVOURA, T. N. Uma face contemporânea da Barbárie: A BNCC e a ofensiva do capital e a devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.1-22, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfísica-fluminense/article/view/50043> Acesso em: 31 jan. 2024.
- LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.
- LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 25-26, p. 20–28, 2011. DOI: 10.23925/ls.v0i25-26.18578.
- MANIFESTO de Lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental. 2001. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/8077-manifesto-de-lan%C3%A7amento-da-rede-brasileira-de-justi%C3%A7a-ambiental>. Acesso em 24/01/2024.
- MINGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, junho 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOTA NETO, J.C.; STRECK, D. Fontes da Educação Popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 35, p. 207-223, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>
- NASCIMENTO, W.F. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade **Padê: Est. em Filos. Raça, Gên. E Dir. Hum.** Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5102/pade.v2i1.1071>
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coleção Suar Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 30 out.2023
- RIBEIRO S. Racismo ambiental: o que é importante saber sobre o assunto. **Marie Claire**. 07 out. 2019. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Blogs/BlackGirlMagic/>

noticia/2019/10/racismo-ambiental-o-que-e-importante-saber-sobre-isso.html. Acesso em: 20 fev. 2024

ROCHA, L.C. As Tragédias de Mariana e Brumadinho: É prejuízo? Para quem? **Caderno de Geografia**, [S. l.], v. 31, n. 1 (Esp.), p.184-195, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2021v31nesp1p184>

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, [S. l.], n. 4, p.54-84, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes. 1995, p.125-142.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOHR, F.; DALSTOTTO, M. P.B.; CORREA, Y. Educação Popular e Pedagogia Crítica: os princípios pedagógicos freireanos na formação de Educadores Populares em Saúde. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16613.032.

SUSPEITA de fraude em cartão de vacina: Em 15 frases, relembre desprezo de Bolsonaro pela pandemia da COVID-19. **Estado de Minas Gerais**, Minas Gerais, 3 maios 2023. Política. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2023/05/03/interna_politica,1489025/em-15-frases-relembre-desprezo-de-bolsonaro-pela-pandemia-da-covid-19.shtml Acesso em: 31 jan. 2024.

Eixo 3 - A Epistemologia e seu lugar na esfera teórica da filosofia da educação

Nota dos organizadores:
Não foram enviados ao Simpósio
trabalhos no Eixo 3

**Eixo 4 - Fundamentação epistêmica
das teorias pedagógicas**

Aspectos da epistemologia educacional do pensamento de Anísio Teixeira: sobre a relação entre arte, ciência e educação

Marcus Rafael Rodrigues¹

RESUMO

A pesquisa acerca da cientificidade da educação historicamente suscitou, ao longo de seus desdobramentos, inúmeras questões que necessitam de atenção específica e que contribuem gradativamente com a construção de uma epistemologia, que é própria desse campo. A educação, como todas as outras ciências derivadas das Ciências Humanas, e, portanto, das Ciências Contemporâneas, é impelida a evidenciar constantemente sua gênese científica, principalmente quando se versa sobre seu método e seu objeto de investigação. Notadamente, muitos são os pesquisadores que procuram contribuir com esse aprofundamento e, por isso, esta pesquisa acadêmica situa-se no âmbito da epistemologia da educação e pretende justificar-se por circunscrever, à luz da obra de Anísio Teixeira, aspectos que corroboram tal aprofundamento, sobretudo, quando trata da passagem da ideia de educação enquanto arte para sua identificação enquanto ciência.

Palavras chaves: Epistemologia, Educação, Arte e Ciência.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como escopo, a proposição da retomada reflexiva sobre a discussão acadêmica acerca da constituição e das interfaces da epistemologia da ciência que é a educação.

Parte-se do pressuposto, portanto, de que a educação é uma ciência ou instituição que proporciona o acesso ao conhecimento válido e estabelecido universal e historicamente. Neste sentido, é correto versar sobre a epistemologia própria dessa cientificidade dado que, o conceito de epistemologia sugere a investigação interna dos fatores e conceitos fundamentais para a constituição de determinada ciência enquanto ciência.

Assim, o conceito de educação ora pautado, converge com o de ciência no sentido de acesso ao conhecimento validado pela comunidade acadêmica, que do ponto de vista da contemporaneidade é traduzido para educação no conceito de pedagogia, como compendiadora dos parâmetros específicos dessa cientificidade própria da qual goza a educação.

Tendo conhecido alguns aspectos da obra do educador Anísio Teixeira, é possível perceber nuances fundantes e genuínas acerca de uma episteme da educação. O brasileiro aparece no cenário

¹ Doutor em educação pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba; possui formação básica em Filosofia e Letras e é pesquisador do GEPEE (Grupo de estudos e pesquisas em educação e epistemologia). Atualmente é professor concursado da Rede Pública do Estado de São Paulo, atuando como gestor escolar. E-mail: marcusrafa31@gmail.com.

educacional, com reconhecida notoriedade, principalmente por sua abordagem de cunho político-social para a educação, no entanto, esta breve pesquisa pretende chamar a atenção do leitor para sua contribuição notadamente epistêmica de consideração.

Dessa forma, diferentemente da maior parte das pesquisas sobre o educador em pauta, pretende-se através dessa reflexão mostrar a contribuição de Anísio Teixeira para a passagem da concepção própria do conceito basilar de educação, entendida como arte para sua consagração como ciência de cunho humano e, portanto, social.

Tal empresa contribui diretamente para a revisitação tão necessária às ciências em geral, mas sobretudo, para as derivadas das humanidades, sobre seus fundamentos científicos, que não raro, corroboram sua validade epistêmica e ao mesmo tempo lhe conferem um estatuto de pertinência social e até política.

Para tanto, passa-se a apresentar um pouco do contexto vivenciado pelo educador brasileiro e das influências por ele sofridas enquanto repertório teórico-metodológico.

Dewey como referencial teórico-metodológico

Reconhecido como um dos principais idealizadores da fundação da Universidade de Brasília e promulgador da prática científica brasileira através do fomento e das instituições democraticamente organizadas, Anísio Teixeira colabora também com o implemento epistêmico diretamente posto à educação enquanto campo de pesquisa.

Reverbera de seu posicionamento político e científico um fundamento necessário à composição da ciência da educação em solo nacional brasileiro, daí a justificativa em se aproximar e compreender melhor aspectos que evidenciam sua importância histórica no campo epistêmico-educacional.

Anísio Teixeira, de sensibilidade aflorada, presenciou, no interior da Bahia, a falência da educação escolar brasileira, cuja ausência de estrutura imprimia o ritmo de aprendizagem e conseqüentemente, a superficialidade e até mesmo a abstenção da maior parte dos cidadãos em relação à participação político-social à época.

A pesquisadora Clarice Nunes (2010), aponta na biografia do educador que as poucas escolas existentes se situavam preponderantemente nas grandes cidades e capitais, não havia locais formalmente estabelecidos para a prática escolar e era costume que os próprios professores alugassem casas para lecionar, o mobiliário era de responsabilidade do estudante e o material didático escasso.

Havia o ideário cultural de que a educação escolar estava necessariamente atrelada a oferta privada, isto é, não se compreendia que era dever do Estado oferecer aos estudantes em geral, qualquer educação e quiçá, a qualidade desta. Assim, quando assumiu a função de Inspetor Geral de Ensino em Salvador, Teixeira viu-se na contramão do ideário político que não previa uma educação massiva e estatal.

Formado inicialmente no método jesuítico e no âmbito do Direito, fatores que influenciaram diretamente a confecção de seu pensamento e sua atuação primeira, o educador, após desencontros ideológicos com esses modelos primevos, procura por aprofundamento e atualização através de incursões pedagógicas das quais a maior contribuição adveio do contato com a obra de John Dewey, que naquele momento representava o pensamento pedagógico de vanguarda, fato que transformou as concepções educacionais de Teixeira, principalmente do ponto de vista da educação como acesso universal ao conhecimento e técnica da qual se obtém impreterivelmente a inserção e o protagonismo social que comumente está associado às metas e práticas objetivadas pela educação.

Dewey, a partir de então passa a ser seu referencial teórico-metodológico, não somente pelas contribuições nitidamente de cunho político-pedagógico, mas também do ponto de vista epistêmico.

[...] [Dewey] crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade [estadunidense], um colaborador direto das instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições (Grifo nosso, Nunes, 2010, p. 19).

O pensador estadunidense, representou a abertura e transformação necessárias no pensamento de Anísio Teixeira em relação à compreensão acerca da conjuntura sócio-política brasileira², bem como também, ao seu modo de entender a realidade escolar que como dito, estava aquém daquilo que desde os Estados Unidos da América até a Europa, e agora no Brasil, se desenhava como novo modelo educacional.

A teoria da educação de Dewey faz referência direta ao empirismo científico por se fundamentar na experiência como método de acesso e aferição propício ao conhecimento que se pretende. No entanto, sua compreensão é designada como uma espécie de pragmatismo, visto que a centralidade da prática perfaz o único e exclusivo modo cognoscível acerca de um determinado objeto.

² Anísio Teixeira, ficou conhecido como grande defensor da democratização do ensino público, no entanto, inicialmente sua personalidade e concepção acerca da realidade tinha características díspares em relação ao modo como hoje é reconhecido. Por conta da rigorosidade de sua formação jesuítica fora apelidado por “Animal religioso”, também fora admirador da monarquia e filiado à restauração da tradição católica cuja visão hierarquizada preconizava o estabelecimento da família conservadora como instituição modelo da sociedade. Defendia uma concepção elitista e seletiva de ensino e ideologicamente, bastante próximo de Plínio Salgado. Contudo, o pensador ao longo de sua carreira sofreu uma conversão às avessas, isto é, abandonou os aspectos e concepções iniciais a partir do contato com a realidade escolar e com as obras filosóficas de Dewey.

Neste sentido, a principal influência e fator de atração das teorias de Dewey para o pensamento de Anísio Teixeira, situam-se na tentativa de conciliação entre os aspectos epistemológicos e os aspectos éticos no âmbito da educação. Para o estadunidense, a análise sobre o que se pensa e sobre o que é a democracia, orbitam o mesmo espaço na compreensão acerca da conceituação de educação.

O trajeto percorrido por Dewey remonta uma crítica às principais escolas do pensamento filosófico sobre a alegação de uma simplificação da relação entre o homem e a natureza e entre a natureza e a cultura. Daí sua teoria correlacionar binômios universais para sustentar a tese da experiência e, portanto, da prática como o método educacional.

Ainda na esteira dessa tentativa de conciliação, Dewey, assume metodologicamente a continuidade entre o biológico e o lógico, enfatizando fundamentos para a legitimação da autoridade concebida através da aplicação de técnicas científicas de aferição como experimentos, associando assim, aspectos sociais ao fazer científico.

Dessa forma, elementos de uma psicologia de cunho biológico e físico associam-se a elementos político-sociais para a obtenção e divulgação de resultados das mencionadas aplicações técnicas intencionando formar o ideário comum, bem como, propiciar a valorização das individualidades em um processo por ele denominado como vocacional, que mais uma vez incide no problemático terreno do pragmatismo.

É preciso mencionar que para Dewey a ideia desse processo da constituição vocacional diferencia-se de uma simples destinação para funções sociais tal como platonismo por ele criticado. Para ele, a experiência lança luzes sobre nuances que podem ensejar a constituição da vocação entendida como exercício de participação na vida social a partir da compreensão de si e de suas potencialidades, enquanto individualidade.

Dewey, desse ponto de vista, afasta-se tanto da perspectiva da vocação enquanto aparelhamento social, mas também, da perspectiva do entendimento de que haja qualquer predeterminação em relação ao exercício social do indivíduo.

A ótica deweyana conclui que coabitam o mesmo campo epistêmico da educação questões relacionadas à prática escolar tais como, os métodos e a aplicação do currículo pautado, bem como nuances comportamentais que expressam valores e que se desenvolvem através de regramentos.

O pensamento de Anísio Teixeira

Ao aproximar a técnica da moralidade vocacional, Dewey, enquanto referencial teórico-metodológico contribui diretamente para a construção da personagem brasileira reconhecida através do seu pioneirismo como educador, mas também colabora com as pretensões da presente

exposição, de que no horizonte da compreensão de Anísio Teixeira acerca do conceito de educação, há num dado momento, o reconhecimento da educação como arte e em outro, de sua consideração como ciência.

A importância dessa aproximação confere maior compreensão sobre a obra do educador brasileiro, mas traz à tona, uma vez mais, a temática muito discutida no âmbito acadêmico sobre a cientificidade específica da educação, bem como as nuances que a configuram em relação à arte e à ciência.

Alguns traços do pensamento de Anísio Teixeira orientam a interpretação que se pretende enquanto análise da epistemologia educacional, são eles, seu afastamento em relação ao modelo psicológico que se desenvolvia enquanto predominância, sua aproximação em relação ao modelo filosófico, assim como Dewey e, as críticas aos modelos da pedagogia tradicional jesuíta derivada da escolástica, bem como, à pedagogia da chamada Escola Nova.

Notadamente, o educador brasileiro, concebe a educação do ponto de vista das ciências humanas e isso pode explicar, em partes, sua não associação com a mencionada Escola Nova, que talvez pudesse representar para ele, uma escola em progresso, tal como do ponto de vista da evolução das científicas derivadas da Revolução Científica Moderna, isto é, das chamadas “ciências duras”.

Para Teixeira, portanto, o mencionado modelo não se coaduna com suas concepções educacionais visto que neste sentido a Escola Nova atuava como reformadora da pedagogia tradicional, e não como reconstrutora como pretendia, o brasileiro; configurava, assim, a não confiabilidade e inadequação dela ao seu pensamento de inovação que era mais abrangente.

Esse elemento o afasta da concepção da escola fabril, isto é, como preparação e municiamento mercadológico, daí se compreender, uma vez mais, a tentativa em humanizar os aspectos profissionais da formação do indivíduo através da concepção de vocação, mas também, a valorização e centralidade do sujeito³ aprendente através de um currículo entendido como humanista.

Arte, ciência e Educação

Partindo desse pressuposto, a emancipação em relação ao elemento tradicional para o âmbito da educação, é tratada pelo educador baiano como uma condição para o conhecimento, isto é, a

³ A centralidade do sujeito ora mencionada faz referência à compreensão de Anísio Teixeira sobre a criança aprendente que, ao contrário das pedagogias citadas que pressupõe a centralidade dos conteúdos, incidindo em obrigatoriedade e responsabilização da criança, devem passar, segundo seu posicionamento, dessa rigidez para a vontade instigada enquanto desejo em aprender daí a ligação com uma educação de cunho filosófico pressupondo a curiosidade e o espanto.

vanguarda do pensamento contemporâneo educacional de sua época tinha como pressuposto o abandono ou a interrupção do *modus operandi* daquilo que se convencionou denominar como tradicional, isto é, o modelo de interpretação do mundo a partir dos paradigmas já desenvolvidos ao longo do cânone ocidental bem como sua consolidação e desdobramentos derivados do movimento iluminista.

Toda essa influência passava a sofrer novas interpretações que, para Teixeira não poderiam se converter em reforma do pensamento, mas, em uma espécie de rompimento e revogação do pensamento tradicional em prol de um modelo que contemplasse outras nuances e abordagens para os diversos âmbitos do conhecimento e conseqüentemente da educação escolar.

Neste sentido, o conhecimento ou seu acesso são entendidos por ele como condição universalmente posta para o desenvolvimento desse novo modelo, de tal forma que pretende distinguir as conceituações acerca do conhecimento e da ciência/técnica pois, o primeiro atua como uma espécie de entidade que deve ser buscada e para a qual todas as outras concepções convergem. Assim, ciência e técnica estão a serviço do conhecimento e seu espraiamento e, são, portanto, cada uma a seu modo, instrumentos dele.

No texto intitulado, “Ciências e Arte de Educar” (1957), Anísio Teixeira desenvolve aspectos da relação entre arte, educação e ciência, bem como suas respectivas autonomias. Versa também sobre o papel do método e da prática como elementos característicos que corroboram tanto o agir técnico quanto o científico.

E, procurando exemplificar a relação pautada, cita a medicina (enquanto arte de curar) em sua busca por tal emancipação. Essa incursão se dá por seu cada vez maior distanciamento em relação à tradição ocidental e por sua cada vez maior aproximação dos novos pareceres de cientificidade (processo de negação do conhecimento intuitivo e consagração do conhecimento metodológico).

Nesse aspecto, o autor atribui o progresso da medicina ao desenvolvimento simultâneo de tantas outras ciências que embora autônomas lhes são também auxiliares. Tal fato não está dissociado do desenvolvimento e aprofundamento de novas técnicas e métodos investigativos tanto teóricos quanto práticos da própria medicina, ou neste caso, da própria educação.

Aparentemente o autor pressupõe que cada disciplina tal como a medicina ou a educação⁴ devem possuir liberdade de aprofundamento para a descoberta e inovação de seus métodos e axiomas em prol da consolidação de sua emancipação. Sugere também que, deve haver uma relação intrínseca entre as diversas cientificidades, sobretudo quando menciona a utilização ou

⁴ Educação e medicina aproximam-se na perspectiva de que ambas são consideradas pelo educador brasileiro como arte (arte de curar e arte de educar), no entanto, para ele, a educação jamais poderá ser considerada ciência ou arte no sentido estrito e nem mesmo poderá gozar de uma autonomia como a medicina o pode.

instrumentalização de técnicas desenvolvidas por outras disciplinas, mas que como no exemplo dado, a medicina, servem como fonte para seu desenvolvimento⁵.

Teixeira considera ainda, um escalonamento entre arte e ciência. Para ele, a primeira é mais complexa por pressupor tanto os critérios da rigidez técnica de produção quanto e sobretudo, por partir daquilo que denominou por personalidade artística. Dessa forma, a arte é mais completa e mais complexa que a ciência⁶.

No âmbito das artes, é preciso considerar que o autor separa as belas artes das artes mecânicas e, nesse ponto inicia-se a demarcação da participação da educação no âmbito tanto da ciência quanto da arte em seu pensamento.

A educação não é entendida como belas artes (arte superior), mas como arte prática e, portanto, mecânica (no sentido maquinal). Teixeira trata a educação como uma instância situada entre a prática e a contemplação extremadas, isto é, entre a sensibilidade típica da arte e, o metódico, próprio da racionalidade científica.

Ciência e arte são entendidas como expoentes do conhecimento, mas em esferas diferentes e até polarizadas, às quais a educação mantém relação direta seja pela necessidade da adoção de métodos e de rigidez específica como no caso das ciências, ou pela perfeição do aprendizado que se consolida ao final de um processo, neste sentido, não nega a possibilidade de, mesmo participando da arte mecânica e não das belas-artes, a educação, em alguns momentos alcance tal sublimidade.

Do ponto de vista específico da relação da educação com a ciência, a adoção e aplicação do método, tal como concebido pela Revolução Científica do século XVIII tornou-se o critério pelo qual é possível alcançar a cientificidade.

A educação por se tratar de uma existência entre os polos em questão, acaba por possuir algumas nuances que lhe conferem aspectos de cientificidade.

Com o desenvolvimento das ciências físicas e matemáticas e depois das ciências biológicas, as artes da engenharia e da medicina, obedecendo em suas “práticas” às regras científicas da observação, da descoberta e da prova puderam frutificar nos espantosos progressos modernos. Algo de semelhante é que se terá de introduzir na arte de educar, a fim de se lhe derem as condições de desenvolvimento inteligente, controlado, contínuo e sistemático, que caracterizam o progresso científico. Não se trata, pois, de criar propriamente uma “ciência

⁵ Na obra *Contra o Método*, Paul Feyerabend (data), dedica-se a mostrar como Galileu necessitou do desenvolvimento de técnicas derivadas de outras científicas tal como as da ótica para aprimorar seu telescópio e assim receber a possibilitar um aprofundamento mecânico e ao mesmo tempo capaz de alargar as inúmeras compreensões que ensejaram a cientificidade a qual estava envolto, a astronomia. Este é apenas um outro exemplo daquilo que Anísio Teixeira percebera no texto de 1957, que é contemporâneo à época de Feyerabend e que corrobora o entendimento do período em que as ciências eram autônomas, mas que poderiam se apropriar de técnicas de ciências vizinhas. Outra discussão poderia se dar a partir daquilo que se refere diretamente a demarcação de tais apropriações, isto é, considerando a influência e a pertinência na adoção de técnicas e métodos alheios e os efeitos internos de tais procedimentos.

⁶ Desta concepção não se pode concluir que a arte é definida pelo estilo ou individualidade do artista. Para Teixeira, o domínio das técnicas e o conhecimento do processo são condição *sine qua non*, para que se produza arte.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

da educação”, que, no sentido estrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – como a engenharia e a medicina – e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas (Teixeira, 1957, p. 324).

Assim, portanto, quando a educação se aproxima das artes, por sua própria característica empírica, aloca-se entre as artes mecânicas e práticas e, por não se resumir somente a este aspecto e possuir nuances que lhe conferem uma autonomia própria, autonomia essa que não corresponde à ideia de que a educação é arte propriamente dita, pode também tornar-se ou alcançar o grau de belas artes.

Em outra direção, todavia, em relação à ciência, a educação também jamais poderá, segundo o pensador em tela, tornar-se uma ciência autônoma e, assim como no caso da relação dela com a arte, pode assumir nuances e métodos típicos da alguma ciência que lhe sirva de fonte para aperfeiçoamento próprio, possibilitando outros aprofundamentos e abrangências.

As ciências que para ele dividem-se entre, básica e fonte, são apenas auxiliares à educação lhe possibilitando através da primeira o fornecimento de dados elementares e descritivos que ensejarão a autonomia que lhe é própria; e, a segunda se refere às diversas científicidades que por seu aprofundamento específico e objeto singular de investigação constituem sua fonte de inspiração, principalmente por compartilhar elementos.

Para exemplificar tal divisão e relação, Teixeira (1957) cita os testes de Q.I. como forma descritiva de avaliação dos perfis estudantis e o desenvolvimento da sociologia, antropologia e psicologia como constituintes auxiliares da educação.

No entanto, devem-se evitar dois equívocos que ele denomina como “tendências distorcidas”. O primeiro, diz respeito à aproximação da educação em relação ao sentido formal da arte e seu distanciamento em relação ao sentido material; e o segundo, versa sobre “a introdução de métodos científicos no estudo da educação”, sobre os quais assevera, “não irá determinar nada de imediatamente revolucionário”.

O primeiro reforça a negação do poder de criação de conhecimentos para além do racionalismo científico moderno e, o segundo, por sua vez, submete a sistematicidade do método à prática educacional/escolar, fato que muito embora possa fazer desenvolver a arte de educar, é, tanto pelo senso comum, quanto pelos próprios atores que compõe a educação, na maioria das vezes, aplicado de forma precipitada incidindo em inadequação e ingenuidade metodológica.

[...] tomaram-se de empréstimo técnicas de medicina e experiência das ciências físicas e se pretendeu aplicá-las aos fenômenos psicológicos e mentais, julgando-se científicos os resultados porque as técnicas – tomadas de empréstimo – eram científicas e podiam os tais resultados serem formulados quantitativamente. Houve assim, precipitação em aplicar diretamente na escola “conhecimentos” isolados de psicologia ou sociologia e, além disto, precipitação em considerar esses “conhecimentos” verdadeiros conhecimentos (Ibidem, p. 325).

Note-se que a tendência distorciva por ele mencionada aponta para a não adaptação do método da física em relação à educação escolar, bem como à sua consideração como verdade absoluta e universal, fator que remonta à Revolução Científica na qual se concebia que “não há ciência enquanto não houver um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais, que lhes deem coerência e eficácia” (p. 325).

Assim, o conceito do qual parte Anísio Teixeira, necessariamente impede que a educação seja concebida como ciência visto que não se pode pressupor tal exatidão procedimental e por isso, em sua elaboração, o pensador a aloca no campo da aplicação técnica e jamais como ciência autônoma⁷.

Considerações finais

A arte é compreendida por Teixeira como derivada ou participante do empirismo e da intuição enquanto forma de conhecimento que consiste em modos de fazer. Sua elaboração parte da utilização de técnicas como condição, mas não se resume a elas. É preciso que seu autor, o artista, desenvolva um traço específico que a demarque e dê à sua produção uma característica própria, sui generis. As belas artes, como ápice do conhecimento, não são previsíveis e nem mesmo alvo de mensuração quantitativa.

Antagonicamente, mensurável e previsível são predicados que se aplicam à ciência enquanto parte de sua definição. O pesquisador baiano, situa sua compreensão acerca do que seja a ciência na herança iluminista cuja predominância se traduz no racionalismo como explicação válida e universal. As leis gerais, os conhecimentos fundados em princípios observáveis e aferíveis, sintetizam ainda mais o sucesso lógico/coerente da ciência.

Em seu interior, a ela possui tanto o conhecimento de per si, quanto o conhecimento pela aplicação, constituindo a diversidade de seus aspectos elementares que ulteriormente ensejam leis e fatos, quantificados como produtos da prática científica.

⁷ No que se refere à autonomia mencionada ao longo do texto é preciso explicitar que para Anísio Teixeira a educação jamais poderá, como se viu em citação, tornar-se uma ciência autônoma, tal como a medicina, porém, enquanto instância de ensino-aprendizagem sua autonomia é garantida, daí se compreender que embora estando entre as esferas polarizadas da arte e da ciência, ainda assim, no que se refere à aprendizagem possui suas particularidades e autoridade incontestáveis, mesmo que auxiliada pelas ciências e pela arte.

Por fim, cabe ressaltar que o pensamento do educador brasileiro, além de aproximar-se das teorias filosóficas de Dewey e principalmente, por inspirar-se pela realidade local, concebe que a educação em si mesma não é ciência e não é arte.

Ela, é entendida como uma tecnologia ou uma prática e até mesmo uma vivência específica que possui autonomia em seu exercício, mas que necessita tanto das ciências básicas quanto das ciências fonte, isto é, possui fundamentalmente uma relação com outras ciências tais como a antropologia, a sociologia e a psicologia, mas não pode ser instrumentalizada sem as devidas adequações por ciências díspares do hall ao qual a educação pertence, é o caso da física e da biologia que, necessariamente devem passar por esse crivo para a manutenção dessa relação visto que, quando se fala em educação, há uma autonomia que lhe é própria.

O paralelo dessa relação entre educação e ciência, no que diz respeito à arte, consiste na consideração de que educar também é arte, a partir de sua alocação entre as nuances mecânicas desta, isto é, técnicas aplicáveis e, portanto, práticas configuram a mencionada proximidade. Em alguns casos é possível que ela toque superficialmente o sentido de belas artes, que não é uma regra.

REFERÊNCIAS

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, 2010.

CAPES. Boletim informativo da campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. EDCAPES, Rio de Janeiro, n.50, 1957.

COSTA, Gildemarks et al. Epistemologia e educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação. Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 2, p. 322-337, 2011

GHIRALDELLI JR, P. A atualidade filosófica de Anísio Teixeira. Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, p. 23-27, 2000.

Epistemologia(s) na formação de professores da educação básica: considerações teóricas, limites e possibilidades

Rodrigo Rodrigues Oliveira (UEG)¹
Ivana Fortes Das Chagas Pereira (SEEDF)²

RESUMO

O texto discute como os aspectos epistemológicos - epistemologia da técnica, epistemologia da falta, epistemologia da prática e a epistemologia da práxis -, subjazem o trabalho docente na escola básica. Metodologicamente, pautou-se por uma abordagem qualitativa tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e empírica. O *corpus* empírico constituiu-se de um questionário aplicado pelo *Google Forms* para 11 professores de uma escola de Ensino Fundamental (Anos Finais), da rede pública, do Distrito Federal. Em conformidade com o movimento da escrita, o capítulo estruturou-se em quatro partes. Inicia-se, com um breve panorama sobre a epistemologia na formação de professores da educação básica. Em seguida, apresenta-se a metodologia. Na sequência, realiza-se uma discussão acerca dos limites e das possibilidades epistêmicas presentes no ideário epistemológico dos professores do CEF 411. Por fim, conclui-se com uma síntese provisória que corrobora com o enriquecimento do debate e das reflexões, o que, conseqüentemente, tende a fortalecer o campo da formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora.

Palavras-chave: Epistemologia; Formação de professores; Trabalho docente; Perspectiva crítico-emancipadora.

Para começar...

A epistemologia na formação de professores da educação básica tem sido objeto de discussão no âmbito acadêmico o que tem possibilitado aprofundar análises e avançar na construção do conhecimento sobre o tema. Considerando que, toda formação é crivada por questões de ordens ideológicas, políticas, culturais e econômicas vê-se que refletir sobre a formação de professores é também refletir acerca do projeto societário em curso, uma vez que não existe prática pedagógica eivada de teoria, isto é, toda prática pedagógica tem detrás de si ideologias e orientações que a direcionam.

Nesse sentido, o texto em questão discute como os aspectos epistemológicos - epistemologia da técnica, epistemologia da falta, epistemologia da prática e a epistemologia da práxis -, subjazem a ação desenvolvida pelos professores em torno da “transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Saviani, 1994, p. 29). Para direcionar a escrita partimos da seguinte questão: como a epistemologia na formação dos professores influencia o trabalho docente na educação básica?

¹ Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias - PPGGET/UEG Universidade Estadual de Goiás - UEG. E-mail: rodrigo.pedagogo@gmail.com.

² Especialista em Linguística pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: ivanafortes2021@gmail.com.

Assim, elencam-se como objetivos específicos i) apresentar um breve panorama sobre a temática, ii) discutir os limites e as possibilidades das epistemologias na formação de professores da educação básica e, por fim, ii) desvelar o ideário epistemológico dos professores de uma escola de Ensino Fundamental (Anos Finais), da rede pública, do Distrito Federal.

Metodologicamente, pautou-se por uma abordagem qualitativa tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica e empírica. O *corpus* empírico constituiu-se de um questionário, aplicado pelo *Google Forms* para 11 professores do Centro de Ensino Fundamental 411 de Samambaia (CEF 411). O capítulo não tem a intenção de esgotar a temática, mas lançar luz acerca das teorias do conhecimento que dão base para a formação docente e acabam por fundamentar o trabalho dos professores na escola.

Em conformidade com o movimento da escrita, a produção estrutura-se em quatro partes. Inicia-se, com um breve panorama sobre a epistemologia na formação de professores da educação básica. Em seguida, apresenta-se a metodologia. Na sequência, realiza-se uma discussão acerca dos limites e das possibilidades epistêmicas presentes no ideário epistemológico dos professores do CEF 411. Por fim, conclui-se com uma síntese provisória que corrobora com o enriquecimento do debate e das reflexões, o que, conseqüentemente, tende a fortalecer o campo da formação de professores.

Formação de professores como problema epistemológico

Reportando-nos à origem etimológica do termo epistemologia, tem-se que a palavra é composta por dois termos gregos: *episteme*, que significa “ciência” e *logos* que denota “estudo”, “conhecimento”. Acerca do tema Japiassu enfatiza que “epistemologia significa [...], discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*)” (1988, p. 24). Tratando-se, especificamente, da epistemologia na formação de professores temo-a como “teoria do conhecimento que viabiliza a formação dos professores como fundamento para o seu trabalho na escola” (Silva, 2018, p. 13).

No contexto brasileiro, constata-se a partir da pesquisa bibliográfica quatro epistemologias na formação de professores, a saber, a epistemologia da técnica, a epistemologia da falta, a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis (Silva, 2018, Oliveira, 2010 e Andrade, 2023).

A epistemologia da técnica, também denominada de racionalidade técnica (Contreras, 2002), sustentáculo da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Tecnicista, assenta-se, como o próprio nome diz, nas técnicas, nas metodologias e nos aspectos instrumentais de modo que o processo educativo é controlado a fim de garantir a eficiência e a uniformização do processo educativo. Santos (1991) ressalta que

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

A racionalidade técnica é uma herança do Positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX, fundamentado na idéia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie Humana (Santos, 1991, p. 322).

Depreende-se que, a formação docente, nessa perspectiva, se estabelece a partir de técnicas definidas em documentos e manuais. Nas palavras de Andrade (2023, p. 30), há “uma cisão entre teoria e prática, forma e conteúdo”. A inexistência de espaço para a reflexão da prática por meio da teoria acaba por *forjar no professor um solucionador de problemas a partir de técnicas e no formando um homem fabril condizente com o modo de produção Taylorista e Fordista*.

Esse modelo de formação acaba se implodindo em razão de não mais atender ao capitalismo. Fazia-se necessário formar um novo trabalhador, um novo consumidor, portanto, um novo homem face ao projeto societário hegemônico em curso. Assim, emerge a epistemologia da prática a fim de atender as demandas da sociedade capitalista que são postas à educação.

Donald Schön (2000), influenciado pela filosofia *deweyana* (Dewey, 1959), destaca o valor epistemológico da prática ao tomar “como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa” (Schön, 2000, p. 8). Em seus estudos, *Schön* (2000) argumenta que os currículos normativos não contribuem para a reflexão na ação, pois acabam por separar a pesquisa da prática o que acarreta problemas. Refletindo sobre o tema defende que a prática profissional é uma topografia irregular

[...] onde há um terreno alto e firme de onde se pode ver o pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas... os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. (Schön, 2000, p. 15).

Consoante o exposto, vê-se que a perspectiva *schöniana* confere destaque a prática com pouco ou quase nenhum suporte teórico. Desse quadro, emergem a defesa *do professor reflexivo* (Schön, 1983, 1992) e *do professor pesquisador* (Stenhouse, 1993). Nessa mesma linha de entendimento, guardadas as especificidades, também podemos situar *Tardif* (2014), Perrenoud (1999 e 2000) e Zeichner (1993 e 1998).

A partir do aprofundamento teórico, possibilitado pela leitura dos autores, depreende-se que a epistemologia da prática imprime *a formação do professor um caráter pragmático que se alinha com princípios neoliberais os quais visam atender ao processo de reprodução ampliada do capital*

no regime de acumulação flexível (Harvey, 1992; Kuenzer, 1985 e 2002). Esse processo visa uma reconstrução social por intermédio de um projeto humanístico e neoliberal.

Face ao movimento contraditório e real no âmbito da formação de professores, também é possível captar a epistemologia da falta. Essa perspectiva se explica a partir da “ausência”. A formação dos professores, portanto, passa a ser compreendida através do que não está presente no decurso do processo formativo. Como diz Bernard Charlot (2007), no livro *Relação com o saber, formação dos professores e globalização* trata-se de um fundamento que se origina através de “uma explicação em termos de carência (do que falta) que consiste em conferir uma causalidade ao não ser. É “a falta de”, que é “a causa de” (Charlot, 2007, p. 21). Precisamente, por esse entendimento epistemológico, é que Charlot nomina essa forma de pensar determinista de “leitura negativa da realidade” (Charlot, 2007, p. 21).

É uma linha que tem estreitas conexões com o Pós-modernismo e a Fenomenologia. Numa síntese, a formação dos professores é marcada por um não ser, pela ausência propriamente dita. Assinalando a questão Gimenes e Oliveira (2010) observam que

A epistemologia da falta silencia aquilo que, bem ou mal, é trabalhado ao longo dos cursos de formação inicial, mostrando um professor que é constituído principalmente por lacunas e espaços vazios, pois sua formação é marcada pela ausência (Gimenes e Oliveira, 2010, p. 11).

Dentro, pois, desse paradigma *tem-se um distanciamento da realidade concreta, quando se forja o não existente em presença, dando a situação por resolvida enfatizando, somente, o “não ser”*. Infere-se que essa tendência compreende a sociedade como adaptativa e igualitária. Por consequência, vê-se uma resistência para a transformação social, assim, do ponto de vista político não há possibilidade de revolução, a luta se dá por guetos ou movimentos espontaneístas.

Prosseguindo, tem-se, uma quarta tendência, a epistemologia da práxis. Uma teoria, referenciada em uma educação crítico-emancipadora que compreende a realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória (Silva, 2017 e 2018). Explicitando melhor essa vertente Silva (2018) anuncia que a epistemologia da práxis

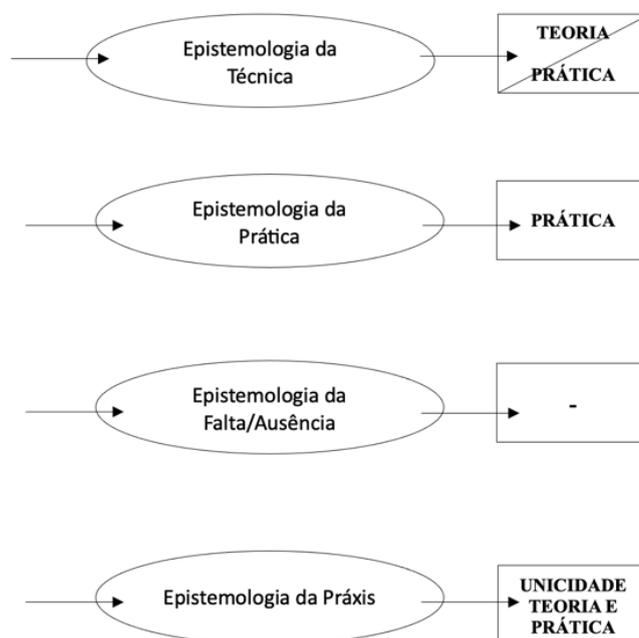
Valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações [...] utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente (Silva, 2018, p. 37).

Do que foi dito acima, constata-se o reconhecimento da dimensão teórica da prática e o valor prático da teoria. Assinalando essas características, essa concepção, fundamento das

Pedagogias Progressistas³, compreende o professor como um sujeito que se nutre da teoria por meio de uma sólida formação onde a prática é orientada, isto é, alimentada pela teoria. *Aqui o professor não é um mero tarefeiro* (Kuenzer, 1999), *mas sim um ser “construído na interação com o meio – social, cultural e físico [...] equacionado numa dimensão compreensiva e interpretativa” que busca formar um homem autônomo, crítico e emancipado* (Silva, 2018, grifo dos autores, p. 33).

Em um esforço de síntese, a figura 1 busca apresentar as epistemologias presentes na formação de professores da educação básica e os aspectos concernentes à relação teoria e a prática.

Figura 1. Epistemologia(s) na formação de professores da educação básica



Fonte: elaborado pelos autores.

Como se vê, a partir da figura 1, cada epistemologia carrega consigo uma compreensão sobre o conhecimento, bem como apresenta reflexões acerca da relação teoria e prática como dimensões estruturantes do trabalho docente. A partir da historicização, capta-se um movimento de mudança paradigmática que ora tende a dar ênfase a teoria, ora a prática. Desse entendimento constata-se, portanto, que as epistemologias refletem a forma que o professor aprende e sistematiza o conhecimento. Nesse aspecto, vê-se, pois, que a epistemologia na formação de professores

³ Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica. SAVIANI, D. **Concepções pedagógicas contra-hegemônicas**. Glossário. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcoes-pedagogicas-contra-hegemonicas>>. Acesso em 20 de dezembro de 2023.

relaciona-se a um contexto amplo permeado por contradições, de ordem social, cultural, ideológica, pedagógica, política e econômica, as quais desembocam no trabalho docente.

Em um esforço de síntese, inicialmente tem-se a teoria dissociada da prática. *Na atual conjuntura, coexistem projetos os quais supervalorizam a prática e propostas contra-hegemônicas as quais buscam a unidade teoria e prática.* Numa visão de totalidade, da relação teoria e prática compreende-se, portanto, que *unidade teoria e prática difere-se, radicalmente, de articulação, relação e associação entre teoria e prática.* Nesses termos, na atualidade, a epistemologia da práxis, pode ser compreendida como um projeto contra hegemônico da epistemologia da prática.

Caminhos percorridos

Considerando que por metodologia entende-se “[...] as regras estabelecidas para o método científico” (Richardson, 1999, p. 22), faz-se necessário explicitar, no corpo do trabalho, as diretrizes que se fizeram necessárias para a apreensão da matéria face às suas particularidades. No tocante à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa

As investigações que se voltam para a análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (Richardson, 1999, p. 80).

Na esteira desse entendimento, com o enfoque qualitativo interpretar-se-á a realidade atribuindo significados com vistas ao entendimento das múltiplas determinações da temática com o fito de avançarmos na elaboração de novas sínteses que padecem de muitas outras com intento de melhor apreender a matéria.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e empírica. No que tange ao aspecto bibliográfico, utilizou-se materiais já elaborados como, por exemplo, livros, artigos científicos, teses, monografias e periódicos o que, conseqüentemente, possibilitou a sistematização dos dados dispersos nas inúmeras publicações de modo a elaborar novas sínteses, novos conhecimentos (Minayo, 2002). No tocante ao procedimento empírico, utilizou-se um questionário, elaborado via *Google Forms*, dividido em três eixos (caracterização, ideias iniciais e epistemologias subjacentes ao trabalho docente).

O instrumento foi enviado para 11 professores, do CEF 411 de Samambaia, por *e-mail* e por grupos no *WhatsApp*, com o prazo de 15 dias para ser respondido. Aplicado para geração de dados, os questionários adquiriram vida ao serem iluminados a partir de determinadas teorias (Triviños, 2013). Esse trabalho de partir do concreto-dado, por intermédio de abstrações, para produzir o

concreto-pensado objetivou elaborar novas sínteses no plano teórico o que tende a contribuir para o avanço a partir do conhecimento já acumulado. Este é o caminho de interpretação do real, pois como propõe Marx, em *Teses sobre Feuerbach*, na célebre tese onze, “[...] os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx e Engels, 2020, p. 69).

A análise dos dados gerados a partir da empiria parte de uma perspectiva crítica. Não, apenas, da crítica pela crítica, mas da crítica propositiva no sentido de cotejar o desenvolvimento de reflexões que possam servir de meio para se pensar o campo da formação de professores no Brasil. O fim último visa marcar um compromisso político e social frente às concepções de formação de professores que, na atual conjuntura, assumem um viés mais prático e menos teórico o que, conseqüentemente, acaba por fazer alastrar no domínio da escola e das políticas educacionais concepções gerencialistas expressas pelas perspectivas educacionais hegemônicas e neoliberais.

Limites e possibilidades epistêmicas na formação de professores da educação básica

Os resultados emergentes da empiria em íntima conexão com a teoria, em um primeiro momento, possibilita-nos depreender que a falta de clareza epistemológica tende a refletir concretamente sobre o trabalho docente. Ao referir-se sobre a problemática Pimenta (2000) chega à seguinte conclusão: “a questão epistemológica é fundamental do ponto de vista de sua necessidade histórica, e não apenas por uma questão de natureza disciplinar e/ou lógica.” (2000, p. 12). Significa dizer que, em termos epistemológicos, a formação de professores é um campo de disputa frente aos projetos hegemônicos⁴. Reconhece-se, desse modo, que qualquer que seja o campo da atividade intelectual a que o trabalho se aplique, a reflexão acerca do trabalho executado, o exame das questões epistemológicas é condição *sine qua non* para um entendimento mais abrangente que, por consequência, pode ser compreendido como uma explicação teleológica que antecede e dá conta da ação e da intenção. Concordando com Oliveira e Queiroz (2022, p. 10), “indagar sobre a epistemologia [...] é fundamental para a compreensão da finalidade educativa [...] e do projeto de sociedade”.

A partir das respostas do questionário, depreende-se que entre os professores do CEF 411 de Samambaia as duas vertentes epistemológicas mais proeminentes são a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Aquela tendo raízes na perspectiva positivista e essa tendo íntima conexão

⁴ A hegemonia é entendida como a dominação, de uma classe sobre a outra por meio de mecanismos de poder, envolvendo a busca de consenso em torno dos interesses da classe dominante, mantendo a classe dominada subordinada e controlada” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 741).

com a concepção materialista-histórica. Vejamos o que dizem os professores a serem inquiridos acerca da prática docente:

“A minha prática pedagógica acontece de forma muito abrangente, quando se trata de educação não pode existir permissão total e sim uma concessão gradual das práticas integrantes do processo ensino aprendizagem, acontece de forma recíproca no qual *as experiências produzem a construção do conhecimento de modo que o saber seja sempre o ponto de partida*” (Professor/a 1, grifo dos autores). “*A prática pedagógica decorre da vivência e da realidade dos educandos*” (Professor/a 6, grifo dos autores).

“Em minhas aulas tenho possibilitado aos meus alunos *aprenderem por meio da resolução de problemas* (Professor/a 8, grifo dos autores). Baseio meu trabalho em sala de aula na *pedagogia de projetos. Experimentando e resolvendo os problemas vou levando meus alunos ao conhecimento* (Professor/a 3, grifo dos autores). No meu trabalho pedagógico *procuro trazer aos alunos os nexos e as relações que constituem a nossa realidade* (Professor/a 4, grifo dos autores).

O que se vê, pois, a partir das explicações são exemplos das epistemologias subjacentes à prática docente ora vinculada a epistemologia da prática, ora relacionada à epistemologia da práxis. Reconhecer essas nuances epistemológicas permite aos professores situar-se acerca do projeto educativo que também pode ser ou conservador ou transformador.

Questionados sobre o que é conhecimento? Como acontece esse processo de conhecimento? As devolutivas nos permitem apreender uma primazia, estritamente, pragmática alinhada aos documentos que representam a política educacional brasileira a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

“O conhecimento trata-se do *domínio de habilidades e competências* que são requeridas de nossos estudantes” (Professor/a 7, grifo dos autores). “O processo de conhecimento acontece quando os alunos *desenvolvem habilidades necessárias para a contemporaneidade*” (Professor/a 8, grifo dos autores). “*O conhecimento surge da prática da experiência*. Esse conhecimento é o que dá conta dos problemas do mundo (Professor/a 9, grifo dos autores).

O primado revelado pela fala dos professores está em consonância com a “tecnificação do ensino”, problemática apreendida por Limonta e Silva (2013). Esse fenômeno corresponde ao domínio de técnicas que são repassadas aos professores de modo que estes deem respostas instrumentais e imediatas para os problemas identificados na prática docente. Em resumo, consiste no preparo dos professores a partir da valorização da técnica em detrimento da teoria. Esse ideário acaba por cooptar os professores na tentativa de conduzir suas práticas a partir de uma política de educação *neoliberal*. O neoliberalismo envolto à educação acaba por fazer emergir novas formas de gerenciamento, organização e controle que terminam por atingir diretamente a escola, os alunos e os docentes de modo objetivo (condições salariais, condições de trabalho) e subjetivo (conformando subjetividades).

O praticismo, decorrente dessa perspectiva, toma corpo objetivando um fim prático-utilitarista no âmbito da formação de professores. Essa visão mecanicista e linear do mundo a partir das habilidades e das competências tem conformado os docentes que, por vezes, sentem-se incapazes de assumir uma perspectiva crítica e progressista o que, conseqüentemente, os impossibilita de realizar o trabalho docente sob a rubrica de uma educação crítica que permita elevar o nível cultural das classes populares. Contraditoriamente, as respostas dos professores também perpassam por nuances que se relacionam com a epistemologia da práxis:

“Em minha prática pedagógica valorizo os conhecimentos historicamente constituídos permitindo aos alunos que (re)elaborem o saber” (Professor/a 10, grifo dos autores).
Sou contrária a essa ideologia de habilidades e competências. Para existir no mundo não nos bastam apenas habilidades e competências. No meu trabalho exploro os conteúdos de diversas maneiras (política, econômica, cultural, histórica e etc.), pois acredito que desse modo estou contribuindo para uma visão crítica da realidade por parte dos alunos (Professor/a 11, grifo dos autores). “O trabalho que desenvolvo em sala de aula visa a formação de um sujeito autônomo e crítico” (Professor/a 2, grifo dos autores).

Como se pode notar, alguns professores também expressam o entendimento da atividade docente dentro de uma totalidade, da relação trabalho e educação e da sua conexão com o todo social. As conclusões destacadas pelos professores encontram eco em Silva (2018, p. 31) quando advoga que

Proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade [...] requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão (Silva, 2018, p. 31).

Do que foi dito acima, constata-se que priorizar a práxis é tomar dialeticamente o trabalho docente enquanto uma totalidade. Noutros termos, a epistemologia da práxis possibilita elaborar e desenvolver uma consciência crítica e emancipadora do trabalho educativo como uma unidade rica de elementos que proporcionam um debate político, cultural e social em face da realidade concreta.

Não se limitando a concluir, dadas as múltiplas determinações inerentes ao tema, passa-se na seqüência para as considerações finais em um movimento de síntese provisória.

Considerações finais

Diante do que foi tratado neste capítulo, é possível compreender a partir da historicidade que a formação docente se relaciona com o contexto social mais amplo. É influenciada por questões ideológicas, políticas, culturais e econômicas as quais, por vezes, acabam refletindo o projeto educativo em curso. Quatro são as epistemologias que podem embasar o trabalho docente a

epistemologia da técnica que enfatiza técnicas e metodologias. Em contraste, a epistemologia da prática que valoriza a prática sem suporte teórico. A epistemologia da falta que considera a ausência na formação e a epistemologia da práxis que toma dialeticamente o trabalho docente enquanto unidade na totalidade.

Em resposta a questão motivadora do texto, como a epistemologia na formação dos professores influencia o trabalho docente na educação básica?, vê-se que as vertentes epistemológicas acabam por refletir a complexa relação existente entre teoria e prática no trabalho docente. Ao adentrar no universo das práticas pedagógicas adotadas pelos professores constata-se que elas convergem ora com a epistemologia da prática, ora com a epistemologia da práxis. Percebe-se que há, paulatinamente, um movimento de unicidade entre teoria e prática. O que se vê, portanto, é *a epistemologia da práxis como projeto contra-hegemônico para a formação de professores.*

Nas contradições desse movimento, o estudo acaba por oportunizar uma síntese provisória que carece de outras sínteses com o fito da temática ser melhor trabalhada e destrinchada, já que a unicidade entre teoria e prática, a práxis, só pode ser efetivada tendo o trabalho como princípio central, à medida que o trabalho é a origem da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. K. R. **A formação política dos pedagogos do município de Valparaíso de Goiás.** 2023. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Luziânia, Luziânia, 2023.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- GIARETA, P. F; LIMA, C. B; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAAE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n. esp. 1, p. 0734- 0750, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- GIMENES, C.I; OLIVEIRA, O. B. **A epistemologia da formação docente professada nas pesquisas.** 2010.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação**: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, n. 68, p. 163-183. 1999. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3, maio/ago. 2002. Disponível em <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED: América: Kelps, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **História, natureza, trabalho e educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-ABRASCO, 1992.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, S. E. B. N. J. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLIVEIRA, D. J; QUEIROZ, V. R. F. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. *Póiesis Pedagógica*, v. v. 20, p. e-74070-e-74070, 2022. Disponível em <<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74070/39031>>. Acesso em 20 de janeiro de 2024.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da prática resignificando a didática**. In: FRANCO, M. A. S. PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, L. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, 1 dez. 1991. Disponível em <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1067/806>>. Acesso em 10 de dezembro de 2023.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Rio Grande do Sul, v.18, 2017.
- SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- STENHOUSE, L. **la investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madri: Morata, 1993.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G., FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas-SP: Mercado das Letras-ALB, 1998.

Educação libertadora e materialismo histórico-dialético

Luiz Renato Assunção Vieira¹
Juliana Rezende Torres²

RESUMO

A Educação Libertadora proposta por Paulo Freire muitas vezes tem sido interpretada a partir de diferentes campos teóricos. É possível encontrarmos interpretações que reconhecem a pedagogia freireana como sendo escolanovista, fenomenológica, marxista e pós-moderna. Nós entendemos que as proposições de Freire se fundamentam no Materialismo Histórico-dialético, de Marx, e buscamos defender essa visão apresentando alguns pontos em que as proposições da Educação Libertadora convergem com os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético. Para tanto, recorreremos a Severino (1994) e Martins (2016) que concordam que a ontologia (concepção de mundo), antropologia (concepção de ser humano), axiologia (concepção da ação humana no mundo) e epistemologia (concepção do conhecimento humano no mundo) podem expressar a articulação interna existente entre uma teoria e o paradigma que a fundamenta. Assim, entendemos que para a Educação Libertadora, de Freire (1987), o mundo não é algo rígido e estático. Ao contrário, o mundo é um constante devir. Da mesma forma, Marx (2008), entende a realidade em movimento como uma produção humana historicamente acumulada. A realidade concreta é a síntese de múltiplas determinações. O ser humano, para Freire (1987) é um ser inconcluso com uma vocação para ser mais por meio do diálogo e da práxis autêntica. Para Marx (1998), o ser humano é o ser da práxis que estabelece uma relação dialética com a natureza por meio do trabalho. Em relação ao agir desse ser humano no mundo Freire (1987) e Marx (1998) convergem ao entenderem que é na relação entre ser humano e realidade que os sujeitos se humanizam e garantem sua sobrevivência, individual e coletivamente. Essa concepção de mundo, de ser humano e de sua ação sobre a realidade propiciam a produção de um conhecimento humano que para Freire (1987) e para Marx (1998) não é algo puramente metafísico, pois há uma relação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, objetividade e subjetividade que tem como ponto de partida a vida material e possui como teleologia a transformação da realidade e a humanização. Desta forma, ao voltarmos nosso olhar à obra de Paulo Freire em uma perspectiva ontológica, antropológica, axiológica e epistemológica entendemos que os fundamentos paradigmáticos da Educação Libertadora encontram forte convergências com as proposições do Materialismo Histórico-dialético, de Marx.

Palavras-chave: Freire; Educação Libertadora; Marx; Materialismo Histórico-dialético.

INTRODUÇÃO

A Educação Libertadora proposta por Paulo Freire muitas vezes tem sido interpretada a partir de diferentes campos teóricos. É possível encontrarmos diferentes interpretações e/ou diferentes tentativas de aproximações entre a pedagogia freireana e o escolanovismo (Saviani, 2008), a fenomenologia (Kunz, 2001), o marxismo (Silva, 2004; Torres, 2010; Vieira, 2020;

¹ Doutorando em Educação. Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. Email: luizravieira@gmail.com

² Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. Email: julianart@ufscar.br.

Abitante *et al*, 2021; Madureira e Torres, 2021; Bertanha *et al*, 2021, entre outros) e a “pós-modernidade”³ (Corazza, 2003), entre outros.

Pretendemos neste estudo apresentar como a Educação Libertadora inspira, em alguma medida, diferentes reflexões e proposições educacionais que se situam em diferentes campos teóricos, como citado acima.

Ressaltamos que esse debate não tem a pretensão de “rotular” Paulo Freire como seguidor de determinado paradigma, mas sim, esclarecer que há diferentes leituras possíveis de sua obra e diferentes usos de suas ideias que, metodologicamente, se faz necessário esclarecer sob qual lente o enxergamos e sob qual campo teórico estamos alicerçando essas ideias.

Consideramos esse processo importante na Pesquisa em Educação, pois entendemos que nenhuma investigação, nenhum tipo de crítica e nenhuma proposição para a educação pode ser considerada neutra ou imparcial, uma vez que a constituição da subjetividade dos sujeitos é carregada de fatores culturais, sociais, políticos, econômicos, geográficos, biológicos, entre outros, que acabam por influenciar o seu modo de ver, pensar e agir no mundo.

A Educação Libertadora sob diferentes visões e/ou aplicações

Como já anunciado, pretendemos apresentar, mesmo que brevemente, como a Educação Libertadora se manifesta em diferentes campos teóricos, seja por conta da análise de determinados autores em relação ao seu entendimento sobre as ideias de Freire, ou seja, pelo uso de alguma dessas ideias em proposições embasadas pelos mais diferentes paradigmas teóricos-metodológicos da educação.

Logo, no livro “Escola e democracia”, de Dermeval Saviani, por exemplo, o autor cita que a Educação Libertadora poderia ser entendida como uma “Escola Nova Popular” inspirada numa concepção humanista.

[...] se o principal problema da pedagogia nova está no seu efeito discriminatório, surge, então, a questão: os métodos novos não seriam generalizáveis? Assim como esses métodos foram capazes de aprimorar a educação das elites, não seriam eles úteis também para aprimorar a educação das massas? É nessa direção que surgem tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos dessas tentativas são a “Pedagogia Freinet” na França e o “Movimento Paulo Freire de Educação” no Brasil. Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, por meio da corrente personalista (existencialismo cristão) (Saviani, 2008, p. 54).

³ O termo “pós-modernidade” não carrega em si uma definição unânime. Quando nos referimos a esse termo, buscamos de forma didática sintetizar numa expressão, uma diversidade de campos teóricos distintos, mas que convergem em dedicar seus esforços ao estudo dos limites (ou as possibilidades para além desses limites) da razão científica Moderna.

Além do entendimento da Educação Libertadora como sendo humanista/escolanovista há interpretações da pedagogia freireana que o aproximam do paradigma fenomenológico, como, por exemplo, as proposições para a área da Educação Física escolar de Elenor Kunz em seu livro “Educação Física: ensino e mudanças”. Aqui é importante destacar que Kunz trabalha com o conceito de “*se-movimentar*”, o qual consiste em compreender o movimento humano como a manifestação da intencionalidade do sujeito que se relaciona com o mundo. Segundo Vieira (2020), Kunz (2001) fundamenta suas proposições nos pensamentos de Merleau-Ponty e de Paulo Freire:

Existe uma estreita relação entre a concepção dialógica do Se-movimentar acima exposto, e a concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem de P. FREIRE. Os pontos básicos destas relações podem ser resumidos na forma relatada a seguir.

- A aprendizagem do Se-movimentar não se orienta no ensino de destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo “movimento dialógico”. O que deverá ser percebido no momento da construção/elaboração deste campo de atuação pelos participantes do processo é o Sentido/significado deste Se-movimentar. Desta forma, o Se-movimentar torna-se um diálogo entre Homem e Mundo que exige uma inter-relação dialética entre Subjetividade e Objetividade, sem jamais nuclear-se para nenhuma destas posições extremas. - Para FREIRE, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo Diálogo com todos os participantes do processo e relacionados sempre a Situações locais e às vivências, experiências existenciais dos educandos. Nesse processo, ele não vê uma dicotomia entre Homem e Mundo e nem a aprendizagem deve concentrar-se num dos pólos (Homem ou Mundo), mas justamente na inter-relação destes, no “produto cultural” que caracteriza o resultado desta relação (Kunz, 2001, p. 180).

Para além das visões escolanovistas e fenomenológicas, também encontramos proposições consideradas “pós-modernas” que buscam alinhamentos com os pensamentos de Paulo Freire para construir suas proposições.

No livro “Tema Gerador: concepções e práticas”, a autora, Sandra Mara Corazza, procura nos apresentar a ideia de tema gerador proposta por Paulo Freire ressignificando essa ideia.

Vale ressaltar que entendemos esse movimento de ressignificação como algo importante para construção do conhecimento científico, mas, que, no entanto, precisa ser estudado com certa atenção, pois acaba por ampliar determinados conceitos de tal forma que, muitas vezes, os reposicionam em outros campos teóricos em que outras questões ganham mais ou menos relevância.

Assim, no livro “Sandramaracorazza: obra, vidas etc”; Marcos da Rocha Oliveira destaca:

De toda forma, no contexto de tombamento de utopias, na presença de paradigmas evanescentes, nas incertezas presentes nas impossibilidades que também são formas de construir novos possíveis, os temas geradores de Paulo Freire se inscreveram no pêndulo de um tempo grafado por SMC [Sandra Mara Corazza] como “pós-moderno”.

As práticas ressignificadas se instalam na dinâmica problemática de suprimir, conservar e superar. O livro de SMC ocupa a Educação Popular com a faixa de resgate dos temas geradores “como a centralidade necessária (sabemos que não suficiente) do processo educativo popular” (Oliveira, 2022, p. 252-253, destaque do autor).

Esses foram alguns breves exemplos de possibilidades de olhares freireanos para a educação oriundos de campos teóricos distintos, o que nos mostra como a obra de Paulo Freire é disseminada e como suas proposições se configuram como potência para pensarmos uma educação contra hegemônica.

Logo, gostaríamos, também, de colaborar com o nosso entendimento sobre quais lentes nos ajudam a ter uma melhor leitura sobre as ideias de Freire. Para tanto, recorremos a Severino (1994) e Martins (2016) que concordam que a ontologia (concepção de mundo), antropologia (concepção de ser humano), epistemologia (concepção do conhecimento humano no mundo) e axiologia (concepção da ação humana no mundo) podem expressar a articulação interna existente entre uma teoria e o paradigma que a fundamenta.

Assim, quando a filosofia está tratando das *condições de existência das coisas em geral, da existência do ser em geral*, ela está desenvolvendo a *ontologia*. É a teoria do ser em geral, independentemente de suas particularidades. Às vezes, o termo ontologia é usado como sinônimo puro e simples de metafísica. Trata-se, pois, de *ontologia*, toda vez que especulamos sobre características comuns a todas as coisas, a todos os seres, sejam eles o que forem. Assim, quando falamos que todos os entes possuem uma essência, essa é uma consideração ontológica. Quando nossas considerações ontológicas se particularizam, ou seja, continuamos falando das condições de existência dos seres, mas com referência a esferas particulares, a ontologia também se especifica. Assim, quando falamos das condições particulares da existência do mundo, estamos fazendo *cosmologia*; se falamos do homem, então estamos fazendo *antropologia* (no sentido filosófico, a se distinguir da antropologia, disciplina científica). Mas um outro âmbito da explicação filosófica diz respeito ao conhecimento, aos seus processos, a sua validade: temos então outra esfera da sistemática filosófica, que é aquela da *epistemologia*, a teoria do conhecimento. Ela é a área da filosofia que estuda os processos do conhecimento humano, tanto de um ponto de vista descritivo como de um ponto de vista crítico. Busca explicar como se dá o conhecimento humano e qual é o seu alcance, até que ponto ele nos dá a verdade.

Quando o centro das preocupações do filósofo é a justificativa do agir humano, quando se discutem os valores que presidem as nossas ações, temos então a área da *axiologia*. A questão básica da axiologia é saber a significação do valor, saber por que os homens o atribuem a tudo. Quando os valores se particularizam, vamos ter as subáreas da axiologia: valores morais são debatidos pela *ética*; valores ligados à sensibilidade, à beleza e à arte são tratados pela *estética*; valores sociais se incluem no âmbito da *política* (Severino, 2007, p. 79-80, grifo do autor).

É com base nessas quatro dimensões da Filosofia que enxergamos aproximações entre a Educação Libertadora proposta por Freire e o Materialismo Histórico-dialético, de Marx e Engels, e buscamos defender essa visão apresentando alguns pontos em que ambas as teorias convergem.

Aproximação entre o Materialismo Histórico-dialético e a Educação Libertadora: Aspectos ontológicos

Para a Educação Libertadora, de Freire (1987), a realidade não é rígida e estática. Ao contrário, o mundo é um constante devir, onde as transformações são esperadas. Uma “educação bancária” tende a compreender o mundo como algo já dado e acabado e, portanto, sem a

possibilidade de mudanças. Na educação bancária, os conteúdos escolares configuram-se como fragmentos imutáveis da realidade. Logo, compete ao docente “depositar” esses conteúdos nos estudantes. Para Freire, desta forma, a educação passa a ser um processo de domesticação e desumanização.

Ao contrário, a Educação Libertadora proposta por Freire (1987) prevê que a realidade é constantemente transformada pela própria ação dos seres humanos e que o processo educativo deve contemplar esse movimento do mundo desvelando a ação humana historicamente acumulada diante da realidade que se apresenta em um determinado momento histórico. Na Educação Libertadora, os educandos passam por um processo de conscientização e humanização.

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (Freire, 1987, p. 39-40).

Da mesma forma, Marx (2008), compreende a relação existente entre a transformação da realidade e a humanização dos sujeitos. Para Marx, a realidade é uma produção humana historicamente acumulada. A realidade concreta é a síntese de múltiplas determinações.

Podemos compreender melhor a dialética existente entre a humanização e a transformação da realidade através do conceito marxiano *trabalho*, o qual, difere da ideia de “emprego” que temos atualmente. Nesse sentido, *trabalho* é toda produção humana sobre a natureza visando garantir sua existência que reflete na transformação da vida material (realidade concreta material).

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas, condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras”. Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história (Marx, 1998, p. 10).

Apesar de Freire estar se propondo a debater sobre a realidade da educação na América Latina e Marx sobre o cenário socioeconômico na Europa, do ponto de vista ontológico, pode-se determinar uma aproximação entre a Educação Libertadora e o Materialismo Histórico-dialético,

pois ambos concebem estar em um mundo em transformação. Transformação, essa, que ocorre diante da e pela percepção da ação humana no mundo (*práxis*).

Aspectos antropológicos

O ser humano, para Freire (1987) é um ser inconcluso com uma vocação para *Ser mais* por meio do *diálogo* e da *práxis*. Assim, Freire entende que o ser humano necessita permanentemente se humanizar.

Dai que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo (Freire, 1987, p. 48).

Para Marx (1998), o ser humano é o *ser da práxis* que estabelece uma relação dialética com a natureza por meio do *trabalho*. Logo, o ser humano se humaniza à medida que age sobre a própria realidade com vistas a garantir sua existência.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx, 1998, p. 10-11).

É esse processo de intervenção na realidade para garantir sua existência que possibilita a permanente transformação dos sujeitos, uma vez que o ser humano interage dialeticamente com uma realidade constantemente transformada.

Aspectos epistemológicos

Como visto, entendemos que para Freire e para Marx a realidade está em constante transformação devido à ação do ser humano no mundo e que essa ação humana e essa transformação da realidade acabam por possibilitar que o ser humano se humanize. Logo, é possível considerarmos que esse processo de humanização produz conhecimentos.

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um “que-fazer” permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na *práxis*. Para ser tem que estar sendo (Freire, 1987, p. 47).

Da mesma forma, para Marx (1998), o conhecimento não é algo transcendente. Ao contrário, os saberes produzidos pela humanidade são oriundos da ação humana sobre a realidade (práxis).

Marx entende que a intervenção do ser humano na natureza e, posteriormente, com o desenvolvimento das relações sociais mais complexas (entre elas, relações de produção e consumo, como o comércio, por exemplo) foi possível estabelecer um intercâmbio cultural que ampliou (e ainda amplia) o conhecimento dos seres humanos.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx, 1998, p. 18-19).

Para esclarecer melhor a produção de conhecimento a partir da relação ser humano-mundo (realidade concreta), recorreremos a Lessa e Tonet (2011), que nos apresentam um exemplo, em que determinado ser humano possui uma necessidade concreta: abrir um coco. Para satisfazer essa necessidade, esse ser decide confeccionar um machado. Para isso, precisa interferir na natureza, conseguindo madeira e pedra para a produção do machado. Uma vez que o machado esteja pronto e o coco aberto, podemos considerar que aquele ser não é mais o mesmo (pois aprendeu a fazer um machado e a abrir um coco - algo que antes não era possível), a sociedade em sua volta não é mais a mesma (pois os outros seres também aprenderam o processo) e tampouco a realidade é a mesma (pois além da interferência na natureza, agora aqueles seres possuem um machado e o conhecimento para abrirem cocos, assim como o conhecimento para confeccionarem mais machados).

O exemplo acima colabora em nossa compreensão sobre as aproximações entre os pensamentos de Freire e os pensamentos de Marx, a partir de um ponto de vista epistemológico, pois ambos entendem que o conhecimento é produzido a partir da ação dos seres humanos no mundo.

Aspectos axiológicos

Como apresentado anteriormente, para Severino (2007), a axiologia reflete os propósitos do “agir humano”. Nesse sentido, os aspectos axiológicos que aproximam a Educação Libertadora de

Freire, e o Materialismo Histórico-dialético, de Marx, também nos servem como uma síntese dos aspectos discutidos anteriormente (ontológicos, antropológicos e epistemológicos), pois o agir humano para Freire e para Marx tem relação com a necessidade da transformação permanente da realidade e do próprio ser, com vistas a garantir sua existência, num processo que chamamos de humanização e do qual advém todo o conhecimento humano.

E esse agir humano se manifesta a partir de contradições, principalmente dentro da lógica atual do capitalismo, em que o ser que se humaniza também pode ser aquele que reifica. No entanto, estas questões éticas, estéticas e políticas precisariam ser discutidas de forma mais minuciosa em uma outra oportunidade.

Por ora, nos cabe apresentar a humanização como um motivador do agir humano presente nas obras de Freire e de Marx.

Considerações finais

Neste estudo buscamos, primeiramente, entender que o legado de Paulo Freire extrapola os modelos paradigmáticos comuns ao mundo acadêmico e que nossa tentativa de aproximação entre a Educação Libertadora e o Materialismo Histórico-dialético não se trata de uma tentativa de estabelecer limites para a interpretação do legado freireano, mas sim, trata-se de uma tentativa de identificar as proximidades existentes nos fundamentos das ideias de Freire e Marx.

Assim, consideramos que o Materialismo Histórico-dialético pode ser entendido como fundamento de muitas das proposições da Educação Libertadora, pois convergem suas ideias quando olhadas a partir do ponto de vista ontológico, antropológico, epistemológico e axiológico.

Essa concepção de mundo, de ser humano, de conhecimento propiciam a produção de um agir no mundo, que, para Freire e para Marx, não é algo puramente metafísico, pois há uma relação dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, objetividade e subjetividade que tem como ponto de partida a vida material e possui como teleologia a transformação da realidade concreta e a humanização.

É possível pensarmos que a relação entre essas diferentes dimensões de ambas as teorias gera um certo movimento que, também, ambas as teorias compreendem, pois a relação dialética existente entre a noção de realidade e a noção de ser, culminam na produção de conhecimentos que geram uma ação, isto é, permitem aos seres se modificarem e modificarem a realidade. Uma vez que a realidade não é mais a mesma e os seres não são mais os mesmos, é possível, então, a produção de novos conhecimentos para novas formas de agir na realidade (movimento de tese-antítese-síntese).

Desta forma, ao voltarmos nosso olhar à obra de Paulo Freire em uma perspectiva ontológica, antropológica, epistemológica e axiológica, entendemos que os fundamentos da Educação Libertadora encontram forte convergência com as proposições do Materialismo Histórico-dialético, de Marx.

REFERÊNCIAS

ABITANTE, Aldo; SANTOS, Renata Reis; TORRES, Juliana Rezende; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. as categorias trabalho (Marx) e humanização (Freire): implicações no currículo -São Paulo Faz Escola-. **Revista Pedagógica** (Chapecó. *online*), v. 23, p. 1-17, 2021.

BERTANHA, Adriano; DEMARTINI, Gabriel Ribeiro; MADUREIRA, Cristiane Aparecida; OLIVEIRA, Wander Pinto; TORRES, Juliana Rezende. O currículo do estado de São Paulo a partir das categorias trabalho em Marx e práxis em Freire. **Teoria e Prática da Educação**, V. 24, P. 195-215, 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Tema gerador: concepções e práticas**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

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

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MADUREIRA, Cristiane Aparecida; TORRES, Juliana Rezende. A Relação teoria-prática docente no ensino de Ciências: uma Análise Materialista Histórico-dialética à Luz da práxis autêntica de Freire. **Revista brasileira de pesquisa em educação em Ciências**, p. e33662, 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 2, p. 173 – 192, mai. - ago., 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Tema Gerador: concepção e práticas povoadas**. In: Sandramaracorza: obra, vidas etc. 1. ed. - Porto Alegre: UFRGS/Rede Escriteiras, 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2004.

TORRES, Juliana Rezende. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13825>. Acesso em: 13/12/2023.

**Eixo 5 - Manifestações paradigmáticas da epistemologia
sob o impacto da atual geopolítica do conhecimento**

Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira: uma apresentação

Elvis Rezende Messias¹

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de doutoramento em educação sobre a problemática das marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira. Compreender elementos fundamentais do processo de construção da realidade filosófico-educacional brasileira, trazendo à baila dados para, conseqüentemente, problematizar a raiz e presença da colonialidade cultural nesse campo de nosso fazer cotidiano foi o seu objetivo geral. A perspectiva foi lidar com questões que nos levam a investigar quais são as marcas da colonialidade, sobretudo cultural, presentes no processo de formação filosófico-educacional do Brasil e que contribuições originais a filosofia da educação brasileira tem a oferecer diante disso. Serão apresentadas as principais etapas e seções da tese, com vistas a possibilitar uma visão prévia do que se encontra sistematizado em cada um dos seus capítulos. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é fruto de um trabalho bibliográfico-documental, de abordagem qualitativa, de natureza teórica, de procedimento do tipo exploratório e sob a orientação primaz da inflexão decolonial, em diálogos complementares com os paradigmas da interculturalidade, da complexidade e indiciário. Quanto à estruturação dos capítulos, num primeiro momento são trabalhadas as principais categorias de análise teórica desenvolvidas, no intuito de esclarecer as relações entre a cultura metropolitana e as culturas colonizadas. Num segundo momento, parte-se para a discussão cultural, buscando explicitar a relação complementar entre a decolonialidade e a interculturalidade e o conceito de colonialidade cultural. O momento seguinte investiga as matrizes filosófico-educacionais que mais marcaram o processo formativo brasileiro, partindo, sobretudo, daquelas mais vigentes em Portugal entre os séculos XVI e XIX. O quarto momento, por sua vez, debruça-se sobre o percurso histórico-filosófico da educação brasileira, identificando períodos históricos, correntes filosóficas e possíveis marcas de colonialidade cultural por nós herdadas. No quinto momento, por fim, são apresentados indícios das principais marcas de colonialidade cultural identificadas, seguidas de contrapontos de resistências decoloniais (marcas de decolonialidade) e importantes tarefas que podem ser assumidas como contribuições originais da filosofia da educação brasileira. Por fim, apresenta-se um breve aceno a título de considerações finais e de algumas aberturas para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Colonialidade cultural; Epistemicídio; Decolonialidade; Educação decolonial; Interculturalidade.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), bolsista CAPES, Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). Mestre em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Especialista em Filosofia e em Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) e em Doutrina Social da Igreja pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade de Campanha e bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Docente-pesquisador da UEMG Campanha. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Filosofia da Educação (GRUPEFE, CNPq). E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto que ora segue é uma breve apresentação do trabalho de pesquisa de doutoramento (tese) por mim desenvolvido e objetiva apresentar seus principais elementos, objetivos e alguns acenos acerca dos resultados alcançados.

A tese tem como título *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*, teve como orientador o Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana (LIPEFH), e contou com bolsa da CAPES/PROSUP e da própria UNINOVE. A defesa aconteceu no dia 06 de outubro de 2023.

1 Principais elementos metodológicos do trabalho

O trabalho é fruto de um projeto de pesquisa que se debruçou sobre a problemática dos indícios de marcas da colonialidade, sobretudo cultural, presentes no processo de formação filosófico-educacional do Brasil e de algumas possíveis contribuições que a filosofia da educação brasileira tem a oferecer diante disso.

A hipótese sobre a qual me debrucei e que procurei confirmar e deu origem à tese compreende que há indícios de que carregamos marcas coloniais, com relativo apego a matrizes referenciais estrangeiras. Isso mantém um estado de colonialidade cultural e epistemológica entre nós. Porém, é necessário não naturalizar uma autoimagem negativa (“marca”) de nosso percurso reflexivo, pois pode ser uma contribuição original nossa o movimento de descoberta crítica de nossas marcas de colonialidade cultural, de compromisso de decifração de nosso enigma histórico e de nossa identidade, podendo a filosofia da educação brasileira dedicar-se a esse compromisso.

O objetivo geral da pesquisa, então, foi o de compreender elementos fundamentais do processo de construção da realidade filosófico-educacional brasileira, trazendo à baila dados para, conseqüentemente, problematizar a raiz e presença da colonialidade cultural nesse campo de nosso fazer cotidiano. Para tanto, elenquei como indispensáveis os seguintes objetivos específicos:

- 1) compreender o que se entende por (de)colonialidade, interculturalidade e núcleos conceituais afins;
- 2) identificar as ideias filosófico-educacionais mais vigentes em Portugal;
- 3) apresentar um breve percurso histórico-filosófico da educação brasileira, destacando e problematizando seus períodos históricos, correntes ideológicas e possíveis marcas de colonialidade cultural herdadas;

4) levantar tópicos de possíveis contribuições do pensamento filosófico-educacional brasileiro em chave decolonial e em perspectiva intercultural.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica-documental, pois, embora sua maior fonte investigativa sejam trabalhos já publicados e discutidos em forma de livros, artigos científicos e demais trabalhos acadêmicos, também se volta, em determinados momentos, a documentos da história da educação brasileira, tais como legislações e um manifesto de professores da educação primária do século XIX. De todo modo, a abordagem é qualitativa, voltada ao universo dos significados e dos conceitos construídos contextualmente, sem a preocupação necessária com a análise de dados numéricos e com procedimentos estatísticos. É uma pesquisa teórica, cuja natureza é de raiz marcadamente filosófica, focalizando uma contribuição de cunho conceitual para a discussão acadêmica acerca das marcas da colonialidade cultural na educação brasileira, e, desse modo, sem previsão primordial de aplicabilidade prática imediata.

O grande aporte metodológico-reflexivo da tese é a inflexão decolonial. Dela extraio as principais categorias para a análise do fenômeno filosófico-educacional brasileiro, o que dá ao presente relatório um tom marcadamente crítico ao eurocentrismo e à colonialidade que ele deixou produzida e que ainda se reproduz entre nós mesmo após ter acontecido a independência jurídico-política do Brasil em relação a Portugal. Conforme explícito no trabalho (Messias, 2023, p. 20), recorro-me à expressão “inflexão” por compreender que a decolonialidade, mais que ter a pretensão primeira de constituir-se em um novo paradigma, opera de modo desviante em relação aos paradigmas epistemológicos (e também sócio-político-econômicos) dominantes dentro da lógica da ciência clássica da modernidade/colonialidade, com vista a “pensar (e possivelmente fazer) o mundo de outra forma” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 14, tradução livre). Mais claramente, segundo explicam os autores citados:

*Antes que um novo paradigma, a inflexão decolonial se considera como um paradigma outro. O que esses autores buscam não é consolidar-se como um novo paradigma teórico dentro da academia [...], mas questionar os critérios epistêmicos de produção do conhecimento acadêmico articulados ao eurocentrismo e à modernidade. Daí que pretenda consolidar um conhecimento não eurocêntrico e a partir da *ferida colonial*, quer dizer, um *paradigma outro* emergente a partir da diferença colonial (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20, tradução livre, itálicos do original).*

Essa perspectiva metodológico-reflexiva se apresenta como instrumento fundamental de denúncia das nossas possíveis dependências epistêmicas em relação ao modelo moderno/colonial de mundo que foi estabelecido pelos aparatos políticos, culturais, epistemológicos, econômicos e ontológicos do ocidente colonizador, sobretudo a partir do final do século XV e do longo século

XVI. Para a identificação de algumas marcas de colonialidade cultural presentes no fazer filosófico-educacional brasileiro nos dias de hoje, a decolonialidade se fez, então, indispensável.

Apoio-me também, na perspectiva de propor um passo adiante à denúncia, no paradigma da interculturalidade, que se constrói intimamente em diálogo com a decolonialidade, a fim de oferecer um vislumbre de anúncio de possíveis saídas e apostas de soluções para um novo contexto formativo (social, educacional, epistemológico, moral, ontológico etc.) ao Brasil e à América Latina como um todo.

Considerarei indispensável, ainda, o diálogo complementar com a epistemologia da complexidade, encontrando na vasta obra de Edgar Morin um singular aporte teórico para refletir sobre a realidade e a história formativa brasileira de modo não meramente linear, mas complexo, não somente crítico, mas propositivo.

Na *Introdução* do trabalho (Messias, 2023, p. 21-25) faço uma alongada justificativa do aporte à epistemologia da complexidade, que não cabe reproduzir aqui nesta breve apresentação. Apenas destaco que alguns autores europeus foram chamados ao diálogo e que várias de suas contribuições teóricas foram acolhidas no trabalho. Entendo que essa postura crítico-acolhedora é coerente com o aspecto intercultural que adotei nos estudos que desenvolvi, e por entender, especialmente, que a necessária crítica ao eurocentrismo não deve ser confundida com um posicionamento eurofóbico. A postura decolonial que assumo não despreza de modo simplista as contribuições possíveis que podem vir de pensadoras e pensadores da Europa.

As três vertentes (decolonialidade, interculturalidade e complexidade) são, ainda, um importante auxílio para a urgente atenção que deve ser dada às epistemologias do Sul – geográfico, mas, sobretudo, epistemológico – e à reforma do pensamento e da educação hoje, com os desafios institucionais e estruturais e desobediências epistêmicas que isso implica.

Encontrei apoio, ainda, no paradigma indiciário, sobretudo no que diz respeito à questão das “fontes” quando se faz pesquisa tanto em História da Educação quanto em Filosofia da Educação. Ele me ajudou especialmente no exercício de lidar com alguns textos que nem sempre são vistos como fontes consagradas para a pesquisa em educação no Brasil, mas que se apresentaram para mim como vestígios e indícios muito provocadores de reflexão.

Segundo a perspectiva de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário é entendido como um método epistemológico voltado para resolução de problemas baseado em dados marginais, em indícios, sinais, detalhes, sintomas, vestígios, pistas, tais como indicações frasais, conceituações diversas, documentos e “fontes” que, mesmo não sendo consideradas “clássicas”, são tomadas como elementos “considerados reveladores” (Ginzburg, 1989, p. 149) pela intuição da pesquisadora e do pesquisador.

Em suas palavras:

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. [...] o *rigor flexível* (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. [...] Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, 1989, p. 178-179, itálicos meus).

Considero que decolonialidade, interculturalidade, complexidade e paradigma indiciário estão intimamente em acordo nesse ponto.

Por fim, no que se refere aos escopos, o trabalho desenvolvido e aqui brevemente apresentado pode ser classificado como de tipo eminentemente exploratório, uma vez que procura apontar, levantar, identificar e refletir sobre elementos centrais do processo de formação da realidade filosófico-educacional brasileira no que se refere à possível raiz e presença de colonialidades culturais em nossa história formativa.

2 Breve relato dos resultados alcançados

Os resultados da pesquisa, então, se materializaram no relatório que encaminhei à banca examinadora e que contou com cinco capítulos.

No Capítulo 1, intitulado *Colonialidade e decolonialidade*, trabalho as principais categorias de análise teórica que me apoiaram na pesquisa, no sentido de se esclarecer as relações entre a cultura metropolitana e as culturas colonizadas. A ideia foi delinear as definições e sentidos conceituais que assumo dos núcleos conceituais que considero fundamentais para aproximação/leitura/análise de nosso processo filosófico-educacional. Sua estrutura é a que segue:

- **COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE**

COLONIALISMO E COLONIALIDADE

Sobre modernidade/colonialidade, encobrimentos e ciência

Breve consideração sobre a categoria classificatória “raça”

DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

ALGUMAS DIMENSÕES DE COLONIALIDADE

Colonialidade do poder

Colonialidade do saber

Colonialidade do ser

Outras dimensões de colonialidade

No Capítulo 2, intitulado *A centralidade da questão (inter)cultural*, procuro dar maior atenção à discussão cultural, buscando explicitar a relação complementar que há entre a decolonialidade e a interculturalidade e, especialmente, fundamentar o conceito de colonialidade cultural. Ele ficou estruturado da seguinte maneira:

- **A CENTRALIDADE DA QUESTÃO (INTER)CULTURAL**

COLONIALIDADE CULTURAL

INTERCULTURALIDADE EM DINÂMICA DE COMPLEXIDADE

Interculturalidade complexa

Interculturalidade funcional e interculturalidade crítica

EPISTEMICÍDIO

“Outras epistemologias” e “epistemologias outras”: um ensaio reflexivo pessoal

No Capítulo 3, intitulado *Um olhar à cultura lusitana*, considerando que uma das tarefas indispensáveis no exercício de ampliação da consciência é a formação de uma consciência histórica crítica, decolonial, complexa, passo ao trabalho de identificar as matrizes filosófico-educacionais marcantes em Portugal entre os séculos XVI e XIX, compreendendo se e como elas chegaram até nós e no modo como temos pensado e construído a educação brasileira. Assim ficou sua estruturação:

- **UM OLHAR À CULTURA LUSITANA**

MARCAS DISTINTIVAS DA CULTURA LUSITANA

Salvacionismo ardente e fundo emotivo: o medievalismo ibérico

Atitude pragmática, ceticismo e ecletismo

Catolicismo cruzado e ideologia expansionista

Universalismo salvacionista português

Sebastianismo

Saudade

Modernização conservadora

BREVES ACENOS À EDUCAÇÃO PORTUGUESA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX

No Capítulo 4, intitulado *Um olhar à cultura brasileira, mormente à colonial*, sigo no mesmo espírito do capítulo anterior e busco compreender, ainda que brevemente, o percurso histórico-filosófico da educação brasileira, identificando períodos históricos, correntes de ideias e possíveis marcas de colonialidade cultural herdadas entre nós. Ele ficou assim estruturado:

- **UM OLHAR À CULTURA BRASILEIRA, MORMENTE À COLONIAL**

PERÍODO COLONIAL (1500-1822)

Os jesuítas

Para além dos jesuítas: o destaque franciscanista

As reformas pombalinas

Um passo atrás: para além da educação formal colonial, a educação entre os povos indígenas

O terror e o medo como modos pedagógicos

O período joanino

PERÍODO IMPERIAL (1822-1889)

Educação no primeiro reinado

A Constituição Imperial de 1824

A Lei de 15 de outubro de 1827

Educação no período regencial

O Ato Adicional de 1834

Educação no segundo reinado

A Reforma Couto Ferraz de 1854

O Manifesto de docentes do Império (1871) e sua crítica à Reforma Couto

Ferraz: marcas que ainda nos marcam

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879

PERÍODO REPUBLICANO (1889 AOS DIAS DE HOJE)

E no Capítulo 5, por fim, intitulado *Marcas de colonialidade cultural e contribuições do pensamento filosófico-educacional brasileiro*, sistematizo alguns indícios de marcas de colonialidade cultural que identifiquei e levanto tópicos sobre contribuições do nosso pensamento filosófico-educacional, destacando também marcas de decolonialidade e a perspectiva de vivência de uma pedagogia “desnorteada” entre nós. A estrutura do capítulo ficou assim:

● **MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL E CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO**

ALGUNS INDÍCIOS DE MARCAS DE COLONIALIDADE CULTURAL ENTRE NÓS

Racismo

Machismo

Bacharelismo/titulismo, formalismo e satanização do senso comum

Filoneísmo e estrangeirismo

Valorização do padrão de vida do opressor

Moralismo e manipulação linguística

Autoimagem negativa

Sloganização e autoritarismo

Vocacionismo ou heroísmo docente

PARA ALÉM DAS MARCAS NEGATIVAS: MARCAS DE DECOLONIALIDADE CULTURAL ENTRE NÓS E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES ORIGINAIS DO PENSAMENTO FILOSÓFICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO

O antídoto de Martí

EDUCAÇÃO, CERTEZA E ORDEM

POR UMA “PEDAGOGIA DESNORTEADA”

Depois vieram as *Considerações finais* da tese. Nessa parte construí perspectivas em um diálogo aberto, e não somente uma mera retomada do que foi tratado, destacando a necessidade de descobrir a potência do que antes fora considerado inútil, rejeitado, desprezado entre nós, fazendo “o nada aparecer”, como diz o poeta Manoel de Barros (2016) e que adotei como epígrafe de todo o trabalho. Ali procuro destacar, enfim, que estamos num tempo propício de transgressão, de desobediência epistêmica e sistêmica, de nomeação de nossas marcas, de captação de indícios de proto-decolonialidade, assumindo que de(s)colonizar é um urgente ato formativo.

Últimos acenos

Lembro-me, ainda, do que Edgar Morin afirma em seu *O método 3*:

O desejo infinito de conhecimento e o desejo imperativo de verdade [...] são o motor mais potente da aventura do conhecimento; tendem a superar todos os obstáculos e a liberar-se dos *imprinting* socioculturais. Mas esse mesmo desejo infinito e imperativo pode também enganar o conhecimento teleguiando-o rumo às aspirações metafísicas secreta e inconscientemente

inscritas no começo da investigação. Muitas buscas da verdade terminam na resposta desejada previamente [...] A verdadeira busca, com mais frequência, encontra outra coisa que a buscada (Morin, 2015, p. 152).

Essa citação me leva a considerar que, de fato, o método criativo e estratégico é mais importante que metodologias programáticas fechadas. Ora, isso é fundamental para que a pesquisadora e o pesquisador se permitam encontrar-se com as surpresas do caminho, com outros saberes, além daqueles buscados, das hipóteses a confirmar.

Posso dizer que, com o trabalho de pesquisa que desenvolvi, eu busquei sim confirmar minha hipótese; eu busquei realmente os indícios de algumas marcas de colonialidade em nosso processo formativo filosófico-educacional. Mas também encontrei surpresas na caminhada. Encontrei, por exemplo, marcas de *decolonialidade*, provocações de antídotos decoloniais, complexos, interculturais, indícios, reticências, propostas “desnorteadoras”, abertas, aberturas, manifestos... Ora, eu vivi uma profunda experiência de ampliação da consciência, de visões e de desvisões de mundo, de aprendizados e des-aprendizados, encontrando muito mais coisas que somente as coisas inicialmente buscadas (Morin, 2015)... Vi carnes supliciadas e mãos que supliciam (Ribeiro, 2006), complexamente, em um mesmo sujeito... Indignei-me, esperancei-me, vi alguns nadas, desvi, transvi (Barros, 2016)...

Diversas referências me iluminaram. Posso, então, dizer que não cheguei a um final definitivo. Até cheguei a um final, mas penso que mais parti do que cheguei... É um trabalho de mais partidas que de chegadas. É um texto aberto, uma tese cheia de antíteses dialógicas, um trabalho andarilho. Sigo caminhando... As muitas páginas de *Referências* evidenciam que, de fato, “O caminho se faz caminhando” (Machado, 1997), e que muitas pessoas caminham com a gente, fazendo da caminhada de pesquisa um palmilhar em partes solitário, mas também em partes solidário.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MACHADO, Antonio. **Poesía completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1997.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023, 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 5. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Representatividade de Jojô Todynho sob perspectivas descoloniais e letramento racial crítico

Kahuanna Andrews de Jesus Oliveira¹

RESUMO

A visibilidade negra nas mídias ainda permanece escassa e inabitual, há ausência de pessoas que as representem, uma vez que, majoritariamente, pessoas brancas permanecem em maior destaque em diversos contextos sociais, levando a crer que o Brasil deva ser representado dessa forma e por essas pessoas. A população negra possui os piores índices per capita, níveis altos de desemprego e níveis de escolarização baixa. Roberta Silva (2019, p. 12) alerta que “se torna um problema para o debate das mulheres negras e o poder quando não apenas sustenta as barreiras que impedem que essas ascendam à política, como também as limita, ou mata, quando chegam a esses espaços — onde já são absolutamente sub-representadas”. Consequentemente, negros e negras não tendem à identificação com esses espaços e com essas pessoas (escolar, político, midiático) e com um processo de produção de conhecimento que faça sentido para elas. Sendo essa inserção abrangente e bastante vultosa, a cultura midiática exprime imponente relevância a partir de aparições possibilitadas por meio de programas televisivos e mídias sociais. O campo da representação por meio das mídias não é imóvel. Desde 1980 até o atual momento, a partir da representação popular, as formas pelas quais os contrastes raciais e étnicos têm sido recopilados resistem em deslocamentos por meio de novos padrões. A mudança mais relevante tem sido o aumento de negros e negras na mídia popular, bem como estão, a longos passos, mais presentes em diversos contextos da vida cultural (Hall, 2016). Partindo do pressuposto de que a mídia contribui com a reprodução de representações sociais que circulam nos espaços cotidianos, este trabalho procura atrelar o papel desempenhado pela mídia na configuração de representações sociais contemporâneas, sob perspectivas decoloniais, a fim de verificar as representações contidas no discurso divulgado no suporte midiático Instagram e discutir indícios de letramento racial a partir desse mesmo discurso. Nessas premissas, o presente artigo tem por objetivo refletir acerca da representatividade socioculturalmente estabelecida pela cantora e apresentadora brasileira Jojô Todynho (Jordana Gleise de Jesus Menezes), analisando seu discurso feito em um Programa de Televisão, “Domingão com Huck”. A intenção não é esgotar a temática, mas ampliar as discussões e reflexões ainda escassas acerca do assunto. As perguntas de pesquisa a serem respondidas no decorrer do artigo para direcionar a análise são: 1. Qual o papel da mídia na construção das representações? 2. O discurso de Jojô Todynho indica Letramento Racial? 3. Identifica-se nos comentários da postagem representatividade em relação ao discurso de Jojô Todynho? O sistema, em sua maioria, aborda o período colonial como único e verídico, desprezando a história “além do homem branco”, extinguindo a possibilidade de reconhecerem a história completa, valores contados pela visão de imagens europeias e brancas, sem aprofundar sua vivência literária em outras referências para sua produção e sem abarcar os grupos socialmente minorizados, como os negros e negras que, de alguma forma, têm na escola a invisibilização de sua história. Conforme Ferreira (2014), a teoria Racial crítica ressalta o destaque à branquitude preponderante, fato obrigatório a ser tratado no que se refere a questões raciais, portanto encontra-se na Teoria Racial Crítica suporte teórico para este trabalho que visa refletir acerca das representações contidas no discurso postado

¹ Mestranda em Linguagens, Letramentos e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná onde desenvolve estudos na área de Letramento Racial Crítico. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2013). Atualmente é professora de Ensino Médio na Associação Franciscana Senhor Bom Jesus e atua nessa mesma instituição como corretora / revisora textual. Especialista com vasta experiência na área de produção textual, gramática e revisão de textos. ID Lattes: 3779976892975716.

em um suporte midiático (Instagram) e ponderar indícios de letramento racial. Ferreira (2014) explica que, por esse viés, o que é construído em nome do poder possibilita ser discutido e desconstruído em nome da igualdade e da justiça social, incitando a desconstrução das ideias coloniais e excludentes, o que incorpora à desobediência epistêmica, citada em Mignolo (2008).

INTRODUÇÃO

A visibilidade negra nas mídias ainda permanece escassa e inabitual, há ausência de pessoas que as representem, uma vez que, majoritariamente, pessoas brancas permanecem em maior destaque em diversos contextos sociais, levando a crer que o Brasil deva ser representado dessa forma e por essas pessoas. A população negra possui os piores índices *per capita*, níveis altos de desemprego e níveis de escolarização baixa. Roberta Silva (2019, p. 12) alerta que “se torna um problema para o debate das mulheres negras e o poder quando não apenas sustenta as barreiras que impedem que essas ascendam à política, como também as limita, ou mata, quando chegam a esses espaços — onde já são absolutamente sub-representadas.”. Consequentemente, negros e negras não tendem à identificação com esses espaços e com essas pessoas (escolar, político, midiático) e com um processo de produção de conhecimento que faça sentido para elas.

Os meios tecnológicos impactam a sociedade de maneira irrestrita e global. Cada um desses meios impulsiona uma configuração de relação social: a advinda dos meios digitais que direciona para um contexto menos padronizado e mais democrático, porque, baseado neles, cada um desenvolve em função de suas necessidades de informação, de seus hábitos de lazer e de suas próprias iniciativas individuais (Rudiger, 2013).

Sendo essa inserção abrangente e bastante vultosa, a cultura midiática exprime imponente relevância a partir de aparições possibilitadas por meio de programas televisivos e mídias sociais. O campo da representação por meio das mídias não é imóvel. Desde 1980 até o atual momento, a partir da representação popular, as formas pelas quais os contrastes raciais e étnicos têm sido recopilados resistem em deslocamentos por meio de novos padrões. A mudança mais relevante tem sido o aumento de negros e negras na mídia popular, bem como estão, a longos passos, mais presentes em diversos contextos da vida cultural (Hall, 2016).

Partindo do pressuposto de que a mídia contribui com a reprodução de representações sociais que circulam nos espaços cotidianos, este trabalho procurou atrelar o papel desempenhado pela mídia na configuração de representações sociais contemporâneas, sob perspectivas decoloniais, a fim de verificar as representações contidas no discurso divulgado no suporte midiático Instagram e discutir indícios de letramento racial a partir desse mesmo discurso.

Nessas premissas, o presente estudo teve por objetivo refletir acerca da representatividade socioculturalmente estabelecida pela cantora e apresentadora brasileira Jojô Todynho (Jordana

Gleise de Jesus Menezes), analisando seu discurso feito em um Programa de Televisão, “Domingão com Huck”. A intenção não é esgotar a temática, mas ampliar as discussões e reflexões ainda escassas acerca do assunto.

As perguntas de pesquisa respondidas no decorrer do artigo para direcionar a análise foram: 1. De que forma as perspectivas descoloniais contribuem na construção das representações? 2. O discurso de Jojô Todynho indica Letramento Racial? 3. Identifica-se nos comentários da postagem representatividade em relação ao discurso de Jojô Todynho?

Dada a importância da publicidade e considerando que ela é essencial para a estruturação de determinada influência a fim de nortear o relacionamento do artista com o público, pretendeu-se, dessa forma, estabelecer relações que inclinam identificação e representatividade dos indivíduos na identidade de Jojô Todynho.

Fundamentação teórica / Desenvolvimento

Conforme Ferreira (2014), a teoria Racial crítica ressalta o destaque à branquitude preponderante, fato obrigatório a ser tratado no que se refere a questões raciais, portanto encontra-se na Teoria Racial Crítica suporte teórico para este trabalho que visa refletir acerca das representações contidas no discurso postado em um suporte midiático (Instagram) e ponderar indícios de letramento racial. Ferreira (2014) explica que, por esse viés, o que é construído em nome do poder possibilita ser discutido e desconstruído em nome da igualdade e da justiça social, incitando a desconstrução das ideias coloniais e excludentes, o que incorpora à desobediência epistêmica, citada em Mignolo (2008).

Piza (2005) consolida que a “branquitude” se refere à fase em que se superou a “branquidade”, sendo perceptível a necessidade de abrangência no que se refere ao papel do branco na estruturação do racismo, a fim de que, por meio do letramento racial crítico, haja fase de superação da branquidade em direção a uma branquitude crítica, assim como será destacado no desenvolvimento desse trabalho.

Associadamente, Marcondes (2023) prenuncia o fato de que o decolonialismo assiste a elaboração de uma pedagogia dialógica, horizontal, cuja construção do conhecimento e sua propriedade sejam abrangentes, o que resultarão em transformações nos âmbitos sociais de fato necessárias, decorrendo em uma sociedade menos desigual, antirracista, antissexista. A autora ressalta, ainda, que a procura por essa decolonialidade perpassa por reflexões críticas indeclináveis e necessita de ampliação de discussão para que haja superação das relações de opressão próprias do pensamento colonial.

As convicções eurocêntricas acarretam no silenciamento dos saberes marginalizados e dos saberes que correspondem às necessidades dos povos originários. O protótipo estabelecido socialmente - branco, machista e masculino, cristão, escravista - contribui com o prosseguimento das relações de poder (Marcondes, 2023).

Mignolo (2008) também movimentou reflexões acerca do que se compreende contexto descolonial, o que patenteia pensar além da exterioridade e em uma posição epistêmica em face ao domínio proeminente que cria, constrói e alça um exterior a fim de garantir sua interioridade que se assemelhe à aparência “natural” do mundo, isto é, branco, heterossexual e do sexo masculino. A opção descolonial infere a perspectiva de milhares de pessoas cujas vidas foram escusadas e marginalizadas, cuja consciência do próprio valor foi submetida e cujos corpos foram utilizados como força de trabalho escravo.

Mignolo (2008) acrescenta e reitera ainda que, para se pensar agudamente a opção descolonial, a identidade em política é de suprema relevância, visto que a política de identidade permeia toda a visão das identidades sociais e assegura uma identidade não real, que coincide com as características “naturais do mundo”, uma política que indica identidades similares quanto contrárias como essencialistas e fundamentalistas.

A opção descolonial evidencia, segundo o autor, a identidade camuflada sob teorias democráticas universais na mesma proporção que corrobora com a construção de identidades racializadas que foram edificadas pelas categorias hegemônicas do pensamento, das histórias e das experiências do ocidente, silenciando raciocínios símiles da África e da população indígena.

Os assassinatos em massa não são todos registrados com a mesma visibilidade e com o mesmo valor. Os critérios não citados no que se refere ao valor das vidas humanas são evidências, por uma perspectiva descolonial, de política escondida de identidade, o que significa que o enunciador se tornará uma régua, o qual estabelecerá o valor destinado a outras vidas humanas que não possuem opção intelectual e poder social para manifestar os eventos de acordo com uma divisão racista. Numa mesma sociedade em que há morte e terror, vozes críticas se estabeleceram para estruturar as brutalidades de uma civilização construída sobre a retórica da salvação e do bem-estar para todos (Mignolo, 2008).

A tutela da analogia humana sobre as diferenças humanas será, de fato, uma reivindicação realizada pela posição de privilégio da política de identidade no poder, logo o pensamento sob perspectivas descoloniais é o palanque para a pluriversalidade como um projeto universal (Mignolo, 2008).

Ainda em consonância com Mignolo (2008), quando se considera um sistema de poderio político e uma organização econômica que visa à reprodução da vida, e não da morte, o que reflete

uma distribuição de riqueza equânime, e não a acumulação entre poucos, tem-se uma economia norteada em direção ao bem-estar de muitos, no qual há uma política de representação social equivalente e correta, na mídia por exemplo, o que será tratado mais detalhadamente a seguir.

No intuito de iniciar as discussões acerca da representação social, primordialmente, no que concerne à substancial representatividade, houve, de fato, três relevantes acontecimentos de encontro do “Ocidente” com os negros que originaram inúmeras representações populares, com base na efetivação da diferença racial. Primeiramente, originou-se a representatividade no contato entre comerciantes europeus e os reinos da África Ocidental, gerador de escravos negros durante três séculos, o que acarretou efeitos significativos na escravidão e nas sociedades pós-escravistas. O momento seguinte decorreu com a colonização da África e sua porção entre as potências europeias que objetivavam reger o território, mercados e matérias-primas coloniais no período do “novo imperialismo”. O terceiro ocorreu com as migrações pós-Segunda Guerra Mundial do “Terceiro Mundo” para a Europa e América do norte. As ideias ocidentais sobre “raça” e as imagens da diferença racial foram construídas com base profunda nesses três eventos (Hall, 2016, p. 161).

A exploração e a colonização da África contribuíram significativamente com as representações populares, a exemplo de tal efeito há o desdobramento de imagens e temáticas imperiais na Grã-Bretanha por meio da publicidade das mercadorias no final do século XIX (Hall 2016, p. 163). A publicidade foi o principal caminho pelo qual o projeto imperial auferiu forma visual em um meio popular, engendrando o vínculo entre o Império Britânico e a imaginação nacional. Em vista disso, Anne McClintock (2010) pondera que, por meio da racialização dos anúncios de publicidade (racismo como bem comercial), o espaço da classe média na era vitoriana transformou-se em um espaço para a exposição do espetáculo imperial e para a reconstituição da raça.

A representação na publicidade correlaciona o sentido e a linguagem à cultura, que se refere à permuta e produção de sentidos. A cultura estabelece relação com sentimentos, com emoções, com senso de pertencimento, bem como constitui e norteia práticas sociais, influenciando posturas e, por conseguinte, ocasionando efeitos reais e práticos. Pessoas pertencentes à mesma cultura partilham grupos de conceitos, imagens e ideias que possibilita sentir, refletir e, logo, interpretar o mundo de maneira equivalente, isto é, os mesmos “códigos culturais”. Desse modo, pensar e sentir são em si mesmos “sistemas de representação”, nos quais conceitos, imagens e emoções dão sentido a ou representam o que está ao entorno. (Hall, p. 23, 2016).

No sentido de gerar representação, espaços televisivos têm sido proporcionados para que entrevistas com esse viés implementem a relevância da temática, incitando maior presença de

peças pretas nos espaços mais aparentes a fim de viabilizar o processo de representação e afirmação da população negra no Brasil, gerando Letramento Racial.

Para Kellner (p. 203, 2001), “a cultura da mídia reproduz as lutas e os discursos sociais existentes, expressando os medos e os sofrimentos da gente comum, ao mesmo tempo que fornece material para a formação de identidades e dá sentido ao mundo. Quando os membros dos grupos oprimidos têm acesso à cultura da mídia, suas representações muitas vezes articulam visões outras da sociedade e dão voz a percepções mais radicais”.

Nascida e criada no bairro de Bangu, no subúrbio carioca, Jojô Todynho, como é conhecida popularmente, é oriunda de uma família de baixo poder aquisitivo, tendo sido criada por sua avó paterna, Rita Maria. Revelou em entrevistas que sua forte autoestima originou-se de sua criação bastante rígida, em que lhe foi ensinada a importância de cultivar o amor próprio. Seu nome de registro é Jordana Gleise de Jesus Menezes, é cantora e apresentadora brasileira. Ficou bastante conhecida com o *hit* “Que Tiro Foi Esse?” e no ano de 2020 venceu a 12ª temporada do *reality show* “A Fazenda”.

O estudo pretende refletir acerca do discurso de Jojô Todynho no programa televisivo “Domingão com o Huck” exibido no dia vinte de novembro de 2022 transcrito abaixo:

“Nesse ano, eu comecei a ter aula de linguagem né, sobre o meu povo preto, sobre a minha representatividade, com o professor Ricardo Tassilo né?! E eu não sou negra só em novembro, eu sou negra o ano todo, eu sofro preconceito o ano todo. Então, a consciência tem que ser falada todos os dias. Nós queremos respeito, e é o que eu falo pra todo mundo da geração que vem agora, que vai ser a geração dos meus filhos, a geração dos meus netos. Não que isso seja um problema, mas não estaremos limpando vaso de madame né?! Eu quero que a geração entenda e tenha uma consciência que nós precisamos quebrar isso cada dia mais, é uma luta constante. A favela venceu, a favela ainda não venceu. A favela ainda está vencendo. Estamos num processo pra isso. Letramento racial é necessário. Não é só pedir desculpa, vai estudar! Se não doeu em você, não fale da dor dos outros. Eu posso falar com propriedade né?! E isso é muito bacana quando as marcas, a televisão tem cada vez mais dado, é, vem dando espaço para as pessoas pretas mostrar o seu trabalho, mostrar sua capacidade e trazer essa representatividade e, por que quantas Jojô’s Todynho anônima têm por aí? Preconceituosos não passarão!”.

Jojô, em seu discurso, declarou ter iniciado aulas de linguagem sobre “*o seu povo preto*”, o que, por meio da utilização do pronome possessivo “seu”, predispôs pertencimento em seu discurso. “*A linguagem*”, tópico citado em ato contínuo por ela, remete e reafirma, também, à sua origem, ao povo inerente ao seu pertencimento, o que vem ao encontro do que fora citado por Hall. No discurso, a artista faz relação com o povo branco hegemônico europeu, o dominante, tratar intrinsecamente do assunto meramente no Dia da Consciência Negra, enquanto que,

cotidianamente, violências verbais e físicas, ofensas e constrangimentos continuam sendo recorrentes, tornando-se necessária sim que a tratativa seja perpétua.

Tal fato corrobora com a necessidade de aprazar a valorização das experiências das quais os sujeitos fazem parte, no cotidiano e em outras áreas de sociabilidade, como os movimentos negros (Souza, 2009). Dignificar essas práticas das quais os sujeitos participam externamente à escola além de gerar letramento racial, produz sentido no campo escolar e motiva a participação em leituras e discussões, por exemplo, “prolonga e esclarece a orientação tomada no discurso interior, e as entoações que ele contém” (Voloshinov 1976, p. 100) de que não integram a população em geral, referido excludentemente como “*minha gente preta*”, no discurso de Jojô Todynho.

Muitas pesquisas têm revelado que, para a grande maioria dos negros e negras, o meio social tem sido um local de impugnação de deformidades. Dessa forma, percebe-se que essa circunstância se deve ao silenciamento de culturas, de valores, de crenças e de seus lugares de pertencimento que não aderem ao meio, há fragmentação, individualismo e concentração do poder do homem branco.

A aparição de Jojô Todynho em um programa televisivo de alta audiência, como o “Domingão com o Huck”, contribui com o processo de afirmação da população negra, ocasionando identificação com os espectadores que portam características semelhantes.

Em legitimação ao discurso de Jojô Todynho, foram selecionados alguns comentários de usuários da rede social *Instagram* a fim de verificar a identificação e a aceitação de seus seguidores e simpatizantes.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

IMAGEM 1

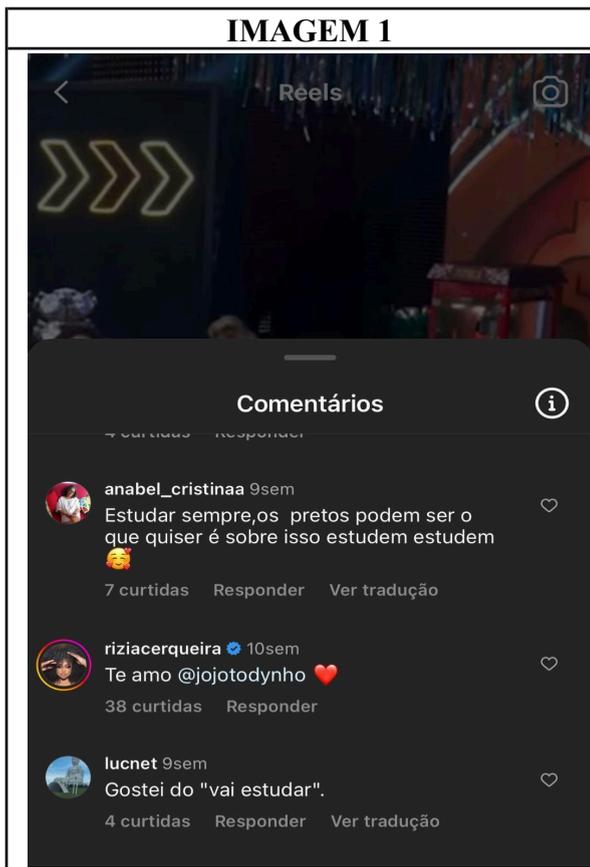


IMAGEM 2

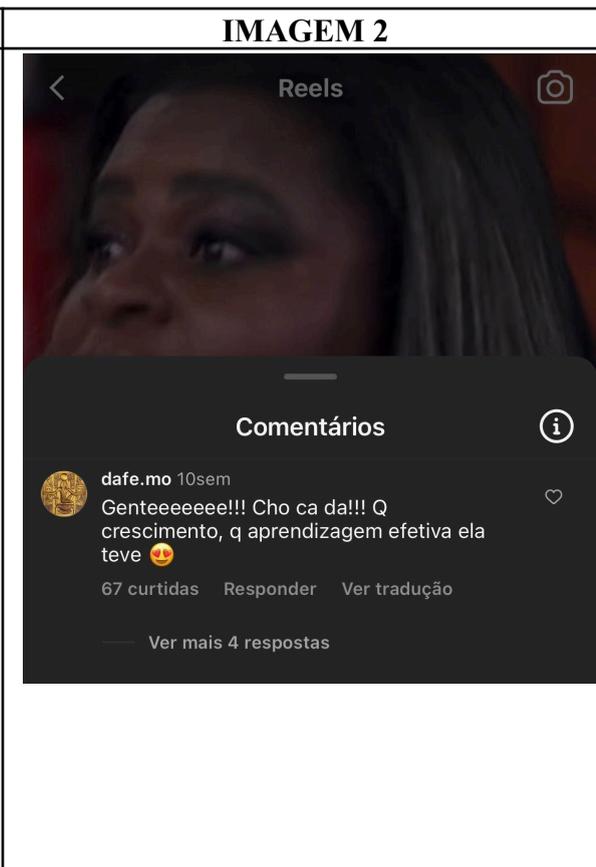


IMAGEM 3



IMAGEM 4



Os inúmeros comentários feitos na publicação do vídeo revelam que os sujeitos que se auto identificaram dentro das categorias: “gente preta”, “representatividade da gente brasileira”, “nós brasileiros”, como pronunciado pela famosa. Com base nessa visão de sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, que é perpassado por vozes, provocam identificações nesse discurso, gerando apoio e admiração.

Para Hall (2016, p. 20), a cultura concerne ao “compartilhamento de significados” - entre um grupo ou sociedade, logo quando se assevera que os tais pertencem à mesma cultura equipara-se a dizer que eles interpretam o mundo de maneira correlativa, expressando seus sentimentos e pensamentos dessa forma. Destarte, a representatividade cultural depende de que seus integrantes além de interpretarem analogamente o que acontece ao seu redor, “deem sentido” aos elementos de forma equivalente. Para mais, a cultura induz a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e ideias.

Em se tratar de relações raciais, o sentido de representatividade é mais complexo e está relacionado à evidência de um grupo social específico. Assim sendo, a representatividade tem a possibilidade de ser assimilada dentro de uma perspectiva de empoderamento, ou seja, ocupando e permitindo-se ser presente, despertando visibilidade em posições de alto valor social (Sampaio, 2017).

Nota-se a expansão e o reconhecimento do valor nos estudos iniciados por Jojô, como na imagem 1, “*os pretos podem ser o que quiser estudem estudem estudem*”; na imagem 2 “*Gostei do vai estudar*” e na imagem 3 “*Genteeeeeee!!! Cho ca da!!! Q crescimento, q aprendizagem efetiva que ela teve*”. Tais citações aprecia o fato de uma pessoa preta encontrar-se em uma posição de destaque, geralmente e em sua maioria composta por brancos, bem sucedida, acontecimento mais escasso para a população negra, como já citado em dados anteriores.

Na imagem 3, parte do primeiro comentário, a usuária da rede social, também negra, cita o acolhimento e demonstra gratidão pelo programa trazer uma mulher negra “que está se esforçando para aprender”, o que reflete representatividade por parte dela. Em paralelo a isso, o conceito de identidade interessa ao indivíduo a habilidade de se diferenciar dos outros, estando a identidade e a diferença intimamente relacionadas. Nesse sentido, o conceito de diferença do indivíduo é transposto pelas representações, tendo em vista que aquele representante determina a relação de poder definindo e determinando a identidade dos outros indivíduos (Hall; Woodward, 2012).

Considerações finais

Com efeito e, infelizmente, distantes de uma sociedade igualitária, hoje em dia, pessoas pretas ainda enfrentam obstáculos estruturais que problematizam a busca por igualdade social em

diversos âmbitos. Apesar da disseminação de debates sobre a igualdade de raça, ainda são frequentes casos de violência, mortes, baixa representatividade política, desigualdades salariais, assédios, desvalorização gratuita, entre outros.

Todos esses elementos impactam direta ou indiretamente no estabelecimento de seus direitos. Entretanto, surgem, em consequência dessa herança cultural, uma luta incessante por igualdade que tem sido intermediada, também, por suportes midiáticos. Vinculadas a outros enunciados, as campanhas midiáticas são estratégias por meio das quais constroem-se diretrizes que orientam a construção dos modos de subjetivação, revelando-se um micropoder que se insere no cotidiano, induzindo a falência da cultura colonial.

No intuito de percorrer esse processo e propor mudanças de pensamentos, o letramento racial crítico objetiva não somente reivindicar direitos sociais e políticos, mas conscientizar e permear essa batalha constante e árdua. Certos programas televisivos, quando exibem entrevistas assim como a em tese, valorizam a eliminação da cultura colonial, compreendida, muitas vezes, por meio de comportamentos sutis ou explícitos que diminuem ou relativizam o “ser” negro. Entretanto, nesse trajeto de análise percorrido, notou-se a construção dos sentidos que marcaram o posicionamento empoderador da população negra, assim como de movimentos sociais que lutam contra essa cultura.

Sendo a mídia um grande espaço de poder e controle dos discursos, ressalta-se a importância de tornar públicos esses discursos, como o da Jojô Todynho, a fim de criar pertencimento e incluir, também, a população negra nos espaços de poder. Quando se pensa em descolonialismo, relaciona-se com a necessidade de se gerar letramento racial através da mídia, que é um dos meios mais importantes da atualidade.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A de J. **Formações de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2 ed., Cascavel, PR: Assoeste. 2006.

_____, A de J. **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da ABPN. Florianópolis, SC: ABPN, jul / out, 2014.

_____, A de J. **Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. In FERREIRA, A de J. (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

GLOBO. Disponível em: [acesse.one/vdZNc](https://www.globo.com/brasil/noticia/2023/01/27/27-01-2023-18h30-01.html). Acesso em: 27/01/2023, às 18h30’.

ANAIS
II Simpósio Educação e Epistemologia:
Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação
4 a 6 de dezembro de 2023

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença A perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, v. 1, 2012.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HUCK, Luciano. **Sábias palavras da minha querida amiga @jojotodynho, no @domingao**. Domingão do Huck, Rio de Janeiro, RJ. Publicado no Instagram em 20/11/2022. Luciano Huck. Acesso em 12/12/2022.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Refletindo sobre o giro epistemológico decolonial em educação**. Revista Cactácea – V.03 – N.07 – ISSN: 2764-0647– Março de 2023 – IFSP: Câmpus Registro.

MCCLITOCK, Anne. **Couro Imperial**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Rio de Janeiro: UFF, n. 34, 2008, p. 287-324, 2008.

PIZA, E. **Adolescência e Racismo: uma breve reflexão**. In I Simpósio Internacional do Adolescente n1. São Paulo, SP. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo-USP, 2005.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: 2a edição, Sulina, 2013.

SAMPAIO, J. D. F. **Recortes de percepções femininas sobre objetos icônicos de feminilidade**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, p. 71, 2017.

SILVA, Roberta Cristina Eugênio dos Santos. **As prefeitas negras no Brasil e a violência política de gênero: um ensaio sobre desigualdade de gênero, violência política e raça**. 111p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. In: Batista Neto, J.; Santiago, M. E. (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica* Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.

Os Anais do II Simpósio Educação e Epistemologia - Novas Perspectivas Epistemológicas na Educação -, foram produzidos como material *on-line* (arquivo .pdf) pelo Instituto Sorocabano de Ensino e Pesquisa - ISEP.