

# EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

desafios e perspectivas para a práxis pedagógica

Cláudia Battestin e Márcia Luíza Pit Dal Magro (Orgs.)



EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO  
desafios e perspectivas para a práxis pedagógica



Cláudia Battestin  
Márcia Luíza Pit Dal Magro  
(Orgs.)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO  
desafios e perspectivas para a práxis pedagógica



Chapecó, 2025



Presidente  
Vincenzo Francesco Mastrogiacomo

Vice-Presidente  
Ivonei Barbiero



Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski  
Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Andréa de Almeida Leite Marocco  
Pró-Reitor de Infraestrutura e Gestão: José Alexandre De Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação: Vanessa da Silva Corralo

---

E24 Educação em movimento : desafios e perspectivas para a práxis pedagógica [recurso eletrônico] / Cláudia Battestin ... (Orgs.). -- Chapecó, SC: Argos, 2025.  
324 p.: il. -- (Perspectivas; n. 92).

Livro eletrônico  
formato: PDF  
Vários autores  
Inclui bibliografias  
ISBN: 978-85-7897-385-8

1. Professores – Formação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Diversidade. 4. Interculturalidade. 5. Educação inclusiva. I. Battestin, Cláudia. II. Dal Magro, Márcia Luiza Pit. III. Título. IV. Série.

CDD: (Ed. 23) -- 371.102

---

Catálogo elaborada pela Bibliotecária Nádia Kunzler CRB 14/1785  
Biblioteca Central da Unochapecó

As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900  
(49) 3321 8421 – [argos@unochapeco.edu.br](mailto:argos@unochapeco.edu.br) – [www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)

Coordenadora: Vanessa da Silva Corralo



Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente), Andréa de Almeida Leite Marocco, Vanessa da Silva Corralo, Rosane Natalina Meneghetti, Cleunice Zanella, Hilario Junior dos Santos, Rodrigo Barichello, Fátima Ferretti Tombini, Marilandi Maria Mascarello Vieira, Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Aline Mânica, Andrea Díaz Genis (Uruguai), José Mario Méndez Méndez (Costa Rica) e Suelen Carls (Alemanha).  
Suplentes: Daniela Leal, Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Elisângela Pinheiro, Marinilse Netto, Liz Girardi Muller.

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Prefácio**

### **Educação enquanto movimento e práxis: aproximações político-pedagógicas**

Claudionei Vicente Cassol

Francisco Gárate Vergara

## **Introdução**

Cláudia Battestin

Márcia Luíza Pit Dal Magro

### **Impactos da pandemia de covid-19 para o trabalho de docentes do Ensino Fundamental que atuaram em escolas públicas**

Sara de Moura

Márcia Luíza Pit Dal Magro

### **Reflexões sobre a acessibilidade nas escolas e seu papel na inclusão de estudantes com deficiência física**

Paulo César Martins

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Reformas e desafios: o Novo Ensino Médio em construção e o ensino de Matemática**

Márcia Giesel Zamadei

Leonel Piovezana

## **Gênero na Educação Infantil: o que podem nos dizer as pesquisas de/para um contexto conflagrado (2017-2021)**

Iuri Mailo Parisotto

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

## **Criança, infância e famílias: diversidades que constituem os espaços da Educação Infantil**

Abegair Farias de Lima

Cláudia Battestin

## **Segurança humana, desenvolvimento humano e educação**

Danieli Bremm

Odilon Luiz Poli

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **A política de avaliações do Saeb: um olhar quantificado da educação**

Genilse da Silva Costa

Marilandi Maria Mascarello Vieira

## **Pedagogia de Hogwarts: o bom professor e sua práxis**

Bruna Rauber Bauermann

Ivo Dickmann

## **Educomunicação e formação de professores: um olhar a partir de professores iniciantes em escolas públicas de Chapecó (SC)**

Marina de Oliveira

Odilon Luiz Poli

## **O neoconservadorismo religioso e o ataque às questões de gênero na escola e fora dela: alguns subsídios para a compreensão do fenômeno no Brasil**

Letícia Maria Rebelatto

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **A relação entre saúde mental, covid-19 e Educação Básica nas produções científicas no período crítico da pandemia**

Eduarda Luíza D'Ávila

Eduarda Ágatha Chagas

Márcia Luíza Pit Dal Magro

## **Sobre os autores e as autoras**

## **Créditos**

## Prefácio

# Educação enquanto movimento e práxis: aproximações político-pedagógicas

Claudionei Vicente Cassol  
Francisco Gárate Vergara

O ecletismo da obra *Educação em movimento: desafios e perspectivas para a práxis pedagógica*, a qual temos grande alegria e particular honra em prefaciá-la, nos remete a duas reflexões iniciais motivadas por Zygmunt Bauman (1925-2017) e Paulo Freire (1921-1997). Embora dessas duas impulsões decorram outras, ambivalentes e plurais reflexões, pensares, utopias e esperanças para a ação docente, a ideia de movimento e de práxis se fazem, dialética e hermenêuticamente, potentes para o debate que percorre os textos da coletânea e, especialmente, as intencionalidades de suas mensagens, os relaciona entre si, abre perspectivas para o campo da educação e potencializa novos e necessários significados para a prática docente em sala de aula, assim como para a ação educativa cotidiana de âmbito sociocultural.

Na dimensão do movimento, ontológico para a educação, aprendemos com Bauman (2009, p. 166), ao final do capítulo “Aprendendo a andar sobre a areia movediça” de *Vida Líquida*, que: “Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance”. A vida se inviabiliza sem ação

educativa que envolva a prática cotidiana e a reflexão permanente não isoladamente ou em momentos distintos, mas numa relação intrínseca, envolvente, de interconexão e simultaneidade. A supressão dos processos de viabilização, manutenção e qualificação da vida (Dussel, 2002), em seus sentidos mais cosmológicos, amplos e necessários, indicam a morte da capacidade humana de solidariedade, da própria dignidade humana e da condição humana, e apontam a estagnação da ação educativa, tanto no horizonte sociocultural cotidiano como na prática pedagógica nas escolas.

Ainda que a coletânea não se paute pelo debate teórico nas fronteiras baumanianas e freireanas, seus horizontes e a perspectiva que procuramos configurar com o presente prefácio se aproximam das perspectivas político-pedagógicas e educacionais que implicam as construções teóricas e tematizações enfrentadas nos textos que a compõe. Freire e Bauman são colocados como síntese das angústias, preocupações, utopias, esperanças e possibilidades discutidas, analisadas e inferidas dos textos que, com propriedade, iluminam e caracterizam *movimento e práxis*, centrais na costura da obra que ergue como expressão contextualizada da grandiosidade dos exercícios docentes, das experiências e vivências que encaminham a condição humana para a dignidade, a justiça e o compromisso coletivo com o *cosmos*.

Nesse sentido, a afirmação de Bauman acerca da educação ao longo da vida encerra o debate que inicia logo antes em *Vida Líquida*, quando escreve que

[...] precisamente no ambiente líquido-moderno, a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas por toda a vida. [...] a ‘formação’ dos eus ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma

reformação permanente e eternamente inconclusa. (Bauman, 2009, p. 155).

A chave de compreensão que Bauman (2009) desenvolve na ideia de movimento como compromisso permanente sugere, à luz da ética e da ciência, portanto, do conhecimento e da humanidade, o envolvimento direto dos professores e das professoras na ação educativa, no indicar e conduzir a caminhos com possibilidades de provocar o “Ad-mirar (admirar)” enquanto movimento de “conhecimento do conhecimento” (Freire, 1982, p. 37) para “objetivar um ‘não-eu” (Freire, 1982, p. 53) que se descobre e vê o mundo, se manifesta, expande sua compreensão, problematiza e comunica suas reflexões. Isso porque seu processo de empoderamento: “Está diretamente ligado à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem” (Freire, 1982, p. 37). Reflexão e ação, assim como teoria e prática, no ensino freireano, não têm distanciamento e, desse modo, constituem a práxis (Freire, 1982, p. 17). A separação que deve ser vista é entre teoria e verbalismo, porque ao “verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação” (Freire, 1982, p. 17). Essa concepção de práxis é desenvolvida por Paulo Freire no capítulo “A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica”, no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, coletânea de textos escritos quando esteve exilado no Chile entre 1968 e 1974.

Práxis é uma das categorias fortes no trabalho intelectual de Paulo Freire, assim como trabalho, consciência, transformação, comunicação, entre outras. Contudo, na concepção de práxis e na proposta que brota dos Círculos de cultura (1982, p. 23), ao compreender que a “alfabetização que funda-se na prática social dos alfabetizados, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador”

encontra Bauman (2012, p. 228), para quem a “ideia de criatividade, de assimilação ativa do universo, de impor a um mundo caótico a estrutura reguladora da ação humana inteligente”, contém “a ideia irrevogavelmente embutida na noção de práxis”. Essa reflexão ativa a tese de que: “A comunidade, e não a humanidade, muitas vezes identificada com a espécie humana, é o veículo e o portador da práxis” (Bauman, 2012, p. 229).

Por que concentramos nossas reflexões nesses dois âmbitos da temática exposta no título da obra que, honradamente, prefaciamos – o movimento e a práxis? Porque a coletânea tematiza uma “atitude diante do mundo” ao debater que: “Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (Freire, 1982, p. 11); porque a atitude de quem pergunta, indaga, busca, investiga, é que nos leva a registrar temas, problemas, questões, que se constituem em desafios; porque a “prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência” é condição para ser sujeito (Freire, 1982, p. 65); e porque a prática política, a experiência no mundo, na realidade, na resolução dos problemas que se apresentam, é a “parteira da consciência” (Freire, 1982, p. 90).

Sabemos que não são somente Bauman e Freire que tematizam a práxis e o movimento como ação necessária e permanente da educação. Da mesma forma, a coletânea não se refere a Freire e Bauman, com centralidade, mas, entre tantos e tantas que se ocupam dessas reflexões – o movimento e a práxis –, trazemos um pensador que, desde a centralidade europeia, consegue ver as insuficiências da modernidade ocidental na hegemônica manipulação do velho mundo e de seus imperialismos aos demais povos e nações, especialmente,

quando escreve *Estado de Crise, Estranhos à nossa porta* e, também, *Modernidade e ambivalência*. Somando-se a essa consciência que vê no poder patriarcalista e do capitalismo opressor e explorador um supressor de liberdades, de direitos e da vida em suas plurais e diversas formas e manifestações, como o direito à educação, à democracia, às vivências e existências republicanas, dialogamos com Freire que, ao escrever *Pedagogia do Oprimido, Educação como prática da liberdade e Extensão ou comunicação?*, expõe as feridas causadas aos indivíduos latino-americanos pela ação do capital internacional que domina, também, as elites das nações empobrecidas e expande a expropriação das metrópoles invasoras, compromete o Estado, a autonomia e interrompe processos emancipatórios.

O prefaciário é como atizar o fogo da curiosidade e despertar para que transcenda – o movimento – a si mesmo e encontre os textos que compõem a coletânea, não para ficar neles, mas a partir daí desenvolver ações – a práxis – que podem ensinar humanidade. A realidade latino-americana, em sua constituição histórica, pode ser analisada e compreendida no contexto da ambivalência entre o desejo e as lutas emancipatórias e da valorização a dignidade humana e justiça social e os imperialismos teocêntricos, capitalistas e patriarcalistas, que desde as invasões europeias sugam criatividade, originalidade e direitos dos povos à vida digna e a pensar caminhos próprios que atendam a suas demandas, necessidades, sonhos, utopias e culturas. A América Latina é expressão de pluralidade, embora ainda não realidade concreta, efetiva, de emancipação, de autonomia; contudo, movimento permanente de enfrentamento, de resistência, de contracultura que demonstra tanto ambivalência como a necessária ação da educação, aspectos que fazem lembrar Fredric Jameson (2007, p. 13), ao referir

que é próprio do período pós-moderno ser ambíguo, mas o mais importante é “de que lado da ambiguidade nos colocamos”.

A educação, enquanto movimento, também se insere em um paradigma da “ambivalência” porque assume a arqueologia da “infixidez da situação”, a “aflição da incerteza” e, então, podemos dizer, “um modo de conhecer é tão bom, ou tão ruim (e certamente tão volátil e precário) quanto qualquer outro” (Bauman, 1998, p. 36). Não para desesperança, para a morte da utopia, mas, justamente, o seu oposto, o desejo de celebrar a vida, a vitória da condição humana que se alegre na realidade concreta da dignidade humana e da justiça social, igualmente, caminhos e potencialidades que se viabilizam pela ação pedagógica, pela ação cultural que a educação, enquanto práxis, produz de movimento permanente, incansável, esperançoso e utópico na direção da vida em sua plenitude, em todas as suas formas e manifestações.

Nessa linha de raciocínio, soluções patenteadas, remédios isentos de efeitos colaterais e de movimentos isentos de riscos não existem. A diferença é que nos tempos que compartilhamos, na compreensão da ambivalência, há uma consciência das suas existências, a saber, da existência dos plurais e diversos sentidos, da potencialidade da educação, dos limites e desafios da ação pedagógica e da necessidade de seu movimento permanente, da sua compreensão enquanto práxis. Justamente, porque “ambivalente” é necessidade de incerteza, caráter inconclusivo, subdeterminação; é forma nunca conclusiva, nunca verdadeiramente satisfatória; portanto, é contingente e busca permanente, é práxis que não se acaba, não se satisfaz, não se enche de orgulho, mas se coloca na esperança, na condição utópica da vida digna e no horizonte do *inédito viável* (Freire, 1982, p. 34). Des-

se modo, “ambivalência” é: “Convite ao misterioso, à tolerância e à equanimidade; ao inconstante, não inteiramente determinado, compreendido e previsível” (Bauman, 1998, p. 104). Em *O mal-estar da pós-modernidade*, Bauman (1998) situa a “ambivalência” no status de

Contingência e polifonia de verdades. Colapso da ordem em todos os seus níveis teóricos. Ausência da visão de uma boa sociedade capaz de dispor de um consenso. Incoerência dos desejos e atitudes, derrocada da ordem mundial, falência da energia e compreensão intelectual. (Bauman, 1998, p. 247).

Ainda, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) trabalha essa compreensão em *O problema da consciência histórica e Elogio da teoria*.

Se continuarmos com a ideia de movimento e de práxis que nos levam à concepção de inédito viável e ambivalência, podemos compreender que “aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares” (Bauman, 2008, p. 161) faz parte dos processos educativos que buscam romper com vínculos colonialistas, patriarcalistas, do centralismo ocidental liderado pelo velho mundo e pelos Estados Unidos. Com essa consciência e encaminhamento do inédito viável que se apresenta junto com a esperança, aparece a possibilidade não mais daquela educação/aprendizagem que trilha caminho seguro e único, com um projeto escolar uniforme e estabelecido de uma vez por todas, definindo, de antemão, com ponto de partida, processos e apontamentos do porto único para o desembarque; mas uma educação dinâmica, construindo-se, a partir do vínculo da solidariedade, do humano ainda como elemento central, reconhecendo seus limites, suas interrelações e vin-

culações cosmológicas com o todo da ecologia, com suas urgências e autoconhecimento/a autocrítica de sua instituição histórica, como temos aprendido com Cornelius Castoriadis (1922-1997).

O objetivo da presente reflexão que se desenvolve no lastro das teorizações desenvolvidas no escopo da coletânea *Educação em movimento: desafios e perspectivas para a práxis pedagógica* pode ser expresso no esforço de pensar educação e solidariedade no paradigma da ambivalência – paradigma composto por elementos como dialética, complexidade, hermenêutica pluralizadora e ambivalência –, aquilo que teimosamente tende a permanecer e, de outro lado, insistentemente a diluir, mas se sustenta na práxis enquanto movimento da vida, da dinâmica pedagógica. Concordamos com Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 75), ao escreverem que “o que mais necessitamos não é adaptar a educação ao mercado de trabalho, mas ressuscitar a arte de interação e diálogo com os outros e fomentar uma educação para a cidadania ao longo de toda a vida”. Trazemos Bauman (2010, p. 75-76), que parece compreender por “solidariedade”<sup>1</sup> que:

- 
- 1 Envolvermos no debate a concepção de solidariedade do filósofo italiano Francesco Bellino, a partir da obra *Fundamentos da Bioética: aspectos antropológicos, ontológicos e morais*, ao crermos na sua aproximação com a concepção baumaniana e freireana da potencialidade contributiva no sentido aqui pretendido. “A solidariedade”, escreve Bellino (1997, p. 284-5), “é o valor, o significado, a ideia que torna possível tecer os múltiplos valores (identidade e diferença, liberdade, igualdade, tolerância, mérito, etc.) da sociedade aberta. Na complexidade do homem, como aranha suspensa no centro de uma densa rede de valores e de reações com os outros, com o ambiente, consigo mesmo, reside a tarefa de tecer sua existência na rede dos valores e com os fios das múltiplas relações e interconexões que a constituem”.

Nós somos responsáveis pelo outro [pela outra], estando atentos [as] a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas.

Enquanto movimento e práxis, a educação é transcendência porque em cada um de nós, em cada ser humano, em cada indivíduo, há uma dimensão que ultrapassa a imanência, vai além do *ser aí*. Como refere Freire (1997), esse movimento constante de crescimento, de superação, de envolvimento, é *devenir*. A transcendência, condição ontológica do humano, é composta pelas realidades objetivas que a compõe, mas, também, pela realidade subjetiva. O reconhecimento dessa complexidade implica o ser humano a “conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade” (Freire, 1997, p. 127), como consciência primeira para, no momento seguinte, “iniciar a busca mediante a transformação da realidade” de si mesmo e do mundo que o cerca. Não como qualquer transformação; como humanização porque “não pode sozinho”, precisa contar com suas “relações com o mundo e com as demais pessoas” (Freire, 1997, p. 126). O movimento do *devenir* é “inquietação” (Freire, 1997, p. 129) e envolvimento, “inserção” (Freire, 1997, p. 127), intersubjetividade, que alimentam e fortalecem sua capacidade, enquanto humano, de admirar, de ser mais, de desocultar o mundo e construir-se, com os coletivos, em um ser transformador.

A transcendência que está em nós como vocação ontológica, que Freire (1997, p. 130) denomina superação, transformação, consciência, humanização, é “a essência fenomênica da educação, é dia-

logicidade, comunicação”, portanto, abertura para a possibilidade, para o novo. Em outro momento, Freire (1997, p. 131) escreve que “a consciência é um abrir-se para o mundo, um ir até o mundo para captá-lo”, porque é “próprio da consciência estar dirigida para algo”, tão intensa e intersubjetivamente, pois revela que “a essência de seu ser [o humano] é a sua intencionalidade”. Educação enquanto transcendência – compreensão da realidade, do contexto, da historicidade e ação – expressa a sua “concepção problematizadora” como “posição permanentemente reflexiva” dos indivíduos, sejam docentes, sejam discentes, porque todos e todas são estudantes, aprendentes.

Compreendida desse modo, a educação movimento e práxis é direito de todos e todas em todos os tempos ou a qualquer tempo. Deve estar à disposição, de modo estatal e público para quem desejar. O direito implica oferta, disponibilidade, existência e oportunidade. Se há direito, há possibilidade de acesso porque direito é possibilidade de que o indivíduo tem a sua disposição; algo que pode utilizar assim que julgar necessário e fundamental para construir a sua realização, a sua felicidade e a contribuir com a sociedade. A ação educativa, enquanto direito de acesso, de permanência e de aprendizado, conquista de conhecimento, enquanto direito de aprender em espaços dignos, criativos, de qualidade científica e humanista constitui a missão da educação: promover esforços para desenvolver no/a estudante, com atividades, ações, atitudes, com consciência, os seus *saber o que faz, porque faz o que faz, para que/quem faz seu fazer e o que seu fazer significa*.

Encontramos Antonio Gramsci (1891-1937) também nesse diálogo reflexivo e sócio-filosófico entre Bauman do movimento e Freire da práxis, que ensina o valor e a necessidade, de ao menos pensar o

cotidiano, pensar a vida, as relações que nos envolvem. Essas ações são indispensáveis de serem feitas e de serem ensinadas. Parece desse horizonte o papel do/a intelectual orgânico/a e a condição de filósofo/a que todos/as nós somos. Enquanto direito à educação, ao aprendizado, ninguém pode obrigar outrem a pensar, mas não pode agir como se a alteridade – o outro e a outra – não pudesse pensar ou agir de forma opressiva, exploradora, justamente porque ou a outra pessoa não desenvolveu a capacidade de pensar ou não se dispõe a pensar de forma contextualizada, histórica, crítica, complexa. A ação do/a intelectual, na organicidade do mundo, da intersubjetividade, precisa considerar a eticidade e isso implica que a esteja consciente, considere e insira/envolva as outras pessoas que ainda não atingiram a necessidade ou a condição do pensar, da razão, da crítica, da reflexão.

A chave de compreensão ética e política que envolve a educação no sentido que este texto procura discutir nos remete novamente a Bauman (2013) quando escreve, citando Túlio de Mauro, acerca da *oclusão mental*. Pode também estar anunciando a incapacidade de visualização, por parte dos indivíduos, do desmonte do Estado, da sua dilaceração para que o mesmo sistema econômico, consumista, de mercado, que o dilapida, passe a reorganizá-lo em bases neoliberal/ultraliberais. Parece ser um processo de aniquilação do Estado cidadão, liberal, iluminista – que ainda não cumpriu suas finalidades – retirando-o da guarda da cidadania para fragilizar os flancos e facilitar a entrada do corpo estranho à democracia e à república. A crise do Estado, ou o estado de crise da atualidade, não permite ver o algoz, os instrumentos em uso na maceração do indivíduo e das comunidades e, também, impede a compreensão do processo de liquefação e volatilização em curso intenso no mundo

individualizado do atual estágio da humanidade, que também se constituem na crítica freireana.

Repensar o Estado sem destruí-lo, especialmente até o momento em que a sociedade desenvolva outra instituição capaz de assegurar segurança e liberdade aos indivíduos e às coletividades, é tarefa dos homens e mulheres que, neste momento, compartilham o mundo. Esta intencionalidade exige que se repense o estado de crise do mundo no qual o presente procura realizar suas demandas, a partir de horizontes ampliados, plurais e dialógicos. É o Estado em crise ou a crise que o atinge? É interessante pensar nesse dilema para compreender quais as influências, as interferências e a intensidade dos direcionamentos do poder hegemônico em nível mundial.

A crise do Estado parece ser a estampa da crise generalizada que começa com o indivíduo pela sensação de liberdade que não seguiu acompanhada da autocrítica, da capacidade autorreflexiva, e se alonga pelas instituições onde há indivíduos com características do caráter corroído, como denuncia Richard Sennett (1988, 2010). A crise é generalizada porque atinge o cerne da condição humana na fronteira da ética. Esse parece ser o horizonte da crise que assola os indivíduos, os fragiliza e corrói desde o interior na ânsia pela vivência/experiência da liberdade. Em momento algum, liberdade significou, para a filosofia, a completa abnegação da racionalidade, da capacidade de discernimento humano em ação, em atividade. No momento em que a promiscuidade se alastra, devora a capacidade de autorreconhecimento dos indivíduos e estes passam a distanciar-se do problema, visualizando-o apenas à distância ou manipulado. Parece que impera uma amenização na capacidade crítica das pessoas que as impede ou as dificulta de ver o lugar onde estão. Esta névoa torna-se mais densa

à medida que interferências de ordem externa ao indivíduo atuam no fortalecimento das oclusões em processos desencadeados também por agentes de força irreconhecível como as mídias, as redes sociais, o hegemônico da cultura – que não é democrático – e um sistema que, diluído no líquido ou rarefeito na volatilidade enganosa das aparências e disfarces, alimenta-se promovendo e provocando as ignorâncias individuais, as incapacidades reflexivas e o desalento dos coletivos.

O Governo do Estado não é exercido apenas pelo representante do Executivo. O Legislativo e o Judiciário compõem, enquanto poderes autônomos, as parcelas de responsabilidade em todas as definições governamentais e em todos os rumos/conduções e decisões que emanam das representações governamentais. Esta é a condição republicana da política liberal. Deste modo, é inapropriado a qualquer dos poderes responsabilizar um ou os dois demais, excluindo-se da culpa pela situação. Cada um dos três poderes da República, desde o iluminismo montesquiano<sup>2</sup>, é autônomo para exercer em regime de democracia a sua parcela de poder para o qual foi constituído enquanto instituição. A gestão do Estado é dos três poderes e a eles recai a responsabilidade sobre seus rumos. Alegar não responsabilidade é omissão e, desse modo, já reconhecimento de erro, de falha, de ineficiência na gestão e descompromisso com o Estado.

Mesmo propondo a divisão entre os poderes, Montesquieu aponta que cada um deveria se equilibrar entre a autonomia e a

---

2 Charles-Louis de Secondat (1689-1755), mais conhecido por Montesquieu, desenvolveu, no século XVIII, a “Teoria da Separação dos Poderes”, relatada em sua obra *O Espírito das Leis*.

intervenção nos demais poderes. Dessa forma, cada poder não poderia ser desrespeitado nas funções que deveria cumprir. Ao mesmo tempo, quando um deles se mostrava excessivamente autoritário ou extrapolava suas designações, os demais poderes teriam o direito de intervir contra tal situação desarmônica. (Sousa, 2019, p. 1).

Partilhamos, no limiar da presente reflexão que, humildemente, prefacia *Educação em movimento: desafios e perspectivas para a práxis pedagógica*, do pensamento de Carlos Rodrigues Brandão que, em 2019, alertou: “O grande problema é que nós estamos vivendo uma luta que, no momento, não é nem entre socialismo e capitalismo, é entre modelos de capitalismo”. O acúmulo não produz riqueza, não é riqueza, é a expressão maior da pobreza, da miséria material, espiritual, intelectual e racional dos indivíduos e da miséria da humanidade. Chamamos, novamente, Freire e Bauman para o diálogo em um esforço de aproximar o que nos parece possível com Gramsci (2006, p. 60), quando escreve: “Aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si mesmo”. Nos parece que, empoderados desse conhecimento, as pessoas, os indivíduos, se autorizam, se reconhecem como cidadãos e cidadãs e então passam a agir. Essa ação tem duas características: autonomia quando sabe o que fazer, porque fazer, quando, simplesmente sabe, sabe que precisa saber, o que já é um fazer; a outra característica é quando a pessoa age sociopoliticamente, interfere na comunidade, consegue visualizar suas ações, suas atitudes e assume a criticidade como constante natural em seu cotidiano.

Desejamos que estas páginas instiguem o pensamento crítico e fortaleçam a práxis pedagógica como caminho de mudança. Boa leitura

## Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Banco Mundial está vencendo a disputa. **Extra Classe**, 22 maio 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/05/o-banco-mundial-esta-vencendo-a-disputa/>. Acesso em: 23 maio 2019.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista da FEEBA**, Salvador, n. 7, p. 123-132, jan./jun. 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio da teoria**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 15. ed. São Paulo, SP: Record, 2010.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1988.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Três Poderes**, 2019. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/politica/tres-poderes.htm>. Acesso em: 27 maio 2019.

# Introdução

Cláudia Battestin  
Márcia Luíza Pit Dal Magro

As pesquisas que deram origem aos capítulos deste livro resultam de dissertações de mestrado defendidas durante o ano de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), oriundas da Linha de Pesquisa 1: Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas; e Linha 2: Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. As duas linhas perpassam pela reflexão e análise sobre como os desafios educacionais podem ser enfrentados a partir de uma abordagem crítica e transformadora, com o objetivo de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes em diversos contextos.

A práxis pedagógica, mencionada no título atribuído a esta obra, é compreendida como ação reflexiva e intencional, que articula teoria e prática em permanente diálogo com as demandas sociais, culturais e políticas do campo da educação. As pesquisas apresentadas neste livro expressam o compromisso do PPGE com uma formação docente crítica e cidadã, voltada à construção de práticas educativas que possibilitem a transformação da realidade educacional e social.

Importante mencionar que todas as escritas tiveram início em um contexto pandêmico da covid-19, e os trabalhos de investigação iniciaram de forma remota, em meio ao isolamento social, em um período que se denominou de “novo normal”. Este cenário desafiador exigiu dos pesquisadores uma adaptação rápida e uma grande resiliência, já que as aulas e as orientações ocorreram em ambientes virtuais, assim como a pesquisa de campo de algumas dissertações, marcando um importante momento na história do PPGE. Ao longo do processo, o retorno ao presencial foi ocorrendo, e foi decretado em 2023 o fim da emergência de saúde pública. Assim, os capítulos deste livro marcam os trabalhos da última turma do PPGE que vivenciou, durante o percurso do mestrado, a pandemia da covid-19. A transição do remoto para o presencial simboliza não apenas a superação das dificuldades impostas pela pandemia, mas também a força e a determinação de cada um dos estudantes e professores em concluir as investigações e contribuir com a produção de conhecimentos na área da Educação, em tempos de grandes transformações sociais e educacionais.

Viver essa transição e experiência alterou profundamente as práticas pedagógicas, havendo necessidade de adaptação e resiliência tanto dos professores como dos estudantes, além de exigir o esforço coletivo para integrar as tecnologias da Informação e Comunicação, que foram importantes para manter as atividades de ensino e pesquisa no período, de maneira inclusiva. A pandemia não somente afetou a forma de estar e interagir com o outro, mas também trouxe o medo da morte, o enfrentamento da morte, afetando a saúde mental e gerando processos de luto para inúmeros envolvidos nesse processo.

Realizar pesquisa e, ao mesmo tempo, vivenciar o medo e o luto foi, sem dúvida, um ato de coragem.

O livro apresenta 11 capítulos resultantes das dissertações defendidas no período. O primeiro texto, “Impactos da pandemia de covid-19 para o trabalho de docentes do Ensino Fundamental que atuaram em escolas públicas”, decorre da pesquisa realizada por Sara Moura e Márcia Luíza Pit Dal Magro. O artigo analisa as mudanças no contexto escolar provocadas pela pandemia de covid-19 e os impactos ao trabalho docente, especificamente em uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Chapecó, localizado no oeste de Santa Catarina. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida com 12 docentes que trabalharam durante todo o período da pandemia e incluiu encontros de grupo focal e pesquisa documental sobre as medidas de saúde pública adotadas durante a crise sanitária. O estudo socializa como as restrições e as transformações decorrentes da pandemia afetaram o processo educacional e o trabalho dos professores durante a pandemia.

A pesquisa “Reflexões sobre a acessibilidade nas escolas e seu papel na inclusão de estudantes com deficiência física”, escrito por Paulo César Martins e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, analisa a acessibilidade nas escolas de um município do oeste de Santa Catarina para estudantes com deficiência física no Ensino Médio. O estudo investiga as normativas sobre acessibilidade, bem como a percepção dos estudantes sobre a infraestrutura escolar e como isso impacta sua inclusão ou exclusão. Seis estudantes com deficiência física participaram de entrevistas narrativas, cujos dados foram analisados por meio da Análise do Discurso, com base em Foucault, para entender as condições sociais e institucionais relacionadas à acessibilidade escolar.

O capítulo “Reformas e desafios: o Novo Ensino Médio em construção e o ensino de Matemática” resulta da pesquisa de Márcia Giesel Zamadei e Leonel Piovezana, que buscou analisar a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, com foco nas disciplinas eletivas de Matemática, como Educação Financeira e Jogos de Raciocínio Lógico, em escolas públicas do município de Chapecó. A reforma, estabelecida pela Lei n. 13.415/2017, visa flexibilizar o currículo, mas gerou controvérsias pela falta de diálogo com a comunidade escolar. A pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas e questionários, identificou desafios na adaptação das escolas e na formação docente. A análise revela a escassez de estudos específicos sobre as disciplinas eletivas de Matemática e destaca a necessidade de mais pesquisas sobre os impactos do Novo Ensino Médio no aprendizado dos estudantes.

O capítulo “Gênero na Educação Infantil: o que podem nos dizer as pesquisas de/para um contexto conflagrado (2017-2021)”, escrito por Iuri Mailo Parisotto, Marilandi Maria Mascarello Vieira e Diego Orgel Dal Bosco Almeida, analisa pesquisas sobre gênero na Educação Infantil entre os anos de 2017 e 2021, destacando o contexto político conflagrado, com resistência de grupos conservadores. Os autores exploram como as questões de gênero são abordadas nas pesquisas, suas metodologias e os impactos dessas na criação de um ambiente escolar mais plural e democrático. Argumentam que, apesar da falta de orientações claras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as pesquisas sobre gênero na Educação Infantil podem contribuir para a inclusão e a defesa de uma educação mais igualitária.

No contexto da Educação Infantil, é essencial compreender a criança como um sujeito de direitos, com capacidades únicas para li-

dar com o mundo e expressar seus sentimentos. O capítulo de Abegair Farias de Lima e Cláudia Battestin, intitulado “Criança, infância e famílias: diversidades que constituem os espaços da Educação Infantil”, propõe uma reflexão sobre como a diversidade cultural deve ser central nas práticas pedagógicas, desafiando preconceitos e promovendo uma educação mais inclusiva e plural. Destaca a necessidade de um olhar atento à diversidade das crianças e das famílias que compõem esse espaço educacional. As autoras argumentam que a escola deve ser um reflexo das diversidades, também presentes no espaço escolar, promovendo a inclusão e o respeito às várias identidades culturais. A organização do ambiente escolar, as interações entre crianças e adultos e o envolvimento das famílias são aspectos essenciais para criar um espaço de aprendizado que fortaleça os vínculos e favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

A conexão entre segurança humana e os objetivos de desenvolvimento sustentável, focando na educação, saúde e redução das desigualdades sociais, resulta na escrita: “Segurança humana, desenvolvimento humano e educação”, de Danieli Bremm e Odilon Luiz Poli. O estudo discute a relação entre segurança humana, desenvolvimento humano e educação, destacando a equidade social como um desafio persistente. Apesar dos avanços tecnológicos, a desigualdade social continua, especialmente após a pandemia. No entanto, o artigo destaca que a educação pode ser um pilar fundamental para combater essas desigualdades, bem como um instrumento essencial para alcançar justiça social e equidade.

A participação de docentes e gestores na interpretação dos resultados da avaliação aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em São Lourenço do Oeste (SC) é tema do capítulo: “A política

de avaliações do Saeb: um olhar quantificado da educação”, de autoria de Genilse da Silva Costa e Marilandi Maria Mascarello Vieira. O texto é estruturado em quatro partes: relações entre o Saeb e o ciclo de políticas, metodologia, discussão dos resultados e conclusões, analisando as políticas de avaliação educacional no Brasil, com foco no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball. O estudo reflete sobre limitações e impactos dessas avaliações educacionais no trabalho docente e gestor. Observou-se que a falta de discussão ou utilização dos dados produzidos pela prova afetam os estudos acerca da trajetória da política e que a gestão municipal e escolar precisa dar conta de tornar os dados capazes de promover melhorias na qualidade dos sistemas educacionais.

A pesquisa de Bruna Rauber Bauermann e Ivo Dickmann investiga as práticas pedagógicas dos professores de Hogwarts e como elas podem influenciar a visão dos alunos de Ensino Médio sobre o que caracteriza um bom professor e sua práxis. A partir da leitura dos livros de *Harry Potter*, o estudo explora a relação entre as práticas dos professores mágicos e os professores da Educação Básica, considerando a perspectiva de alunos que já leram a saga. Com o título “Pedagogia de Hogwarts: o bom professor e sua práxis”, o artigo perpassa pela abordagem qualitativa e a metodologia dos círculos de cultura virtuais, envolvendo estudantes de escolas públicas do Ensino Médio, que puderam escrever suas cartas pedagógicas para os professores marcantes. O estudo visa explorar as qualidades essenciais de um bom professor, conectando os elementos da obra literária com o contexto da realidade educativa, podendo inspirar e enriquecer a prática pedagógica.

O capítulo “Educomunicação e formação de professores: um olhar a partir de professores iniciantes em escolas públicas de Chapecó (SC)”, de Marina de Oliveira e Odilon Luiz Poli, investiga como os cursos de formação de professores abordam a educomunicação e como professores iniciantes de escolas públicas de Chapecó lidam com os desafios da comunicação contemporânea, especialmente as *fake news*. A pesquisa, realizada com questionários e entrevistas, revela que, apesar do aumento do uso de tecnologia nas escolas, os docentes se sentem mal preparados para ensinar, avaliar e mediar a sobrecarga de informações. Por fim, o estudo destaca a necessidade de capacitação docente em educomunicação para formar cidadãos críticos e preparados para a sociedade digital.

A escrita de Letícia Maria Rebelatto, Marilandi Maria Mascarello Vieira e Diego Orgel Dal Bosco Almeida, no capítulo intitulado “O neoconservadorismo religioso e o ataque às questões de gênero na escola e fora dela: alguns subsídios para a compreensão do fenômeno no Brasil”, analisa o impacto do movimento neoconservador no Brasil, especialmente no que se refere ao combate às questões de gênero no contexto educacional. O movimento, ligado a bancadas políticas conservadoras e religiosas, busca reverter avanços nas áreas de educação inclusiva e direitos humanos, utilizando o discurso religioso para influenciar políticas públicas e disputas sobre o currículo escolar. A pesquisa destaca a tensão entre os neoconservadores e outros grupos, como os neoliberais, e como ambos buscam um Estado que controle a educação e as questões morais, promovendo um currículo que defenda valores tradicionais e negue a pluralidade, o que afeta a formação de uma sociedade mais inclusiva.

O capítulo “A relação entre saúde mental, covid-19 e Educação Básica nas produções científicas no período crítico da pandemia” é resultado de uma dissertação e projeto de pesquisa financiado pela Fapesc que tinha a pandemia e a saúde mental como tema. Neste, as autoras Eduarda Luíza D’Avila, Eduarda Ágatha Chagas e Márcia Luíza Pit Dal Magro apresentam um estudo sobre os impactos da pandemia de covid-19 na saúde mental no contexto da Educação Básica, com foco nas produções científicas publicadas entre os anos de 2020 e 2022. A escrita busca compreender como a pandemia afetou o bem-estar psicológico da população escolar, considerando as medidas de isolamento e fechamento das escolas. Utilizando uma revisão narrativa de literatura, as autoras analisam artigos, dissertações e teses disponíveis em bases de dados como a BDTD, BVS e SciELO. O estudo destaca a relação entre a pandemia e o aumento de problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse, tanto em estudantes como em educadores, bem como dificuldades no processo de socialização que impactam no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

# **Impactos da pandemia de covid-19 para o trabalho de docentes do Ensino Fundamental que atuaram em escolas públicas**

Sara de Moura  
Márcia Luíza Pit Dal Magro

## **Introdução**

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar de 2020 apontava que na ocasião havia 178,4 mil escolas de Educação Básica no Brasil, com um total de 46,7 milhões de matrículas. Já os docentes da Educação Básica, no período, somavam 2,2 milhões de pessoas. Esse dado indica uma categoria profissional com um expressivo número de trabalhadoras e trabalhadores em território nacional que vivenciaram o período da pandemia. No município de Chapecó (SC), contexto estudado nesta pesquisa, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, o número de matrículas no Ensino Fundamental era de 28.827, e o número de docentes era de 1.730, distribuídos em 85 escolas.

Durante os mais de três anos de pandemia da covid-19, que durou oficialmente de 2020 a 2023, muitas mudanças aconteceram no campo da educação, especialmente decorrentes das restrições

sanitárias que modificaram, ao menos por um tempo, as formas de socialização humana e levaram ao fechamento das escolas em todo o mundo. Segundo o Unicef, 90% dos estudantes do planeta tiveram suas escolas fechadas, com mais de um terço destes sem acesso a nenhuma forma de educação remota (FORE, 2021). De acordo com a Unesco, em 2020, primeiro ano da pandemia, aproximadamente 1,6 bilhão de crianças e jovens de 194 países se encontravam fora da escola, o que representava mais de 91% dos estudantes destas nações (Unesco, 2020).

Cada país lidou de maneira diferente com a emergência sanitária durante a pandemia de covid-19. No Brasil, a implementação das medidas de prevenção ao contágio do vírus se deu em um contexto bastante polarizado politicamente, caracterizado pela ausência de coordenação central do governo federal e uma tensão importante entre esse e os estados e municípios favoráveis a medidas sanitárias mais rigorosas.

Considerando este cenário, o presente trabalho tem como objetivo discutir as mudanças que ocorreram no contexto escolar a partir da pandemia da covid-19 e seus desdobramentos para o trabalho docente no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental localizada no oeste do estado de Santa Catarina. A referida escola está situada em uma cidade de médio porte, na área urbana do município. Na ocasião da pesquisa, em 2022, contava com 424 estudantes matriculados, sendo 379 estudantes do Ensino Fundamental e 45 da Educação Infantil.

A pesquisa ora apresentada, de natureza qualitativa, contou com a participação de 12 docentes que atuavam há no mínimo um ano no Ensino Fundamental público e que tivessem trabalhado na

escola durante todo o período da pandemia. Foram realizados três encontros de grupo focal com estes professores, bem como pesquisa documental em documentos publicados no município estudado, estado e país acerca da emergência de saúde pública, relacionados à escola. A pesquisa seguiu os preceitos éticos previstos nas Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e iniciou após aprovação do estudo pelo CEP/CONEP da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

## **Regulamentações acerca da pandemia e escola**

A coordenação de enfrentamento à pandemia no contexto escolar coube principalmente aos governos estaduais e municipais:

Apesar dessas responsabilidades legais, a União, por meio do MEC, não tomou a frente na organização das respostas aos desafios impostos às escolas e às redes de ensino. O CNE aprovou diretrizes para as escolas durante o período pandêmico. As respostas práticas aos desafios impostos pela pandemia foram tomadas pelas redes de ensino. [...] Os municípios e os estados tomaram medidas com relação a: fechamento das escolas; distribuição da alimentação escolar durante a suspensão das aulas; adoção do ensino remoto; preparação e apoio aos professores para o ensino remoto; e preparação para retomada das aulas. (IPEA, 2021, p. 190-191).

Houve, assim, uma combinação de medidas legais marcadas por decretos e portarias, oriundas dos três entes federados (União, estados e municípios), por vezes contraditórias entre si, causando fissuras no cenário político e podendo ocasionar confusão na compre-

ensão das pessoas. Neste cenário, os governos estaduais e municipais tiveram um papel significativo na elaboração e condução das medidas sanitárias. Isso incluiu a implementação de medidas de quarentena e restrições de movimentação, levando em consideração o cenário de maior ou menor risco de contágio, no qual aquele município/estado estava inserido.

O grande número de mudanças que ocorreram no cenário educacional, as quais acompanharam as ondas da doença no Brasil, e no território estudado pode ser observado a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Comunicados, ações e normativas governamentais desenvolvidas entre janeiro de 2020 a março de 2022 frente à pandemia

<b>Mês</b>	<b>Ações desenvolvidas no período</b>
Janeiro 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização Mundial da Saúde (OMS) declara surto do novo coronavírus – Emergência de saúde pública de importância internacional.</li> </ul>
Fevereiro 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (covid-19);</li> <li>• O Ministério da Saúde confirma o primeiro caso de brasileiro infectado pelo novo coronavírus.</li> </ul>
Março 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização Mundial da Saúde classifica o evento como pandemia;</li> <li>• No estado do município em estudo, o acionamento do Centro Integrado de Gerenciamento de Riscos e Desastres (CIGERD) ocorreu no dia 14 de março, quando foi deflagrada a “Operação covid-19”;</li> <li>• No município estudado, a partir do Decreto n. 38.679 as aulas nas escolas públicas e privadas, programas e projetos de esporte, da cultura e da assistência social são suspensos temporariamente, por 30 dias;</li> </ul>

<p>Março 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Declarada emergência em saúde pública no município em estudo;</li> <li>• São criados os grupos de <i>WhatsApp</i> nas escolas para facilitar o contato com as famílias;</li> <li>• O Congresso Nacional reconheceu, a partir do Decreto Legislativo n. 6, de 20 março de 2020, o estado de calamidade pública;</li> <li>• Registrado o primeiro caso confirmado de covid-19 no município em estudo;</li> <li>• Declarado estado de calamidade pública para enfrentamento à pandemia, no município estudado;</li> <li>• Parecer CEE/SC n. 146, de 19 de março de 2020, discorre sobre a possível impossibilidade de cumprimento do calendário letivo;</li> <li>• Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior;</li> <li>• Secretaria de Educação do município em estudo oferece capacitação <i>on-line</i> para docentes em parceria com o Projeto Escola da Inteligência;</li> <li>• A central de intérpretes do município passa a auxiliar no atendimento de combate à covid fazendo a inclusão dos surdos.</li> </ul>
<p>Abril 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecidos critérios e regulada a modalidade de teletrabalho no serviço público do município em estudo;</li> <li>• Lançamento do serviço de escuta e acolhimento para pessoas que precisam de apoio psicológico;</li> <li>• Decreto Estadual n. 587 suspendeu as aulas, sob regime de quarentena por tempo indeterminado em todas as redes de ensino;</li> <li>• Passam a ser disponibilizada semanalmente atividades complementares para os 23 mil estudantes da rede municipal do município em estudo, de forma <i>on-line</i> (postadas pelos articuladores da Secretaria de Educação) ou retiradas na escola;</li> <li>• Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento 14 da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19.</li> </ul>

<p>Maio 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decretado o uso obrigatório de máscara no município em estudo, em todos os órgãos públicos e estabelecimentos privados por toda a população;</li> <li>• Ciclo de capacitações em tecnologias da comunicação e informação para doentes em parceria com universidade do município em estudo;</li> <li>• Atividades não presenciais continuam a ser enviadas de maneira <i>online</i> ou impressa na instituição, agora sob a responsabilidade da postagem da instituição educativa, obedecendo cronograma semanal de cada escola do município estudado;</li> <li>• Disponibilizado material informativo com dicas para organização de atividades familiares durante a quarentena a partir da plataforma <i>on-line</i> do município estudado.</li> </ul>
<p>Junho 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaria de Educação do município em estudo realiza pesquisa com pais, estudantes e docentes para avaliar atividades durante a pandemia e possível retorno das aulas presenciais.</li> </ul>
<p>Julho 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaria de Educação do município em estudo apresenta resultado da pesquisa com pais, estudantes e docentes;</li> <li>• 17/07 – Decreto n. 724 manteve a suspensão das aulas presenciais até 7 de setembro de 2020;</li> <li>• Aquisição e formação de docentes/multiplicadores para a utilização da plataforma <i>G Suíte para Educação</i>, a fim de ter maior aporte de ferramentas para a continuidade do ensino remoto;</li> <li>• Realizadas atividades no modelo e organização <i>Drive Thru</i> nas escolas para manter os vínculos entre a família e a escola;</li> <li>• Inscrição para os kits de alimentação escolar por parte das famílias que necessitavam deste aporte. As inscrições podiam ser feitas via <i>link</i> disponibilizado no <i>WhatsApp</i> ou presencialmente nas escolas.</li> </ul>
<p>Agosto 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comitê estratégico de volta às aulas inviabiliza o retorno às aulas no município em estudo;</li> <li>• Início do uso da plataforma <i>G Suíte para Educação</i> para os estudantes do Ensino Fundamental do município em estudo;</li> <li>• Portaria Estadual n. 612 prorroga a suspensão das aulas presenciais até 12 de outubro de 2020.</li> </ul>

Setembro 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Governo do Estado apresenta o Plano de Contingência estadual para a educação, criado pelo comitê estratégico de retorno às aulas da Secretaria do Estado da Educação;</li> <li>• Oficializada a Portaria estadual n. 750, que determina que cada município elabore seu Plano de Contingência (PlanCon) municipal para a educação com base no plano estadual.</li> </ul>
Outubro 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria n. 778, de 6 de outubro de 2020, autoriza estabelece critérios para o retorno das atividades escolares;</li> <li>• No município em estudo, o Decreto n. 394, de 6 de outubro de 2020, dispõe da retomada gradual das atividades das redes pública e privada, alinhada ao PlanCon.</li> </ul>
Fevereiro 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas da rede privada do município em estudo retomam as aulas presenciais por conta do número reduzido de estudantes e pela aprovação do seu PlanCon.</li> </ul>
Março 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno presencial/híbrido das aulas presenciais nas escolas do município em estudo obedecendo as orientações do PlanCon municipal;</li> <li>• Retorno presencial dos estudantes do Ensino Fundamental II de forma escalonada. Os estudantes foram divididos em grupos A e B. Em uma semana frequentavam as aulas presenciais os estudantes do grupo A, enquanto os estudantes do grupo B acompanhavam as aulas de maneira remota. Na semana seguinte, os grupos se invertiam;</li> <li>• Retorno presencial dos estudantes da Educação Infantil do município em estudo;</li> <li>• Os estudantes não tinham a obrigatoriedade da frequência presencial, porém, teriam que desenvolver as atividades de maneira remota ou solicitar as atividades impressas em sua unidade de ensino.</li> </ul>
Agosto 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno presencial de todos os estudantes, exceto aqueles com indicação médica por comorbidades. Esta restrição também se aplicou aos docentes e equipe técnica das instituições de ensino do município em estudo. Empréstimo de <i>tablets</i> para os estudantes que tinham dificuldades em acessar as tecnologias digitais.</li> </ul>
Fevereiro 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno total dos estudantes respeitando as regras do plano de contingência municipal do município em estudo.</li> </ul>

Maio 2023	• Decretado, pela Organização Mundial da Saúde, o fim da pandemia de covid-19.
--------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Uma crise de saúde global se instaura a partir do alto índice de transmissão do coronavírus, causador da covid-19, e que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar emergência de saúde pública de importância internacional em janeiro de 2020. O vírus, com alto poder de contaminação, em pouco tempo se espalhou por todo mundo, mudando a rotina de bilhões de pessoas e colocando à prova os sistemas de saúde.

## **A pandemia e a organização governamental nas esferas nacional e estadual**

No Brasil, as ações para tentar minimizar os impactos da pandemia iniciaram em 3 de fevereiro de 2020 com a publicação do governo federal da Portaria n. 188, editada pelo Ministério da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (o SARS-CoV-2, de forma simplificada, como faz a OMS, 2019-nCoV). Nesse sentido, as mudanças nas regulamentações durante os três anos que duraram a pandemia foram muitas (Quadro 1) e acompanharam o próprio fluxo das mudanças no cenário da saúde pública.

Em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de paciente infectado no país é confirmado. A partir daí, um cenário de guerra se instaurou e os noticiários dia a dia vinculavam informações sobre

a alta incidência de contaminação do vírus que tomou proporções catastróficas.

Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença, e não à sua gravidade. A designação reconheceu que, no momento, existiam surtos de covid-19 em vários países e regiões do mundo.

Desde essa primeira portaria, houve vários documentos do governo federal, estados e municípios que foram se modificando e atualizando as orientações para a comunidade escolar, na medida em que as condições sanitárias e mesmo o entendimento da nova doença iam se modificando.

No estado de Santa Catarina, no qual está localizado o município em estudo, o acionamento do Centro Integrado de Gerenciamento de Riscos e Desastres (CIGERD) ocorreu no dia 14 de março, quando foi deflagrada a “Operação covid-19”. No dia 17 de março, o Governo do Estado decretou situação de emergência através do Decreto n. 515, por conta da pandemia. O Congresso Nacional Brasileiro reconheceu, para fins específicos, por meio do Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020, a ocorrência do Estado de Calamidade Pública, nos termos da solicitação do Presidente da República. Destaca-se que, de acordo com o Decreto n. 7.257, de agosto de 2010, artigo 2º, parágrafo IV, o estado de calamidade pública se refere à “situação anormal, provocada por desastres, causando danos e prejuízos que impliquem o comprometimento substancial da capacidade de resposta do poder público do ente atingido”.

## **Sistematização de ações frente à pandemia na esfera municipal**

No território em estudo, a partir do Decreto n. 38.679, as aulas nas escolas públicas e privadas, programas e projetos de esporte, da cultura e da assistência social foram suspensos temporariamente por 30 dias. O referido decreto, em seu artigo 3º, autorizou a Secretaria de Educação a antecipar o recesso escolar previsto no Calendário Escolar, visando atender a suspensão das aulas da Rede Municipal de Ensino, sendo considerado para isto os primeiros 15 dias da suspensão. Neste sentido, o recesso escolar de dez dias, para docentes e estudantes, previsto entre 20 de julho de 2020 e 31 de agosto de 2020, foi computado entre os dias 19 de março de 2020 a 8 de abril de 2020.

A crescente disseminação e contágio do coronavírus, de maneira exponencial, levou o governo do município em estudo a decretar emergência em saúde pública através do Decreto n. 38.691, de 18 de março de 2020, com o objetivo de repor com urgência a força de trabalho de unidades de saúde municipais.

Com o intuito de facilitar e estreitar a comunicação entre a escola e as famílias, bem como vincular informações e orientações em tempo real, foram criados, pelas equipes gestoras das unidades educativas, os grupos de *WhatsApp*. Foram organizados por turma e eram compostos por responsáveis, equipe gestora da instituição e docentes que atendiam aquela referida turma ou ano. Para o trabalho docente foi um marco importante, pois essa ação instaurou uma nova forma de trabalho, em que os familiares e equipe gestora tinham acesso aos docentes a qualquer momento, em qualquer tempo. Observou-se que alguns docentes, num primeiro momento, se sentiram incomodados

com a ação e resistiram em disponibilizar seu contato particular, porém, com o passar dos dias e as medidas restritivas sendo ampliadas, passaram a participar dos grupos do aplicativo de mensagens instantâneas.

O parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE), do estado de Santa Catarina, n. 146, de 19 de março de 2020, orientou sobre a necessidade de se pensar alternativas a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar do ano de 2020, permitindo que fosse mantido um fluxo de estudos aos estudantes.

A Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020, dispensou, em caráter excepcional, as escolas de Educação Básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Essa determinou que a carga horária mínima de 800 horas deveria ser cumprida nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em parceria com o Projeto Escola da Inteligência, já em vigência na rede de escolas públicas municipais, antes da pandemia, foi disponibilizada uma formação *on-line* aos docentes tendo por objetivo o gerenciamento das emoções. O curso disponibilizado aos educadores foi composto por sete módulos e teve duração de dois meses, totalizando 120 horas. Este curso marcou a primeira capacitação da rede básica no formato de ensino remoto, inaugurado com a pandemia.

A central de intérpretes do município passa a auxiliar no atendimento de combate à covid-19, fazendo a inclusão de surdos, com a tradução simultânea de todos os eventos, formações e orientações utilizando a Língua Brasileira de Sinais.

A regulamentação da modalidade de Teletrabalho é feita por meio do Decreto n. 38.753. Essa teve como objetivo principal estabe-

lecer orientação, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e secretarias municipais relativos à implementação da modalidade de Teletrabalho ao serviço público, em caráter excepcional e temporário, como medida administrativa necessária de combate à pandemia de covid-19, conforme situação de emergência pública estabelecida através do Decreto Municipal n. 38.691.

Visando promover o bem-estar de docentes, estudantes e famílias em meio à pandemia, foi implementado o serviço de escuta e acolhimento para pessoas que precisavam de apoio psicológico. O trabalho foi desenvolvido durante o período de suspensão das aulas presenciais por profissionais da psicologia e psicopedagogia da Secretaria de Educação do município em estudo. Em um primeiro momento foram atendidos os profissionais da educação que estivessem se sentindo sobrecarregados e com dificuldades em lidar com a nova realidade que se apresentava. A Escuta Terapêutica foi ofertada de forma individual, por telefone ou videochamada por meio do *Google Hangouts*, ou *Skype*. Ainda, presencialmente a partir de um agendamento atendendo todos os protocolos de segurança. Os atendimentos tiveram duração de até 30 minutos e eram realizados das 7h às 19h de segunda a sexta-feira.

O Decreto Estadual n. 587, de abril de 2020, alterou o Decreto n. 562, de 2020, e entre várias determinações suspendeu por tempo indeterminado, sob regime de quarentena, as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico e Ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, sendo objeto de reposição oportunamente.

No mês de abril, no *site* da prefeitura do município estudado, é criado um ícone intitulado: *Banner* Sala de aula. O referido instrumento foi elaborado com o intuito de que as famílias pudessem acessar as atividades escolares de maneira remota, sem ter que ir até a escola, pois a situação no momento era de isolamento. Eram encaminhadas até duas atividades por semana para cada nível/ano, em que essas não tinham cunho avaliativo. A responsabilidade pela elaboração e postagem dessas atividades neste primeiro momento não foi dos docentes, mas dos articuladores do componente e/ou nível de ensino, da Secretaria de Educação. No *site*, havia um *banner* de cada ano. Ao clicar em cima do respectivo *banner*, a página direcionava para as atividades da semana. No caso dos estudantes com deficiência, as atividades foram sistematizadas pelos docentes do atendimento educacional especializado e as articuladoras do setor de educação especial. As atividades sugeridas foram pautadas nos objetivos da sala de recursos multifuncional. As famílias dos estudantes que não tinham acesso à internet podiam retirar as atividades na sua instituição educativa a partir de um cronograma organizado para evitar aglomerações.

Visando garantir o cumprimento da carga horária mínima letiva, foi orientada a reorganização do calendário escolar a partir do parecer do Conselho Nacional de Educação n. 5/2020. Nesse sentido, é importante compreender que o calendário não é um fim em si próprio, e sim um meio para organizar e garantir o direito à aprendizagem. Assim, as adequações no calendário escolar tinham a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem decorrente da impossibilidade do ensino presencial na instituição educativa.

No mês de maio, o uso de máscara se tornou obrigatório em todo o território em estudo. Toda a população foi orientada a usar a

máscara facial nos espaços de acesso aberto ao público, incluídos os bens de uso comum da população, inclusive vias públicas, e no interior de órgãos públicos e nos estabelecimentos privados, comerciais, industriais, prestadores de serviço ou outras atividades. De acordo com o Decreto Municipal n. 38.847, o descumprimento sujeitaria o infrator, conforme o caso, às penas previstas na legislação. Para fins de gradação da penalidade de multa, o valor seria de até R\$ 216,64 por infração. A fiscalização foi feita pelas equipes de Vigilância Sanitária e Epidemiológica e das equipes de Segurança Pública.

Nesse recorte de tempo, iniciaram em parceria com universidade local, de forma *on-line*, formações relacionadas ao uso de TICs e outras ferramentas compatíveis com desenvolvimento das atividades remotas. A formação se desenvolveu com base nos pressupostos da proposta pedagógica, considerando as orientações do currículo municipal.

A postagem das atividades não presenciais continuou no *site* da Prefeitura Municipal, no *Banner* Sala de aula, porém, sob a responsabilidade da Instituição Educativa, que tinha no *site* uma pasta com as etapas e modalidades da educação básica que atendiam. A equipe diretiva da Instituição Educativa era responsável por acompanhar, organizar o cronograma das postagens (conforme orientações da Secretaria de Educação) e fazer as postagens semanais das atividades não presenciais planejadas pelos docentes de sua instituição. Ao docente coube a atribuição de planejar e elaborar as atividades não presenciais viabilizando materiais de fácil acesso e compreensão aos estudantes. O material disponibilizado deveria observar com atenção a etapa e a modalidade ao qual se propõem, com facilidade de execução e compartilhamento. Foram enviados até dois planos com atividades por

semana na Educação Infantil e até três planos com atividades para ao Ensino Fundamental e podiam ser organizadas atividades integradas entre os docentes.

A Secretaria de Educação do município em estudo organizou material informativo com sugestões de atividades para serem realizadas com as crianças ao longo do dia, durante o período de quarentena. O material tinha o objetivo, sendo documentos orientadores, de auxiliar na organização das famílias para tornar esse momento mais agradável, contribuindo para aumentar a segurança e autoestima. As sugestões apresentadas procuraram englobar atividades com horários para uma alimentação adequada ao longo do dia, para cuidar da saúde física, para cultivar relações de amizade, para estreitar vínculos familiares e para manter um bom desenvolvimento cognitivo, além de manter bons hábitos de higiene pessoal.

Ainda em junho de 2020, a Secretaria de Educação do município realizou um estudo com as famílias dos estudantes e os docentes do município, com o objetivo de avaliar principalmente se as famílias enviariam seus filhos presencialmente às escolas no caso de retorno ao presencial. Com um total de 9.558 respostas, 60,8% das famílias, o que correspondeu a 5.812 das respostas, pontuaram que não levariam os filhos à escola no formato presencial naquele momento.

Em de 17 de julho de 2020, o Decreto Estadual n. 724 manteve a suspensão das aulas nas redes pública e privada até 7 de setembro daquele ano. Nesse cenário, a educação municipal precisou manter o andamento do ano letivo, mesmo que de forma remota. As atividades não presenciais postadas no *Banner* Sala de aula funcionaram num primeiro momento, sendo fundamentais num contexto em que era urgente oferecer aos estudantes e familiares mecanismos que pudes-

sem, de alguma forma, dar continuidade ao processo de aprendizagem. No entanto, esse modelo de oferta dificulta verificar o fluxo de interação entre os estudantes e a instituição educativa, posto que não registra se o estudante acessou ou não as atividades. A plataforma *G Suíte para Educação* é uma ferramenta que permitiu o acompanhamento efetivo e serviu como registro das horas de trabalho tanto dos estudantes como dos docentes para a validação do calendário escolar correspondente ao ano letivo de 2020. Foi necessária uma nova reorganização pedagógica, pois cada etapa de ensino tem sua particularidade e precisa de ações específicas para a continuidade do processo de aprendizagem por meio das atividades não presenciais.

Neste sentido, as postagens no *site* da prefeitura, no *Banner Sala de aula*, foram direcionadas apenas para a Educação Infantil, sendo complementadas por aulas remotas e/ou vídeos gravados com mediações realizadas pelos docentes referentes às atividades postadas. O acesso se dava via *link* e era enviado no grupo de *WhatsApp* das turmas ou *e-mails*, ficando disponível por uma semana. As alterações pedagógicas foram repassadas e discutidas com os docentes nos encontros de formação continuada realizados pela equipe de formadores da Educação Infantil.

Para o Ensino Fundamental, optou-se pelo uso do *G Suíte para Educação*, pois se trata de uma plataforma em que os docentes podiam interagir mais efetivamente, facilitando o seu trabalho e a aprendizagem dos estudantes. O sistema permitiu o gerenciamento no qual os docentes podiam programar suas aulas, distribuir as tarefas, enviar recados, avaliar e arquivar trabalhos. A equipe de formadores do Ensino Fundamental realizou formações com os docentes para orientá-los sobre todo o processo. A referida plataforma foi a

mesma utilizada pela Rede Estadual, do contexto estudado. Segundo informações compartilhadas nos momentos de formação pedagógica organizadas pela Secretaria de Educação do município em estudo, o objetivo para o uso da plataforma digital estava em possibilitar o acesso às mais variadas ferramentas, considerando-as como aliadas ao processo educacional tanto para os estudantes como para os docentes. Especialmente naquele momento de distanciamento, o objetivo dessa tecnologia também consistiu em promover sistematicamente a aproximação entre as famílias, os estudantes e os docentes. A formação para a utilização da plataforma se deu a partir de cem docentes multiplicadores. Essa composição contava com 79 docentes efetivos das instituições e 21 docentes efetivos que atuavam na Secretaria de Educação. Os multiplicadores realizaram formação com todos os docentes da rede municipal. A referida plataforma começou a ser utilizado no segundo semestre de 2020.

Com a ampliação do período de isolamento social, as instituições educativas pensaram em uma série de ações e organizações de atividades, grande parte no modelo *Drive Thru* realizadas nas escolas para manter os vínculos entre docentes, estudantes e instituição educativa durante o distanciamento social.

Todos os estudantes matriculados na Rede Municipal tiveram direito a um Kit de Alimentação Escolar. As famílias interessadas fizeram a inscrição no *site* da Prefeitura ou de forma presencial na Instituição Educativa. Para a retirada do *kit*, as famílias se dirigiram à escola ou aos centros de Educação Infantil municipal em que os filhos estavam matriculados com o documento de identificação.

No mês de agosto de 2020, o Comitê Estratégico de volta às aulas no estado inviabilizou o retorno das aulas presenciais naquele mês. Isso

se justificou porque ainda se vivia um panorama incerto. O distanciamento ainda se apresentava como uma das medidas mais eficazes para o controle da doença, discussões com grupos diversos da sociedade e levando em consideração os dados da pesquisa realizada em âmbito municipal a decisão tomada foi de não retorno às aulas presenciais.

Assim, inicia-se efetivamente o uso da plataforma *G Suite para Educação* para todos os estudantes do Ensino Fundamental do município em estudo, como já detalhado anteriormente.

Por meio da Portaria Estadual n. 612, prorrogou-se novamente a suspensão das aulas presenciais, até 12 de outubro de 2020, contemplando as unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Ensino Profissional, em todos os níveis e modalidades, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, em todo o território catarinense.

Em 25 de setembro de 2020, é oficializada a Portaria Estadual n. 750, considerando a necessidade de orientar os estabelecimentos do Estado de Santa Catarina, de forma a prevenir e mitigar a disseminação do covid-19 no retorno de suas aulas, bem como elaborar seu plano de contingência municipal com base no plano de contingência estadual.

Posteriormente, a Portaria Estadual n. 778 autorizou e estabeleceu critérios para o retorno de atividades escolares/educacionais presenciais para as etapas de Educação Básica e Profissional, nas regiões de Saúde Risco Potencial Alto, representados pela cor amarela.

O Decreto Municipal n. 394 autorizou a retomada gradual das atividades das redes pública e privada, levando em consideração o plano de contingência municipal alinhado ao plano de contingên-

cia estadual. Uma vez aprovado o Plano de Contingência Escolar, a unidade de ensino pode retomar as atividades de forma gradual observando todas as normas de higiene e segurança que deverão estar contidas no respectivo Plano.

Em fevereiro de 2021, escolas da rede privada do município em estudo retomam as aulas presenciais por conta do número reduzido de estudantes, porém, vinculado à aprovação do seu plano de contingência para a educação.

Em março de 2021, acontece o retorno das aulas presenciais na rede municipal em estudo. Esse retorno, assim como o da rede privada, foi relacionado à aprovação e homologação do PlanCon de cada instituição educativa. As escolas precisaram ajustar suas instituições rigorosamente levando em consideração várias diretrizes sanitárias, como: Medidas administrativas; Medidas de Higiene Pessoal e Distanciamento Social; Medidas para a Readequação dos Espaços Físicos; Medidas de Higienização e Sanitização de Ambientes; Medidas de Higienização de Materiais; Instrumentos Didáticos e Pessoais; Orientações sobre a Implementação de Medidas de Proteção Contra a Infecção da Covid-19 em Trabalhadores; Medidas para Identificação e Condução de Casos Suspeitos ou Confirmados para Covid-19; Medidas Específicas de Prevenção e Controle Relacionadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; Medidas Específicas para Educação Especial, entre outras.

Sobre o período de retorno às aulas no contexto estudado, destaca-se que esse se deu em meio ao colapso do sistema de saúde local, com esgotamento dos leitos em Unidade de Terapia Intensiva. Em 7 de março de 2021, o Boletim Epidemiológico computava 4.244 casos ativos de covid-19 e 346 óbitos, desde o início da pandemia.

Em agosto de 2021, aconteceu o retorno presencial dos estudantes, exceto aqueles com indicação médica por comorbidade. Esta restrição também se aplicou aos docentes e equipe técnica das instituições de ensino do município em estudo. Os estudantes que por razões médicas em decorrência da covid-19 não puderam retornar ao regime presencial deveriam comprovar a necessidade de afastamento por laudo médico. Nesses casos, coube a cada rede de ensino oferecer estratégias de atendimento, assegurando o ensino-aprendizagem do estudante. O aluno precisava ser reavaliado semestralmente, re-presentando novo laudo que demonstrasse a necessidade da continuidade do afastamento ou a possibilidade de retorno às atividades presenciais. Na grande maioria das instituições educativas foram disponibilizadas a esse público atividades de maneira impressa.

No mês de fevereiro de 2022, acontece o retorno presencial de todos os estudantes, em todas as instituições e etapas de ensino. Muitas das indicações do plano de contingência municipal do território em estudo continuam sendo aplicadas, porém, em menor escala.

## **Cenário do retorno presencial**

Em maio de 2023, é decretado pela OMS o fim da pandemia de covid-19. Porém, as marcas deixadas pela covid-19 são expressas, por exemplo, pelo número de óbitos diretos e indiretos, que entre 1º de janeiro de 2020 a 31 de dezembro de 2021 foi de aproximadamente 14,9 milhões em todo o mundo, segundo a referida agência (OPAS, 2022). No município estudado, o saldo de mortos ficou em 864 pessoas, segundo boletim epidemiológico datado de 26 de maio de 2023.

Apesar de todas as ações adotadas para tentar dar continuidade ao processo de escolarização durante a pandemia, muitos foram os impactos deste período na educação brasileira. Uma pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC), para o Unicef, revela que dois milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos no Brasil, que ainda não haviam terminado a Educação Básica, deixaram a escola em 2022, o que representava 11% do total da amostra pesquisada. A mesma pesquisa mostra, ainda, que a exclusão escolar afeta principalmente os mais vulneráveis. Nesse contexto, estudantes de baixa renda e residentes em áreas rurais e periferias urbanas enfrentaram maiores dificuldades para acessar as estratégias educacionais adotadas pelas escolas, devido a problemas como falta de acesso à internet e equipamentos para acesso aos conteúdos, como *smartphones* e computadores, segundo a pesquisa da Unicef em parceria com o IPEC.

Entre quem não estava frequentando a escola, quase a metade (48%) afirma que deixou de estudar “porque tinha de trabalhar fora”. Dificuldades de aprendizagem aparecem em patamar também elevado, com 30% afirmando que saíram “por não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades”. Em seguida, 29% dizem que desistiram, pois “a escola não tinha retomado atividades presenciais” e 28% afirmam que “tinham que cuidar de familiares”. Aparecem na lista, também, temas como falta de transporte (18%), gravidez (14%), desafios por ter alguma deficiência (9%), racismo (6%), entre outros. Os dados levantados dizem respeito a uma pergunta referente aos motivos que os entrevistados tinham para desistir da escola.

A chefe da Educação do Unicef no Brasil, Mônica Dias Pinto, afirma que:

O País está diante de uma crise urgente na Educação. Há cerca de 2 milhões de meninas e meninos fora da escola, somente na faixa etária de 11 a 19 anos. Se incluirmos as crianças de 4 a 10 anos, o número certamente é ainda maior. E a eles se somam outros milhões que estão na escola, sem aprender, em risco de evadir. É urgente investir na inclusão escolar e na recuperação da aprendizagem. (Unicef, 2022).

No contexto estudado, os participantes observam que a interrupção das aulas presenciais e a adoção das novas estratégias de ensino durante a pandemia ampliaram a defasagem educacional já existente no contexto da escola pública. As falas a seguir exemplificam esse cenário:

[...] as crianças vieram com muita defasagem, até motora. Hoje a nossa preocupação é ensinar, a fazer com que eles aprendam. Eles tiveram muitas perdas de aprendizagem. Então o mínimo que a gente conseguiu ou o máximo que a gente conseguiu fazer com eles ainda foi pouco e nos deixa preocupados. (Docente 3).

Esse ano que eu voltei para a sala, depois das vacinas e tal, eu me senti mais angustiada ainda, porque aí eu percebi o quanto os estudantes estavam defasados, né?, na aprendizagem. [...] Foram dois anos de defasagem. Estudantes chegando no terceiro ano sem conhecer as vogais. Isso é extremamente preocupante, e o desgaste é muito grande, é muito grande. (Docente 4).

A falta de interação direta com os docentes, a adaptação ao ambiente virtual e as dificuldades de acesso à tecnologia contribuíram para o cenário de defasagem agora observado.

## Considerações finais

Muitas deficiências da educação ficaram ainda mais evidentes e foram descortinadas após o término cronológico da pandemia. Os desafios que perpassam governos, políticas públicas, redes de ensino, docentes, famílias e alunos são difíceis de mensurar com palavras. Embora esforços tenham sido feitos, muitas vidas foram ceifadas, outras tantas sequeladas e um impacto enorme foi e está sendo sentido nas instituições educativas.

As crianças avançaram níveis de ensino, por força de normativas e decretos, porém, muitas não alcançaram um desenvolvimento satisfatório das competências e habilidades mínimas para o ano/série o qual estavam inseridas. Esse cenário se efetiva quando observamos as avaliações em larga escala aplicadas pelo MEC no ano de 2023.

Em termos gerais, muito se fez mesmo rodeados de incertezas e percalços. Quando nos reportamos a temática da pandemia e tudo que vivenciamos, nossos pensamentos nos remetem às possibilidades e limites que tivemos e que temos por conta do cenário vivido. Pudemos constatar que a mera efetivação de carga horária, aliada a metodologias que não alcançaram todos os alunos, foram insuficientes quando pensamos em ensino de qualidade. Os docentes se esforçaram para mediar o melhor conhecimento dentro das possibilidades que tinham, porém, não foi suficiente. Assim,

[...] é necessário um extenso aperfeiçoamento da educação oferecida de forma remota, que deve respeitar limites, opiniões e formações de profissionais docentes, reconhecer e valorizar os profissionais da educação, observando as precariedades até mesmo estruturais que se apresentam no magistério e lembrar

que os profissionais da educação não pararam durante o tempo de pandemia, pelo contrário, eles trabalharam ainda mais para aperfeiçoar o processo de aprendizagem que culmina no progresso do país. (Silva; Sousa; Meneses, 2024, p. 20).

Precisamos seguir lutando e discutindo políticas públicas para a educação e desenvolvendo ações no cotidiano da escola com vistas a alcançar uma educação para todos, de qualidade e com equidade, pensando numa nova adversidade como a vivida durante a pandemia. Precisam ocorrer avanços na escola pública para que, em emergências futuras, não sejamos novamente pegos de surpresa e impactados por problemas já enfrentados cotidianamente no contexto escolar.

## Referências

FORE, Henrietta. Crianças e adolescentes não podem arcar com mais um ano de interrupção escolar. **Unicef**, Nova Iorque, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-e-adolescentes-nao-podem-arcas-com-mais-um-ano-de-interruptao-escolar>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF: IPEA, 2021.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Excesso de mortalidade associado à pandemia de covid-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021**. 5 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à covid-19**. 9 maio 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news/2023/05/09/who-declares-end-of-covid-19-pandemic>.

unassus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19. Acesso em: 18 jun. 2024.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane Araujo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Educação brasileira durante a pandemia da covid-19: a visão dos educadores! **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v26i1.7512>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7512>. Acesso em: 10 jun. 2024.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: da Interrupção à recuperação. **Portal Eletrônico da Unesco Brasil**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org>. Acesso em: 10 jun. 2024.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta Unicef. **Portal Eletrônico da Unicef**, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 15 jun. 2024.

# Reflexões sobre a acessibilidade nas escolas e seu papel na inclusão de estudantes com deficiência física

Paulo César Martins

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

## Introdução

Este capítulo está relacionado à dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva, cujo tema é “Acessibilidade nas escolas e sua importância no processo de inclusão de estudantes com deficiência física”. O objetivo geral do estudo é identificar e analisar como escolas de um município do oeste de Santa Catarina estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física, matriculados no Ensino Médio. O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: identificar quais as principais normativas que tratam da acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil; conhecer como estudantes com deficiência física relatam as estruturas escolares em relação à acessibilidade; e compreender como a acessibilidade contribui para a in/exclusão escolar de estudantes com deficiência física.

Por meio de entrevistas narrativas participaram seis estudantes com deficiência física que, no período da pesquisa, frequentavam o

Ensino Médio. Tratam-se de estudantes matriculados em quatro escolas da rede estadual de Santa Catarina, localizadas no oeste do estado. A seguir (Quadro 1), busca-se apresentar os participantes da pesquisa aos leitores e o contexto que gerou as materialidades empíricas. Os estudantes participantes da pesquisa foram identificados como Estudante 1; Estudante 2 e assim sucessivamente até o Estudante 6, com o cuidado de preservar a identidade dos sujeitos.

Quadro 1 – Informações acerca dos estudantes participantes da pesquisa

Entrevistado (a)	Idade	Ano do Ensino Médio matriculado(a) em 2022	Escola	Data da entrevista	Local da entrevista	Caracterização do estudante
Estudante 1	18	2º	A	07/10/2022	Sala do AEE	Andante, se locomove sem órteses, mas com dificuldade e apresenta dificuldade na fala.
Estudante 2	15	1º	B	14/10/2022	Sala da casa do estudante	Cadeirante, sem movimentos nos membros superiores e inferiores, apresenta dificuldade na fala e necessita de auxílio para se locomover.
Estudante 3	16	1º	B	18/10/2022	Google Meet	Cadeirante, com movimentos nos membros superiores e possui cadeira motorizada para se locomover.
Estudante 4	15	1º	D	02/12/2022	Sala de informática	Cadeirante, com movimentos nos membros superiores e possui cadeira manual. Às vezes precisa de terceiros para se locomover.

Estudante 5	15	1º	C	02/12/2022	Sala do AEE	Andante, se locomove sem órteses, mas com dificuldade, por ter encurtamento da perna direita.
Estudante 6	15	1º	A	15/12/2022	Sala do AEE	Andante, se locomove sem órteses, mas com dificuldade, apresentada também dificuldade na fala.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

As entrevistas narrativas foram transcritas e organizadas em agrupamentos temáticos, considerando a recorrência e relevância das manifestações e, posteriormente, examinadas por meio da Análise do discurso, com aporte foucaultiano. Discurso, para Foucault, refere-se a “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2012a, p. 143). Analisar discursos, na perspectiva sinalizada por Sales (2021, p. 126), se trata “de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”.

## A escola como estrutura normativa

A aprovação das políticas de educação inclusiva no Brasil está ligada às convenções internacionais que promovem os direitos das pessoas com deficiência. A partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que enfatizou a educação inclusiva como um direito universal, o Brasil passou a implementar mudanças significativas em suas

políticas educacionais. Dentre outras, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), é um marco na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, que promove a acessibilidade e a igualdade de oportunidades.

Historicamente, as pessoas com deficiência enfrentaram a negação ou limitações no acesso à educação e à participação social, sendo muitas vezes submetidas a práticas discriminatórias e a elas destinadas instituições segregadoras. Nas últimas décadas, um novo paradigma emergiu, promovendo a integração dessas pessoas no sistema educacional regular e buscando garantir acesso às mesmas oportunidades que seus pares. Recentemente, as discussões sobre políticas de inclusão escolar têm se intensificado, enfatizando a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença e a acessibilidade. No entanto, ainda persistem práticas pautadas na expectativa de que o indivíduo se adapte a padrões pré-estabelecidos, em uma sociedade que define normas e considera anormal quem não se adapta a essas normas. Para Veiga-Neto (2001, p. 107),

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

Apesar dos avanços legais e políticos, as práticas sociais e educacionais ainda são marcadas pela ideia de que as pessoas devem seguir as regras estabelecidas pela sociedade. Aqueles que não se enquadram nesses critérios são considerados desviantes ou anormais, o que resulta na sua exclusão. A compreensão dessas dinâmicas de exclusão requer o entendimento da “normalidade”.

De acordo com Veiga-Neto (2001), a sociedade atual se estrutura em torno de regras que determinam o que é considerado normal e o que é considerado incorreto. As pessoas que se apresentam fora do padrão são frequentemente categorizadas como tendo deficiência, patologia ou desvio. Michels (2007) salienta que essa rotulação leva à estigmatização e à discriminação de indivíduos que não seguem os padrões de normalidade. No contexto escolar, isso se manifesta na dificuldade de adequação ao ambiente e às práticas pedagógicas, o que gera marginalização. Essa concepção causa estranhamentos e dificuldade de aceitar comportamentos que não sejam disciplinados, obedientes, dóceis e socialmente desejáveis, tendo como parâmetros determinados padrões sociais historicamente estabelecidos. Dessa forma, é possível compreender o motivo pelo qual indivíduos com características distintas de um determinado padrão são excluídos ou invisibilizados. Em uma sociedade que normatiza (cria normas) e normaliza (considera normal quem está de acordo com essas normas), distanciar-se delas gera estranhamento.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) referem-se à palavra normatizar e suas derivadas “para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Os autores destacam que mecanismos normatizadores estão ligados às normas “ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (Veiga-Neto, 2006, p. 35-36, grifo do autor). O autor destaca o conceito da norma como estratégia de poder e dominação.

Foucault (2001, p. 43), em uma aula de 1975 no Collège de France, menciona Canguilhem, afirmando que “a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio,

não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. Veiga-Neto (2001) demonstra como o *normal* e o *anormal* estão presentes nas estruturas normativas, sendo classificados como corpos que precisam se ajustar às relações de poder.

## **Poder e normalização na escola: reflexões a partir de Foucault**

Na obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 2013), o autor relata estratégias de poder, como o suplício, que demonstrava crueldade contra aqueles que não se adequassem aos padrões de normalidade da época. Com o tempo, surgiram as prisões, e a punição passou a incluir trabalho forçado, privação de prazeres e liberdade, buscando torturar a alma, e não mais o corpo. Na mesma obra, o autor aponta a mudança das estratégias de poder e controle social ao longo da história, destacando a transformação das práticas punitivas. Inicialmente, o suplício era a principal forma de punição, marcada pela extrema violência e crueldade. Os castigos físicos, muitas vezes realizados em praças públicas, visavam não apenas punir o corpo do infrator, mas também demonstrar a força e o poder do soberano, atuando como um espetáculo de terror para a população. Esses rituais de tortura e execução pública funcionavam como uma forma de reforçar a autoridade do Estado, para os que não atendessem aos padrões considerados de normalidade para a época.

Entretanto, ao longo do tempo, houve uma mudança significativa na maneira como o controle disciplinar foi exercido. As prisões passaram a ser o principal instrumento de punição, e o foco se

deslocou do corpo para a alma do indivíduo. O sofrimento físico foi sendo gradualmente substituído por métodos mais sutis e insidiosos de controle, tais como o trabalho forçado, a escassez de alimentos, a privação sexual, as surras e o isolamento em celas escuras e isoladas. Essas práticas tinham como objetivo não apenas punir, mas também reformar o indivíduo, moldando seu comportamento e pensamentos para que se adequasse às normas sociais. A prisão se transformou em um ambiente de disciplina e correção, em que o poder se manifestava de forma mais oculta e internalizada, afetando não apenas o corpo, mas também a subjetividade do indivíduo, privando-o de sua liberdade e dos prazeres essenciais da existência.

Foucault (2002) salienta a reclusão/exclusão do grupo social e da família. Os indivíduos fora das regras eram internados, marginalizados, identificados como irregulares e percebidos como *anormais*. Para o autor:

[...] fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. (Foucault, 2002, p. 114).

A aplicação da norma objetiva a correção e a exclusão com vista à normalização dos corpos e da sociedade. Michel Foucault (2013) demonstra como é feita a normalização, a busca de corpos dóceis. Segundo ele:

O corpo humano entra num maquinismo de poder que o explora, desarticula e recompõe. Começa a nascer uma ‘anatomia política’, que é também uma ‘mecânica do poder’; define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (Foucault, 2013, p. 117).

Todo este sistema normalizador exclui e reprime. A aula inaugural no Collège de France, em dezembro de 1970, da obra *A ordem do discurso*, traz como destaque outro princípio da exclusão, o de que a fala de um louco não tem poder. Assim, a compreensão é que a fala de uma pessoa considerada louca “seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça” (Foucault, 1996, p. 10-11).

Na Idade Média, segundo Pieczkowski (2014, p. 120), “os ‘loucos de qualquer espécie’ constituíam uma categoria que incluía diversos tipos reunidos indiferenciadamente, como pessoas com deficiência, bêbados, criminosos, apaixonados, entre outros ‘estranhos’”.

Foucault, ao relatar a “Nave dos Loucos” (*Narrenschiff*), descreve que estes “eram embarcados em navios, e enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era ‘um prisioneiro em meio à mais livre e aberta das rotas’” (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 3-4).

Segundo Foucault (2012b, p. 12):

Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são essa extensão estéril entre duas terras que não lhe podem pertencer. [...] Uma coisa pelo menos é certa: a água e a loucura estão ligadas por muito tempo nos sonhos do homem europeu.

As pessoas consideradas loucas, leprosas ou pestilentas eram excluídas, separadas, encerradas em espaços privados, e tinham rejeitados os seus direitos (Foucault, 1996, 2013; Pinto, 1995), porque fogem ao padrão de normalidade que a sociedade convencionou. Naquele contexto, as pessoas com deficiência eram excluídas, discriminadas, violentadas, oprimidas, esterilizadas e submetidas a outros tratamentos desumanos. A esterilização de pessoas com deficiência era um dos meios de eliminação dos diferentes, dos anormais. A LBI, n. 13.146/2015, no seu Capítulo II, sinaliza para o direito *da igualdade e da não discriminação* e, no seu artigo 6º, determina:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I – casar-se e constituir união estável;

II – exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV – conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

- V – exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI – exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, evidencia o poder normatizador, normalizador e disciplinar das instituições, dentre elas o exército, o convento, a polícia e a escola. Descreve que um soldado deveria “ficar imóvel à espera do comandante, sem mexer a cabeça, as mãos e os pés” (Foucault, 2013, p. 116). Estes controles exercidos em regimentos militares também eram exercidos em escolas, em hospitais e em fábricas, para controlar e corrigir os corpos. Esta ação sobre o corpo pode ser vista como uma forma de biopoder, ou seja, poder sobre a vida, e de produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.

Para Foucault (2013), nas escolas, assim como nos exércitos, a disciplina e o ritmo de movimentação e ações eram/são controladas por horários, medidas, rigor coletivo nas posições do corpo e suas ações. O poder se manifesta aqui como disciplina e controle do ser humano em todas as atividades, quer dizer, existe um controle geral do comportamento cotidiano e do futuro do ser que estava sendo controlado. Estas ações controladoras caem sobre o corpo para impor e definir a postura atingindo eficácia e rapidez. Foucault (2013) afirma, também, que as escolas militares são transformadas em máquinas pedagógicas e disciplinares. Os alojamentos eram divididos com oficiais pela direita e esquerda, já servindo como formas de vigilância. Os aparelhos disciplinares e de controle eram também a iluminação do centro para os alojamentos. Assim, quem olhava para a luz não

conseguia observar se estava sendo vigiado, sendo que este local era a parte administrativa de direção e policiais de vigia. A vigilância hierárquica continua graças ao poder da disciplina, das relações verticalizadas, mas também por meio do poder anônimo entre as pessoas, uma vigilância de todos os lados, com vários olhares pelos próprios indivíduos, sem necessidade do uso da força ou da violência.

Dessa forma, destacamos os procedimentos de controle nas instituições quando uma sala fica ao lado da outra com corredores, muitas das portas com uma pequena janela de vidro em que o supervisor não precisa abrir a porta para vigiar (panóptico de Bentan, citado por Foucault) tornando uma vigilância invisível. Dos relatos de Foucault (2013) é possível constatar que as prisões, cuja arquitetura se apresentava por quadrados fechados, onde não era possível saber o que o detento estava fazendo, mudou para grades, assim como os muros de cimento nas casas foram substituídos por muros de vidro, através dos quais é possível enxergar o que está acontecendo, ou seja, são formas contemporâneas de controle. Assim, também a escola normaliza, vigia, classifica, hierarquiza e disciplina os corpos. Assim, é possível compreender que, nessa perspectiva, o corpo de pessoas com deficiência física é visto como algo a ser corrigido, sem que os contextos sejam tensionados.

## **A ambivalência da educação inclusiva**

Mais recentemente, o Brasil assume a inclusão escolar como uma política nacional. Contudo, em muitas situações, a inclusão apresenta também a faceta da exclusão. Pieczkowski (2014, p. 182) afirma a ambivalência da inclusão, o que se manifesta

[...] no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos.

As descrições foucaultianas provocam a reflexão de como adequar o corpo às normas escolares. O esperado não deveria ser o inverso? Pieczkowski e Naujorks (2014) afirmam que os termos integração e inclusão são presentes na educação de pessoas com deficiência e frequentemente usados como sinônimos, porém os seus conceitos diferem, embora ambos estejam relacionados à inserção de educandos com deficiência na escola regular. Segundo as autoras,

[...] a concepção de integração tenta localizar a ‘deficiência’ na pessoa, a qual deve ‘adequar-se’ ao sistema vigente, contanto que suas condições (as da pessoa) permitam. Tratando-se do espaço escolar, permite-se a participação de todos os estudantes, desde que estes se adaptem às estruturas existentes. Já, o termo inclusão pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. (Pieczkowski; Naujorks, 2014, p. 130).

Assim, cabe à sociedade e em um de seus importantes espaços educacionais, que é a escola, adequar-se às necessidades dos estudantes e promover a acessibilidade em todas as dimensões.

Thoma e Kraemer (2017) destacam diferentes manifestações no movimento que resulta no que hoje denominamos inclusão: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo do Estado.

A inclusão como reclusão segregou as pessoas com deficiência em instituições denominadas de especializadas e mesmo em classes especiais nas escolas comuns. A lógica da integração admitiu a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas, contanto que eles se adaptassem aos contextos. A perspectiva da inclusão como direito determinou que as instituições se adequassem, criando as condições para receber os estudantes. Em um olhar aligeirado, pode sugerir um movimento coerente e uma sociedade acolhedora. Porém, na perspectiva de uma sociedade neoliberal, tal movimento pode ser compreendido também como uma estratégia de gerenciamento de riscos, de controle, em que cada um deve participar e ser produtivo.

Porém, vale demarcar o que Thoma e Kraemer (2017, p. 9) sinalizam, em que

[...] a história não é linear e em cada momento histórico há avanços e retrocessos que se estabelecem em jogos de poder, no embate de discursos que se pretendem mais verdadeiros e que vão estabelecendo as políticas e as práticas da época. O que mudam são as ênfases.

Pieczkowski (2014) destaca que as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento os dispositivos normatizadores e normalizadores. Segundo a autora,

[...] os anormais precisam ser capturados pelo Estado, para terem suas condutas reguladas, controladas e serem computados nos índices de expansão de acesso à educação. A população precisa ser governada para naturalizar a diferença e para conviver com a deficiência sem estranhamentos. A discursividade em torno das políticas de inclusão se materializa nas pedagogias que colocam em circulação determinados regimes

de verdade amparados no direito à igualdade, aqui entendida como garantia de acesso e permanência para todos [...]. (Pieczkowski, 2014, p. 111).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), as questões de normalidade e anormalidade são colocadas como intervenções políticas, e a perspectiva da inclusão escolar se apresenta com o objetivo de diminuir o risco. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 957-958),

[...] em qualquer desses casos, graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população.

Nas últimas décadas, embora aumentem os números de matrículas de estudantes com deficiência na escola comum, a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, nem sempre favorecem a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência física. Nesse contexto, como é ser um corpo com deficiência física? Como é ser esse corpo que não pode produzir a sincronia de movimentos e de ações? Um corpo que com frequência pode ser visto como não produtivo no mesmo ritmo que a sociedade quer, ou seja, um corpo competitivo, com base na lógica do mérito individual. Assim, para que investir na acessibilidade arquitetônica das edificações, a exemplo das escolas; no desenho universal para a aprendizagem (DUA), na tecnologia assistiva; nas adaptações curriculares e instrumentais para corpos que tem a possibilidade de não gerarem o retorno econômico na mesma intensidade dos corpos “normais”, moldados para

o trabalho produtivo? Este é um pensamento presente na sociedade. Isso pode ser ilustrado com a narrativa de Pieczkowski (2016) sobre Maria, uma menina de oito anos de idade, com a qual a autora teve contato. A autora relata:

Questionei a família por que Maria não ia à escola. O pai respondeu que naquele município não havia escolas para aquele ‘tipo de criança’. Disse-me que não havia nem ‘posto de saúde’ e que o esperado era que antes o ‘prefeito’ fizesse esse investimento, pois não acreditava que investiria em escolas para pessoas que ‘nunca dariam lucro para a nação’. (Pieczkowski, 2016, p. 589).

Destacamos essa passagem para salientar como a lógica da utilidade social é naturalizada e, no texto do destaque, até mesmo pelo pai. A intenção, ao fazer esse destaque, não é julgar e condenar a família, mas refletir acerca da racionalidade neoliberal naturalizada socialmente. Isso evidencia o baixo investimento e a precária acessibilidade encontrada em prédios escolares, na disponibilidade de tecnologia assistiva necessária a estudantes com deficiência física.

A escola pode ser o espaço de reconhecimento da diferença, da valorização da singularidade humana, lugar onde “cada mulher, homem, adolescente e criança deveriam ter um caso de amor consigo mesmos, um romance com a própria vida, pois todos possuem uma beleza física e psíquica particular e única” (Cury, 2005, p. 7). Porém, a escola se organiza com currículos fixos que frequentemente não consideram as singularidades de pessoas com deficiência.

Salientamos que quando Foucault descreve a escola como um espaço disciplinador e padronizador, não quer dizer que negue a sua importância. Apesar das fragilidades que a escola possa apresentar, é

o espaço da convivência com o outro, com o diferente; é o lugar da aprendizagem mútua, do desenvolvimento do princípio do comum e do empoderamento para reivindicação de direitos.

## **Dizeres dos sujeitos da pesquisa**

Ao serem questionados em relação à inclusão e acessibilidade na escola, a primeira manifestação dos entrevistados foi de satisfação. Contudo, à medida que sua confiança era conquistada, foram descrevendo situações que mostravam lados sombrios nas suas vivências. Calçadas e rampas esburacadas, disposição de grades que impedem a livre circulação de uma cadeira de rodas, espaços sem acesso, a exemplo de banheiros, salas de atendimento coletivo, foram relatados. Constatamos que os seis participantes encontravam barreiras arquitetônicas ao transitar nos espaços escolares. Os Estudantes 1 e 6 salientaram as dificuldades com as escadas. O Estudante 1 acrescentou a falta de empatia dos colegas ao saírem correndo da sala de aula, passando por ele, o que poderia ocasionar acidentes. Por sua vez, o Estudante 3 relatou dificuldades de deslocamento, o que muitas vezes não são percebidas por pessoas sem deficiência física, como os buracos da grade e a rampa de acesso ao ginásio, danificada e apresentando desníveis.

Além das barreiras arquitetônicas, há outras barreiras invisíveis que as pessoas com deficiência precisam enfrentar, como a autocompetição social. Nesse contexto, o termo superação ganha representatividade. É como se a valorização e o reconhecimento social de pessoas com deficiência física dependessem da superação individual da própria deficiência, negando os *déficits* do contexto social. A solidão

e falta de convite para participar de grupos de trabalho escolar ou de recreação nos tempos da escola também foram relatados.

Uma declaração que nos impactou foi a queixa de alguns estudantes em relação a não serem chamados para desenvolver atividades no quadro da sala de aula, enquanto os colegas fazem essa participação. Salientamos que para alguns cadeirantes há dificuldade na utilização do quadro em razão da altura e da aproximação da cadeira de rodas. Contudo, essa manifestação mostra como a exclusão causa sofrimentos que podem passar despercebidos por quem não valoriza a alteridade ou por quem nunca teve a oportunidade de conhecer e refletir sobre como é vivenciar a deficiência. A negação dessa e outras experiências escolares negadas foram relatadas por alguns participantes da pesquisa como uma “dor” com a qual convivem, muitas vezes em silêncio, chamando para si o compromisso de se adequar ao Leito de Procusto.

## **Considerações finais**

O estudo aponta que Leis e outras normativas asseguram e promovem o direito à acessibilidade em igualdade de condições com as demais pessoas, e estabelecem que as adaptações devem promover o desenho universal e seguir as normas técnicas vigentes. No entanto, apesar dos avanços nessa esfera, as escolas ainda apresentam grandes lacunas em termos de acessibilidade para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

As barreiras arquitetônicas impactam diretamente na vida de estudantes com deficiência física. Porém, tais barreiras se interrelacionam com as barreiras atitudinais, urbanísticas, pedagógicas, den-

tre outras. Não assegurar que estudantes com deficiência física acessem as mesmas atividades nas quais os colegas participam, em razão da falta de acesso arquitetônico, está vinculado a atitudes (barreiras atitudinais), mas tem como efeitos a limitação na aprendizagem e a produção de sentimentos de desvalorização pessoal.

O direito de matrícula para todos não é mais questionado, pois é compreendido como um direito inegociável. Contudo, o padrão que rege a escola é o de tempos iguais para sujeitos diferentes; é o de espaços que priorizam o sujeito que se locomove caminhando, que sobe e desce escadas com independência; que se locomove em terrenos irregulares sem perceber que esta não é uma possibilidade para quem tem mobilidade reduzida. A escola, uma invenção da Modernidade, é regida por um conjunto de normas e segue padrões socialmente produzidos, a partir de uma matriz histórica excludente, que negou o direito à escolarização de grande parcela da população, até as últimas décadas do século XX.

A pesquisa mostra que, apesar da limitada ou mesmo da falta de acessibilidade escolar, em suas diferentes dimensões, os entrevistados manifestam resignação e naturalização da exclusão. Essa naturalização se expressa, por exemplo, quando os estudantes não têm acesso à quadra de esportes da escola, mas não protestam porque afirmam que não irão desempenhar as atividades desenvolvidas para a turma, sem problematizar a ausência de adaptações ou de propostas inclusivas.

Analisar discursos na perspectiva foucaultiana contribuiu para a compreensão do que é dito em determinado tempo e contexto. Isso permite entender o quanto as pessoas com deficiência ainda precisam de empoderamento para exercer sua cidadania e reivindicar seus direitos. Porém, essa não é uma pauta reivindicatória apenas das pesso-

as com deficiência, mas de todas as pessoas empenhadas com a cidadania e a defesa do bem comum.

Porém, queremos salientar que muitos passos foram dados no processo de inclusão escolar e, progressivamente, atitudes que inativizam, discriminam, excluem, são tensionadas.

A presença de pessoas com deficiência gera estranhamento e desconforto, mas acreditamos que mobiliza para eliminar o capacitismo e o olhar benevolente, dando lugar ao reconhecimento da diferença e ao direito de ser diferente.

## Referências

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília, DF: Corde, 1994.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1674028-Introducao-a-tecnologia-assistiva-rita-bersch-i.html>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 set. 2024.

CURY, Augusto. **A ditadura da beleza e a revolução das mulheres**. São Paulo, SP: Sextante, 2005.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas de justiça**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2013.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. **Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular**. 2007. 135 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16328>. Acesso em: 18 set. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 18 set. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 583-596, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X22493>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22493>. Acesso em: 18 set. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (org.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó, SC: Argos, 2014. p. 129-161.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. O estigma do pecado: a lepra durante a idade média. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 131-144, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73311995000100007>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/physis/1995.v5n1/131-144/pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2021. p. 113-134.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba, PR: Apris, 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por). Acesso em: 18 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxSTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

# **Reformas e desafios: o Novo Ensino Médio em construção e o ensino de Matemática**

Márcia Giesel Zamadei

Leonel Piovezana

## **Introdução**

As políticas educacionais no Brasil vêm passando por um processo de adaptação diante de um cenário de rápidas transformações tecnológicas e sociais. Nesse contexto, a implementação do Ensino Médio emerge como uma tentativa de reestruturar o currículo escolar e qualificar os estudantes para os desafios de um mundo globalizado, competitivo e cada vez mais interconectado, pensar a educação, focando em metodologias inovadoras e práticas pedagógicas que aproximem a escola das necessidades reais da sociedade contemporânea.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), estabelece que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, deve aprofundar e complementar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, promovendo valores essenciais à cidadania, como a sensibilidade e a solidariedade. É nesse cenário que se insere o Novo Ensino Médio (NEM), o qual, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estrutura-se em áreas de conhecimento e itinerários formativos, na

intenção de que os estudantes escolham disciplinas conforme seus interesses, tanto pessoais quanto culturais e profissionais.

A implementação do NEM, entretanto, foi marcada por controvérsias. Instituída pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), resultado de uma medida provisória, a reforma gerou resistências em diversos setores educacionais, especialmente devido à forma como foi implantada, sem amplo diálogo com a comunidade escolar. Segundo Krawczyk (2014), definir políticas para o Ensino Médio no Brasil é uma tarefa desafiadora, devido à falta de consenso sobre sua função social. Para a autora, o empresariado desempenhou um papel central na formulação dessas políticas, o que suscitou preocupações sobre a crescente influência de valores mercadológicos na educação pública. Peroni, Caetano e Valim (2021) corroboram essa visão ao apontar que o empreendedorismo tem sido utilizado como uma estratégia ideológica, sustentando um modelo de sociedade que legitima o mercado como solução para os problemas sociais.

A proposta do NEM entrou em vigor obrigatoriamente no ano de 2022, alterando significativamente o currículo das escolas públicas brasileiras. No primeiro ano do Ensino Médio, os alunos continuam a cursar disciplinas tradicionais, como Matemática, Física, Português e História, incluídos novos componentes curriculares de língua estrangeira adicional e duas aulas semanais de projeto de vida. Como disciplinas eletivas, ofertadas semestralmente, destacamos quatro áreas de Matemática: Educação Financeira, Educação Fiscal, Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático e Matemática Aplicada, que focamos nesses componentes, como ilustração deste estudo.

Como percurso desta pesquisa, estudamos o processo de implementação do NEM nas escolas públicas estaduais de Chapecó

(SC), com foco nas disciplinas eletivas de Matemática, com o objetivo de analisar como essas disciplinas foram sendo ofertadas e quais suas contribuições para a formação dos estudantes no contexto do novo Ensino Médio. Buscamos compreender os desafios e as possibilidades que surgiram com a implementação desse modelo educacional, particularmente em relação à formação cidadã dessas pessoas.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa é definida como um estudo planejado que busca respostas utilizando métodos científicos. Ela surge de uma questão ou problema que o conhecimento disponível não consegue solucionar adequadamente. Para lidar com isso, são formuladas hipóteses que, por meio de uma base teórica, o pesquisador busca confirmar ou refutar, desenvolvendo, assim, um estudo rigoroso. Paugam (2015) complementa que a pesquisa exige a desconstrução de preconceitos e pré-noções para atingir um nível mais profundo de conhecimento. É um processo que vai além do senso comum, caracterizado por um movimento contínuo de descoberta e redescoberta, alimentado por leituras e consultas a diversas fontes. Essa abordagem é fundamental para que o pesquisador possa explorar de forma crítica e sistemática o fenômeno investigado.

Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas e aplicação de um questionário aberto, proporcionando uma aproximação direta com o ambiente de estudo e seus participantes. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa vai além de números, concentrando-se na interpretação de fenômenos sociais. Esse enfoque permitiu observar diretamente o impacto do NEM nas práticas pedagógicas em escolas públicas de Chapecó, ampliando a análise das relações, significados e percepções dos envolvidos, especialmente no que diz respeito às disciplinas ele-

tivas de Matemática. Conforme Minayo e Gomes (2014), a pesquisa qualitativa foca em questões que não podem ser quantificadas, proporcionando uma análise das implicações do NEM na formação dos alunos.

Para maior conhecimento, pesquisamos em diversos sites, como o IBICT, Google Acadêmico, SciELO e a Revista Pedagógica da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). A pesquisa inicial no IBICT, com descritores específicos, resultou em poucos materiais diretamente relacionados ao NEM e disciplinas eletivas de Matemática, o que levou à readequação dos descritores. A partir disso, foram selecionados quatro trabalhos para análise. No Google Acadêmico, a busca gerou uma quantidade significativa de resultados, dos quais, após refinamento, apenas um estudo foi selecionado. No geral, a pesquisa revelou que a maior parte dos estudos se concentra em aspectos gerais do Ensino Médio ou de outras disciplinas, destacando a escassez de materiais focados especificamente no NEM e nas disciplinas eletivas de Matemática.

A análise dos materiais selecionados revelou diferentes abordagens sobre o Ensino Médio e a Matemática. Alguns estudos trataram de temas como matemática financeira e resolução de problemas, enquanto outros analisaram as implicações mais amplas da reforma do NEM. Pavoni (2016) e Argôlo (2018) destacaram a importância da educação financeira como ferramenta prática e significativa para a vida dos estudantes, enquanto Rodrigues (2018) abordou a resolução de problemas como uma metodologia de ensino relevante para a aprendizagem da Matemática. Outros estudos, como os de Groenwald e Panossian (2021), Martins e Santos (2021), e Bueno (2021), analisaram as questões mais amplas do NEM, enfatizando as mudan-

ças curriculares, os desafios para a formação de jovens e os impactos no mercado de trabalho.

Com a implantação da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), o NEM trouxe grandes mudanças para o sistema educacional brasileiro, reformulando o currículo e aumentando a carga horária mínima de 800 para mil horas anuais. A BNCC de 2018 estabelece que as escolas devem focar no desenvolvimento de competências que preparem os alunos para os desafios do mundo moderno. Muitos jovens enfrentam dificuldades em conciliar estudo, trabalho e outras responsabilidades, o que, aliado à situação financeira de suas famílias, leva muitos a buscar o mercado de trabalho desde cedo.

Em Santa Catarina, o NEM foi implementado progressivamente a partir de 2022, com novos componentes curriculares e itinerários formativos, que incluem disciplinas tradicionais e novos módulos como Projeto de Vida e Componentes Curriculares Eletivos (CCEs). A estrutura foi dividida em três matrizes, cada uma com diferentes cargas horárias e organização dos componentes. A mudança inclui a redução das horas das disciplinas tradicionais e o aumento do tempo dedicado aos itinerários formativos, gerando questionamentos sobre a capacidade das escolas em se adaptar às novas exigências, tanto em termos de infraestrutura como de formação docente.

Os Itinerários Formativos são arranjos flexíveis que oferecem mais opções aos alunos, permitindo aprofundamentos em áreas de interesse. Entre os CCEs, destacam-se os voltados para Matemática, como Educação Financeira, Educação Fiscal, Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático e Matemática Aplicada, cada um com objetivos específicos para promover o aprendizado prático e o desenvolvi-

to de competências voltadas ao uso consciente do conhecimento matemático no cotidiano dos estudantes.

## **Ensino de Matemática**

O ensino de Matemática, em um cenário de globalização e diversidade escolar, vai se adequando às novas demandas sociais e culturais. Segundo Facci (2010), a sociedade moderna atravessa um processo de internacionalização, no qual as interações entre os países são intensificadas em setores produtivos e culturais. Esse contexto exige que a educação escolar seja mais do que uma mera transmissão de conhecimento técnico; ela precisa desempenhar um papel transformador, oferecendo aos alunos não apenas acesso ao saber científico, mas também a oportunidade de se apropriar de modos de pensamento que os habilitem a atuar como cidadãos críticos e reflexivos. Giardinetto (2010) complementa essa visão ao argumentar que a escola deve ser um espaço no qual se promovam, além da educação formal, o desenvolvimento artístico, filosófico e político, fatores essenciais para a formação integral do indivíduo. No entanto, ele também alerta que a educação não pode ser neutra, uma vez que as desigualdades sociais presentes na sociedade se refletem nas escolas, exigindo que os educadores lutem contra essas disparidades, ao invés de reforçá-las.

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem freireana desempenham papéis fundamentais ao enfatizarem que a educação deve ser transformadora, ajudando os indivíduos a interpretar o mundo ao seu redor e, mais importante, a agir sobre ele. Para Alves (2012), tanto a pedagogia de Paulo Freire quanto a psicologia histórico-cultural, proposta por Vigotski, enxergam a escola como

um espaço essencial para o desenvolvimento humano. O processo de ensino-aprendizagem não deve ser uma mera transferência de informações, mas, sim, um diálogo contínuo entre professor e aluno, no qual o conhecimento é construído coletivamente e direcionado para a transformação social. Freire (1997) insiste que a educação não é um ato neutro, mas um ato político, e que o educador precisa estar consciente de seu papel como agente de mudança, cultivando nos alunos a capacidade de criticar e transformar a realidade em que vivem. Isso exige que o professor reconheça a diversidade de seus alunos, suas culturas e experiências de vida, e use esse reconhecimento como ponto de partida para um ensino inclusivo e transformador.

No ensino de Matemática, a necessidade de adaptar a educação à diversidade cultural é especialmente evidente. A disciplina, que durante muito tempo foi ensinada de maneira abstrata e desvinculada da realidade dos alunos, hoje passa por uma transformação significativa. D'Ambrosio (2019), com sua proposta de etnomatemática, sugere que a Matemática deve ser ensinada a partir dos contextos culturais dos alunos, integrando os saberes de diferentes grupos, como comunidades indígenas, trabalhadores rurais, urbanos e outros grupos sociais. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado dos conceitos matemáticos, mas também torna a Matemática mais relevante e aplicável à vida cotidiana dos alunos. Ao conectar os conceitos matemáticos com as práticas culturais dos estudantes, a etnomatemática promove uma educação mais inclusiva e significativa.

Toledo *et al.* (2021) reforçam essa ideia ao argumentar que o ensino de Matemática deve ser contextualizado, partindo das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Segundo eles, o professor precisa reconhecer a diversidade cultural e social dos alunos e usá-la

como uma ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos. Ao incorporar as realidades culturais dos estudantes, o ensino se torna mais dinâmico e engajador, ajudando a superar a visão tradicional da Matemática como um componente curricular difícil e abstrato. Além disso, a abordagem de Toledo *et al.* (2021) destaca a importância de metodologias ativas, como a resolução de problemas e a modelagem matemática, que permitem que os alunos desenvolvam habilidades como o raciocínio lógico, a comunicação e a argumentação, essenciais para o letramento matemático.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) também se alinha a essa visão, destacando que a diversidade deve ser vista como uma característica fundamental da educação. A proposta reconhece que os seres humanos são diversos em suas experiências de vida, personalidades e formas de perceber o mundo. Ao integrar essa diversidade ao ensino de Matemática, a escola pode se tornar um espaço mais inclusivo e democrático, em que o conhecimento é construído coletivamente e as diferenças são valorizadas como parte essencial do processo educativo. Além disso, a proposta sugere que o ensino de Matemática deve abordar questões sociais, como a exclusão, o preconceito e a discriminação, usando a Matemática como uma ferramenta para problematizar e enfrentar essas realidades.

Nesse cenário, o papel do professor é crucial. Esse precisa estar preparado para lidar com a diversidade cultural e social de seus alunos, desenvolvendo metodologias que atendam às necessidades de cada um. Isso exige não apenas domínio dos conteúdos matemáticos, mas também sensibilidade cultural e social, além de disposição para inovar e adaptar seu ensino às realidades dos alunos. Toledo *et al.* (2021) ressaltam que o professor deve estar em constante busca

de inovação, utilizando metodologias que facilitem a aprendizagem e tornem a matemática mais acessível e interessante para todos os alunos, independentemente de suas origens culturais.

O ensino de Matemática, quando alinhado a práticas inclusivas e contextualizadas, pode desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos. A disciplina, que durante muito tempo foi vista como abstrata e desafiadora, pode se tornar uma ferramenta poderosa para a inclusão social e a transformação cultural, especialmente quando é ensinada de forma a respeitar e valorizar a diversidade. A Matemática, nesse contexto, não é apenas um conjunto de fórmulas e cálculos, mas um meio de entender e interagir com o mundo de maneira mais crítica e eficaz.

## **Formação cidadã**

A implantação do NEM nas escolas de Chapecó ocorreu em 2022, com a adoção da matriz A estendida, que prevê 31 aulas semanais. Essa matriz é composta por quatro dias de seis aulas e um dia de sete aulas, atendendo à carga horária estabelecida pela Lei n. 13.415/2017. Das 19 unidades escolares de Chapecó, 13 oferecem componentes curriculares eletivos de Matemática, sendo Educação Financeira e Jogos de Raciocínio Lógico as opções mais frequentes. O processo de implementação foi conduzido pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), envolvendo reuniões, formação de professores e consultas com as famílias. Apesar do esforço para uma implementação gradual e organizada, surgiram desafios significativos.

A adaptação à nova carga horária trouxe reações mistas. Enquanto a gestão de algumas escolas concordou com a ampliação da

carga horária, outras relataram dificuldades, especialmente no que diz respeito ao cansaço dos alunos e à concentração excessiva de aulas. Muitos alunos também enfrentaram problemas para se adaptar ao novo formato, relatando que o aumento no número de disciplinas e a carga horária elevada resultaram em desmotivação e dificuldades de organização. Além disso, os estudantes expressaram insatisfação com o processo de escolha das disciplinas eletivas, já que, em muitos casos, não conseguiram cursar as matérias desejadas e foram realocados em disciplinas por falta de vagas.

A pesquisa também revelou que, embora o NEM tenha sido implementado, alguns professores relataram falta de tempo para planejamento, estrutura inadequada e dificuldade em trabalhar com as novas disciplinas. Os alunos, por sua vez, apontaram que o modelo não os motiva a estudar mais, e muitos ainda não se adaptaram à nova rotina escolar. Em síntese, a implementação do NEM em Chapecó trouxe importantes avanços, mas também expôs lacunas e desafios, especialmente no que se refere à adequação dos componentes curriculares eletivos e à adaptação dos alunos ao novo formato de ensino.

A formação cidadã no contexto do NEM, especialmente em relação ao ensino de Matemática, tem como objetivo capacitar os estudantes para o pleno exercício da cidadania, indo além da simples transmissão de conhecimento acadêmico. A cidadania, como conceituada por Piovezana (2012) e amparada por Demo, envolve não só o gozo de direitos e o cumprimento de deveres, mas também uma postura ativa diante das questões sociais, em que o indivíduo se mobiliza por melhorias na qualidade de vida, denuncia abusos e busca a justiça social. Nesse sentido, a escola desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes e críticos, oferecendo-lhes as

ferramentas necessárias para compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Freire (2001) reforça essa ideia ao afirmar que ser cidadão vai além de ter direitos políticos e civis; envolve o uso desses direitos de maneira ativa, no exercício diário da cidadania. A escola, portanto, não é apenas um espaço de aprendizado formal, mas um local no qual se deve promover a conscientização dos alunos sobre seu papel na sociedade, tornando-os protagonistas de sua própria formação e de mudanças sociais. Nessa linha, o NEM traz a proposta de formar jovens capazes de pensar criticamente, participando ativamente da vida política, econômica e social do país. A formação cidadã, assim, torna-se um componente crucial no currículo, ao lado de disciplinas mais técnicas.

No entanto, como Santos (2014) aponta, a formação cidadã proposta pela educação deve ser mais do que preparar os estudantes para uma competitividade no mercado de trabalho. A educação deve formar indivíduos capazes de compreender e influenciar a sociedade, visando o aprimoramento das condições sociais e humanas. A escola não pode se limitar a uma educação meramente utilitarista, voltada para o mercado; ao contrário, deve ser um espaço onde se debate e constrói uma consciência crítica, necessária para que os indivíduos possam agir como agentes transformadores na sociedade.

No âmbito do NEM, os componentes curriculares eletivos de Matemática, como Educação Financeira e Jogos de Raciocínio Lógico, são vistos como oportunidades para aproximar o conteúdo acadêmico do cotidiano dos alunos, facilitando a aplicação prática de conceitos e a compreensão dos desafios econômicos que enfrentarão ao longo da vida. Segundo a pesquisa realizada nas escolas de Chape-

có, muitos alunos relataram que a Educação Financeira, por exemplo, contribui significativamente para o entendimento da gestão de finanças pessoais, ajudando-os a desenvolver uma maior consciência sobre o consumo responsável e o planejamento financeiro. No entanto, a pesquisa também apontou desafios importantes, como a dificuldade dos alunos em se adaptar ao novo modelo de ensino, marcado por uma maior carga horária e por um processo de escolha de disciplinas eletivas que, em muitos casos, não atendeu às expectativas dos estudantes.

Os professores também enfrentam dificuldades nesse novo cenário. Embora reconheçam o valor das disciplinas eletivas para a formação cidadã, muitos relatam a falta de tempo para planejamento adequado e a infraestrutura precária das escolas como barreiras significativas para a plena implementação do NEM. A falta de laboratórios, espaços físicos adequados e formações continuadas para os docentes compromete a qualidade das aulas e, por consequência, o impacto dessas disciplinas na formação dos alunos. Além disso, o aumento da carga horária, com 31 aulas semanais, tem sido motivo de críticas por parte de alunos e professores, que consideram o modelo cansativo e pouco produtivo. Os alunos, em especial, relatam que o novo formato aumentou o tempo de permanência na escola, mas nem sempre resultou em uma melhora significativa na qualidade do ensino ou em uma maior motivação para o estudo.

Outro ponto crítico, apontado pela pesquisa, é a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e estudo, especialmente em função da ampliação da carga horária. Muitos estudantes do Ensino Médio diurno, que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, relataram que a sobrecarga de aulas tem afetado seu desempenho es-

colar e seu bem-estar. O cansaço gerado por jornadas duplas ou até triplas de atividades tem levado à desmotivação, dificultando o engajamento com as disciplinas eletivas e tradicionais. Essa realidade levanta questões importantes sobre a adequação do NEM às necessidades dos estudantes trabalhadores, que formam uma parcela significativa do corpo discente.

A formação cidadã através do ensino de Matemática, como evidenciado no NEM, exige mais do que a simples reformulação curricular. Exige uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, com uma ênfase maior na contextualização dos conteúdos e na criação de um ambiente educacional que promova a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos. Toso, Moraes e Kuhn (2017) destacam que uma formação humana integral só é possível quando o ensino é capaz de conectar o conhecimento com o mundo do trabalho e com as questões sociais, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também a capacidade de atuar de forma responsável e ética na sociedade. Nesse sentido, a Matemática pode e deve ser uma ferramenta de formação cidadã, desde que seja ensinada de maneira a promover a compreensão dos problemas sociais e econômicos que afetam a vida dos estudantes.

A pesquisa também revelou que, apesar das boas intenções por trás da implementação do NEM, há uma clara necessidade de maior diálogo entre as escolas, os alunos e as famílias, para que as escolhas educacionais feitas realmente reflitam os interesses e necessidades dos estudantes. A flexibilidade curricular, apontada como um dos pilares do NEM, muitas vezes não se materializa na prática, com muitos alunos relatando que não conseguiram cursar as disciplinas eletivas de sua escolha, sendo obrigados a aceitar as opções disponíveis. Isso gera

insatisfação e frustrações, prejudicando a motivação e o engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem.

A formação cidadã, no contexto do NEM, especialmente no que tange ao ensino de Matemática, apresenta tanto potencial como desafios. Enquanto a proposta de integrar conteúdos matemáticos ao cotidiano dos alunos, por meio de disciplinas como Educação Financeira, é bem recebida, questões estruturais e pedagógicas ainda precisam ser resolvidas para que o NEM atinja plenamente seus objetivos. A educação para a cidadania, em última análise, deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que exige não apenas reformas curriculares, mas também um compromisso renovado com a qualidade do ensino, a formação docente e a valorização da experiência e do contexto de vida dos estudantes.

## **Considerações finais**

A implementação do Ensino Médio nas escolas públicas de Chapecó trouxe à tona tanto avanços quanto desafios. Por um lado, o NEM introduziu uma proposta pedagógica inovadora, com maior flexibilidade curricular e a possibilidade de os alunos optarem por componentes curriculares eletivos, como os voltados para a Matemática. Essa flexibilidade tem o potencial de aproximar o ensino das realidades e interesses dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e para uma vida cidadã mais consciente.

No entanto, o processo de implementação apresentou várias dificuldades. A sobrecarga horária imposta pelo novo modelo, com 31 aulas semanais, foi apontada como um dos principais obstáculos, gerando cansaço tanto nos alunos como nos professores. Além disso, a

promessa de maior autonomia para os alunos na escolha das disciplinas eletivas não se concretizou plenamente, já que muitos estudantes relataram não conseguir cursar as disciplinas de sua preferência. Isso resultou em desmotivação e frustração, impactando o engajamento dos alunos com o ensino.

Outro ponto crítico foi a falta de infraestrutura adequada nas escolas. A implementação das disciplinas eletivas exige laboratórios, espaços físicos e materiais didáticos adequados, que, em muitos casos, não estão disponíveis nas escolas públicas. Essa precariedade compromete o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas e a eficácia do ensino de disciplinas como Educação Financeira e Jogos de Raciocínio Lógico.

Acerca da formação cidadã, o Ensino Médio tem o mérito de tentar integrar o ensino acadêmico à preparação para a vida em sociedade. Disciplinas como Educação Financeira oferecem aos alunos ferramentas para compreender melhor o mundo econômico e tomar decisões mais conscientes em suas vidas cotidianas. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que o Ensino Médio realmente contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes. A educação precisa ser mais do que uma preparação para o mercado de trabalho; deve ser um processo que fomente a reflexão, o senso de responsabilidade social e a participação ativa dos estudantes na transformação da sociedade.

Portanto, para que o Ensino Médio alcance seus objetivos de maneira mais eficaz, são necessárias melhorias estruturais e pedagógicas. Investimentos em formação continuada para os professores, aprimoramento da infraestrutura escolar e um maior diálogo com a comunidade escolar são essenciais. Além disso, é crucial que os alu-

nos sejam mais envolvidos no processo de escolha de suas disciplinas eletivas, garantindo que suas preferências e necessidades sejam realmente atendidas.

O Ensino Médio representa um avanço importante para a educação brasileira, mas sua implementação precisa ser revista e ajustada para que cumpra o seu papel de forma plena. É necessário um esforço conjunto entre governo, gestores escolares, professores e alunos para que o NEM se torne uma ferramenta eficaz na promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e capaz de formar cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

## Referências

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

ARGÔLO, Patrícia Santana de. **Educação financeira na sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino da Matemática no Ensino Médio**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2492/1/2018PatriciaSantanadeArgolo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7.\\_Orienta%C3%A7%C3%B5es\\_aos\\_Conselhos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 out. 2021.

BUENO, Fernando Cesar Pereira. **Uma reflexão a respeito do Ensino Médio público no Brasil**: construção histórica, garantias legais e suas negligências. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2021. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2657>. Acesso em: 9 out. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123-148.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GIARDINETTO, José Roberto. A pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 85-122.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; PANOSSIAN, Maria Lucia. Reflexões sobre o Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i1.2686>. Disponível em: <http://www.sbemrevista.com.br/revista/index.php/ripem/article/view/2686>. Acesso em: 10 out. 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-45, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.

MARTINS, Suely Aparecida; SANTOS, Franciele Soares dos. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5786>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 10 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAUGAM, Serge. Afastar-se das prenoções. *In*: PAUGAM, Serge (coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 17-32. (Coleção Sociologia).

PAVONI, André Luiz Pontes. **A Matemática Financeira no Ensino Médio**: uma nova visão. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21326/1/2016\\_AndreLuizPontesPavoni.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21326/1/2016_AndreLuizPontesPavoni.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 36, p. 1-23, ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.82294>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294/44601>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PIOVEZANA, Leonel. Espaço, poder, educação e cultura dos territórios indígenas. *In*: PAIM, Elison Antonio; RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira (org.). **História, Educação e Cultura Escolar**. Chapecó, SC: Argos, 2012. p. 195-214.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Érica Aparecida Navarro. **Resolução de problemas como metodologia de ensino**: compreensão relatada de professores de Matemática. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_0f0ced037122f97c8884dbc52d5d80dd](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_0f0ced037122f97c8884dbc52d5d80dd). Acesso em: 9 out. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na

Educação Básica. Florianópolis, SC: Secretaria de Educação e do Desporto, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo, SP: Edusp, 2014.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira *et al.* **Tendências em educação matemática**. Porto Alegre, RS: SAGAH, 2021.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; MORAES, Maristela Maria; KUHN, Martin. Escola e Cidadania. *In*: ARCE, Xosé Carlos Macía *et al.* (org.). **Ensinar na sociedade actual**. Santiago de Compostela, Espanha: Andavira, 2017. p. 343-354.

# **Gênero na Educação Infantil: o que podem nos dizer as pesquisas de/para um contexto conflagrado (2017-2021)**

Iuri Mailo Parisotto  
Marilandi Maria Mascarello Vieira  
Diego Orgel Dal Bosco Almeida

## **Introdução**

Gênero tem sido, nas últimas décadas, uma temática cada vez mais candente. Atualmente, as pesquisas que buscam tematizar gênero têm contribuído para um debate sobre a luta pela manutenção e ampliação das conquistas em torno da pluralidade democrática (Sevilla; Seffner, 2017). Se as pesquisas em gênero já exigiam, via de regra, atenção a certas dimensões éticas, no contexto recente, essas dimensões se ampliam para um espaço altamente conflagrado do ponto de vista político (Seffner, 2020). No plano internacional, a partir da segunda década do século XXI, uma “onda transnacional” antigênero, segundo alguns autores, tem operacionalizado um processo de desdemocratização em diferentes países ao redor do mundo (Prado; Correa, 2018; Junqueira, 2018).

O “debate público” contemporâneo em relação a gênero tem sido encampado por grupos político-partidários conservadores e movimentos religiosos, confessionais ou não, que buscam sistematicamente atacar as perspectivas de tematização sobre gênero na educação escolar. Citamos como exemplos o “Escola sem Partido” (Penna;

Queiroz; Frigotto, 2018), o *homeschooling* e as escolas cívico-militares (Rebelatto, 2023).

O movimento Escola Sem Partido, segundo Penna (2016), surgiu em 2004 e ficou sem expressividade até 2007, quando uma coluna no jornal *O Globo* fez duras críticas à coleção de livros didáticos *Nova História Crítica*, de Mário Schmidt. Contudo, foi a partir de 2014 que ocorreu a sua expansão, com a realização do pleito presidencial entre Dilma Rousseff e o senador Aécio Neves e a posterior crise política que se instaurou. O ESP e outros grupos conservadores, opondo-se ao governo Dilma Rousseff, passaram a responsabilizar o seu governo por uma suposta “doutrinação comunista e homossexual”. Penna (2017) ressalta as estratégias do movimento ESP de destituir a escola de suas funções educativas e desqualificar o trabalho pedagógico dos(as) professores(as): “lógica de desqualificação” que se “aproxima muito de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço a um consumidor” (Penna, 2017, p. 39).

Ao definirmos a cronologia de referência do levantamento bibliográfico (2017-2021), consideramos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus efeitos como parte importante do que denominamos contexto político conflagrado. Se de um lado afirmam Camargo, Hahn e Garcia (2021, p. 36) que “a ausência de documentos curriculares que orientem adequadamente a questão corrobora para a manutenção do machismo, da desigualdade de gênero e da violência contra crianças e os adolescentes”, por outro, o próprio mapeamento de pesquisas que se orientam pelo que ocorre com o gênero no contexto educativo, a partir das crianças e de outros sujeitos dos processos educativos escolares, permite alinhar pressu-

postos para a defesa, criação e aumento do pluralismo e democracia no espaço escolar em relação a pedagogias e experiências de gênero.

As questões que orientaram a produção deste texto podem ser assim enunciadas: quais objetivos que tematizam as relações questões de gênero na Educação Infantil (EI) que consideraram as perspectivas das crianças? Quais têm sido as opções dessas pesquisas em relação aos percursos metodológicos? Quais foram as suas considerações sobre a centralidade das questões de gênero na EI e como elas podem contribuir para o aumento, defesa e criação de mais espaços de pluralidade democrática no contexto escolar?

Se trabalhos de caráter inventariante do tipo “estado do conhecimento” integram os percursos que envolvem “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), é preciso reconhecer também a historicidade da produção no campo científico. Os conhecimentos são construções socio-culturais “associados à temática a ser estudada” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 159). Assim, Morosini (2015, p. 110) entende que nos estudos dessa natureza é desejável estabelecer “pensamento crítico e analítico sobre a literatura”. No caso de temáticas ligadas a gênero na Educação Infantil, trata-se de um aspecto que não pode ser dispensado.

Reconhecendo que as associações entre gênero e educação se encontram politicamente conflagradas, os trabalhos de pesquisa que integraram o levantamento, ao tematizarem as relações de gênero na EI, também se posicionam em contextos de intensas disputas em torno do currículo, contribuindo em direção da defesa, ampliação ou criação de espaços de pluralidade democrática na educação. Na esteira do que nos informa Benjamin (2012), podemos compreender esse conjunto de trabalhos como documentos históricos em potencial que

se contrapõem à ausência de referenciais e orientações sobre as temáticas de gênero nos currículos oficiais – a BNCC.

O caminho percorrido para atender aos propósitos é o seguinte: na primeira parte apresentamos a *localização* e as estratégias utilizadas para localizar as pesquisas, apresentando-as de modo panorâmico. Na segunda parte, de *identificação*, apresentamos como os trabalhos de pesquisa analisados tematizaram as associações entre gênero e EI a partir de seus objetivos centrais e procedimentos metodológicos utilizados. Na terceira parte apresentamos uma possibilidade de *análise* do levantamento tendo como diretriz as relações entre diferentes temáticas e seus principais apontamentos compreendendo-os a partir de um contexto histórico e social no qual a temática de gênero aparece conflagrada.

## **A localização: um olhar panorâmico e as primeiras impressões**

A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Anais de Reuniões Científicas Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT Gênero, Sexualidade e Educação. Esses repositórios digitais representam uma espécie de retrato da produção científica e intelectual no Brasil.

Quanto aos descritores, foram utilizadas as expressões “Gênero” and “Educação Infantil” and “Infância” e retornou um volume expressivo de resultados. Para mapear trabalhos que tematizaram as experiências de gênero no espaço educativo a partir das crianças na etapa da EI, os descritores mostraram-se promissores inicialmente.

Entre os anos de 2017 e 2021, foram localizados 689.770 resultados, tendo sido necessário refinar a seleção, identificando os que apresentassem relação direta com o foco do estudo, o de pensar as experiências de gênero no espaço educativo a partir das próprias crianças. Assim, utilizamos os refinamentos disponíveis nos repositórios e localizamos 846 resultados. A busca teve o intuito de localizar trabalhos que tematizassem questões de gênero a partir da experiência de crianças da Educação Infantil e selecionamos 19 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações.

Quadro 1 – Artigos, teses e dissertações localizados nos repositórios

Ano	Autoria	Título	Tipo	Instituição	Repositório
2021	Tuany Cristina Carvalho	Discurso de professor/as da educação infantil a respeito das relações de gênero: um olhar para “cantinhos” pedagógicos	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	CAPES
2019	Vanessa Gomes de Aquino	Gênero na educação infantil: investigando a prática pedagógica de professores do Município de Vitória da Conquista – Bahia	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	CAPES
2018	Andreza Saydelles da Rosa	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”. Uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	CAPES
2017	João Batista de Oliveira Filho	Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em dois CMEIS da cidade de Natal-RN	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	CAPES
2020	Litiéli Wollmann Schütz	“Nunca peguei um nenê no colo”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	BDTD
2020	Clemerson Elder Trindade Ramos	Quem tem medo do lobo mau?: inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	BDTD

2019	Michele Lopes Leguiça	“Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na educação infantil	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD
2018	Viviane Soares Anselmo	Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?	Dissertação	Universidade de São Paulo	BDTD
2018	Nathalia Chacão Gabriel	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo	BDTD
2018	Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue	Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil: normatividades e (re)significações de gênero	Dissertação	Universidade de São Paulo	BDTD
2018	Paloma Oliveira Santos	Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre ‘Sexta-feira: Dia do Brinquedo’ na educação infantil	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo	BDTD
2017	Dalila Castelliano Vasconcelos	Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero	Tese	Universidade Federal da Paraíba	BDTD
2017	Maria José Campos Faustino da Silva	Desenhos animados em ação: personagens compõem identidades infantis de gênero	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD
2017	Geisa Orlandi Cabiceira Garrido	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	Tese	Universidade Estadual Paulista	BDTD
2017	Cleomar Ferreira Gomes e Renata Aparecida Carbone Mizusaki	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Artigo	Universidade Federal de Mato Grosso	ANPEd

2017	Francisca Jocineide da Costa Silva e Adenilda Bertoldo Alves Moraes	“Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil	Artigo	Universidade Federal da Paraíba	ANPEd
2021	Bruna Boldo Arruda	A promoção da igualdade de gênero nos documentos curriculares para a educação infantil	Artigo	Universidade da Região de Joinville	ANPEd
2021	Diego Paiva Bahls e Jamil Cabral Sierra	Masculinidades docentes na educação infantil: análise de discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores	Artigo	Universidade Federal do Paraná	ANPEd
2021	Thais Adriane Vieira de Matos e Cláudia M. Cunha	Corporeidades generificadas e Educação Física escolar: afetos para uma infância múltipla	Artigo	Universidade Federal do Paraná	BDTD

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Concluimos que, embora o foco resida nas experiências de gênero com/a partir das crianças, os trabalhos não excluíram os outros sujeitos dos processos educativos, tais como família, educadores(as) e outros(as) profissionais da educação. Ainda que esses trabalhos tenham considerado aspectos que se dirigem à produção de experiências de crianças, suas temáticas percorreram, portanto, caminhos diversos: o papel das masculinidades na docência na EI (Bahls; Sierra, 2021; Ramos, 2020), a igualdade de gênero através de análises documentais (Arruda, 2021), concepções de gênero de mães, pais e educadoras (Vasconcelos, 2017), as práticas pedagógicas e discursos sobre gênero em professores da EI (Aquino, 2019; Carvalho, 2021). Assim, percebemos aquilo que já observaram Santos e Silva (2020) sobre o campo de estudos de gênero e EI: mesmo que os trabalhos integrem um conjunto de diferentes tradições teóricas, o desenvolvimento das investigações tem abarcado pelo menos duas frentes que se comple-

mentam: as pedagogias de gênero, com foco na atuação docente; e as experiências de gênero, com foco na produção das crianças.

A questão é que, embora o foco seja em um ou outro aspecto, as suas atuações não se excluem. Ao analisar a produção de experiências de gênero em crianças, é difícil não considerar a atuação docente ou papel desempenhado pelas famílias. Ao mesmo tempo, ao analisar práticas e discursos pedagógicos, não se pode desconsiderar o que podem dizer, afinal, as experiências das crianças com gênero. Considerando o cenário conflagrado da escola, do currículo e das temáticas que envolvem gênero na educação, podemos dizer que é necessário um olhar com mais atenção para essas duas frentes, pensando mais nos pontos em que elas se cruzam do que nos elementos que as distanciam.

## **A identificação: como se tematiza gênero na Educação Infantil?**

Buscamos compreender como os trabalhos tematizam as relações entre gênero e EI e optamos por percorrer a identificação tendo em vista, além dos objetivos dessas investigações, seus aspectos metodológicos. Buscamos, conforme Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015), identificar como, afinal, as pesquisas que emergiram do levantamento tematizaram as relações entre gênero e EI a partir de um olhar dirigido aos seus respectivos objetivos gerais e articulações aos percursos metodológicos.

Ramos (2020), por exemplo, teve como objetivo o estudo sobre a presença e o trabalho de homens na EI e, embora o foco tenha sido o trabalho docente, também considerou a perspectiva das crianças nesse aspecto. O estudo de Leguiça (2019), em um movimento análogo,

teve como objetivo compreender de que formas os *scripts* de gênero ocorrem no espaço escolar, considerando também as estratégias de controle dos corpos, ainda que o foco residisse na perspectiva das crianças. Na investigação desenvolvida por Anselmo (2018), o objetivo foi investigar possibilidades de retomada da dimensão brinca-lhona de professores(as) da EI, compreendida como principal pré-requisito de tal profissão docente em construção. Nesses trabalhos, como pudemos observar, o foco, mesmo que seja dirigido às crianças, tem sido mobilizado a partir das relações de gênero que se dão no espaço escolar incluindo os demais sujeitos dos processos educativos.

O objetivo do trabalho de Schütz (2020) foi compreender como, afinal, as crianças pequenas manifestam experiências de gênero com brincadeiras. O estudo de Gabriel (2018) investigou os possíveis significados de gênero presentes nas literaturas infantis de príncipes e princesas, também na perspectiva de crianças. O trabalho de Inoue (2018) objetivou compreender o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas que as crianças as ressignificam. Santos (2018), idêntico aos anteriores, investiga as relações de gênero na pequena infância a partir da “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, atividade desenvolvida em instituição de EI da rede pública do estado de São Paulo. Em Silva (2017), a investigação se encaminhou para as possíveis implicações dos personagens de desenhos animados na constituição das identidades infantis de gênero a partir da perspectiva de crianças de cinco e seis anos de idade. Já o trabalho de Vasconcelos (2017) teve como objetivo identificar e analisar as concepções de mães, pais e educadoras de crianças entre dois e três anos de idade a respeito das relações de gênero na infância. Garrido (2017) anali-

sou como ocorre a constituição de significados de gênero na visão de crianças de quatro e cinco anos de idade.

Concluimos que essas pesquisas, embora tenham sido realizadas a partir das perspectivas das crianças, cruzam aspectos ligados às práticas pedagógicas e ao currículo, ou seja, às produções de pedagogias de gênero. Esse cruzamento também se refletiu nos percursos metodológicos que orientaram esses trabalhos.

Nas reuniões da ANPEd (38ª, 39ª e 40ª Reunião – 2017 a 2022), no GT-23 Gênero, Sexualidade e Educação, foram localizados cinco trabalhos completos, sendo três relatos de investigações em andamento e duas pesquisas bibliográficas (Quadro 2).

Quadro 2 – Artigos localizados no GT-23 da ANPEd (38ª, 39ª e 40ª Reunião)

Ano	Autores	Título	Universidade
2017	Cleomar Ferreira Gomes e Renata Aparecida Carbone Mizusaki	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Universidade Federal de Mato Grosso
2017	Francisca Jocineide da Costa e Silva e Adenilda Bertoldo Alves de Moraes	Coisas de meninos e coisas de meninas: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil	Universidade Federal da Paraíba
2021	Bruna Boldo Arruda	A promoção da igualdade de gênero nos documentos curriculares para a educação infantil	Universidade da Região de Joinville
2021	Diego Paiva Bahls e Jamil Cabral Sierra	Masculinidades docentes na educação infantil: análise de discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores	Universidade Federal do Paraná
2021	Thais Adriane Vieira de Matos e Cláudia Madruga Cunha	Corporeidades generificadas e Educação Física escolar: afetos para uma infância múltipla	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), a partir das reuniões da ANPEd (jul. 2022).

Nestas pesquisas, a tematização percorreu objetivos diversos: as experiências de crianças em relação às identidades de gênero, análise de trabalhos de pesquisa finalizados, análise de documentos curriculares oficiais, a atuação docente masculina e sua relação com as infâncias no espaço escolar. Os trabalhos, embora tivessem a infância como foco, consideraram outros sujeitos dos processos educativos associados a gênero, além de analisar documentos relacionados ao currículo oficial e trabalhos de pesquisa concluídos. O movimento dessas pesquisas indica, ao que parece, uma conjugação de diferentes diretrizes que vão da produção de experiências de gênero entre as crianças, passando pelo olhar sobre a atuação docente nesses processos, até a ausência (ou referência implícita) de orientações no currículo oficial.

Mizusaki e Gomes (2017) relataram pesquisa em andamento que busca compreender os modos pelos quais crianças constroem experiências de identidades de gênero a partir de um contexto institucional, especialmente durante as brincadeiras e jogos. De abordagem etnográfica, utilizou a observação direta de pré-escolares (Pré-I e Pré-II), entrevistas semiestruturadas e registros fotográficos como possibilitadores de interpretação. O trabalho de investigação de Mizusaki e Gomes (2017) apoiou-se na antropologia, na psicologia, na história e, principalmente, na sociologia da infância. Ainda que por outro percurso teórico, o trabalho de Matos e Cunha (2021) buscou questionar o corpo infantil nas aulas de Educação Física tendo como referência os estudos de gênero em perspectiva pós-estruturalista. A partir das aulas de Educação Física na escola, procurou localizar no ambiente escolar os limites impostos por uma política do corpo a partir da ideia de diversidade sexual e de gênero. Observamos, especialmente em Matos e Cunha (2021), uma proposta mais clara de, no currículo, demarcar ações que fossem capazes não apenas de identificar os limites impostos

por determinada política do corpo, mas de romper com a lógica identitária e normativa nas aulas de Educação Física, procurando diluir as representações das corporeidades generificadas. Ou seja, o olhar dirigido às linguagens das infâncias permite a criação de possibilidades de outras corporeidades. Tanto em Mizusaki e Gomes (2017) como em Matos e Cunha (2021) podemos visualizar, implicitamente ou de modo mais objetivo, não apenas as considerações sobre as questões de gênero e sexualidade nos currículos, mas também alguns pressupostos que poderiam constituir propostas curriculares atentas aos sujeitos dos processos educativos, nesse caso, as próprias crianças.

Também o trabalho de Bahls e Sierra (2021) teve o objetivo de compreender os papéis dos sujeitos nos processos educativos relacionados a gênero na EI. O foco, no entanto, não foram apenas as crianças, mas os papéis atribuídos à docência masculina na EI. Como as masculinidades docentes na EI são construídas, produzidas e veiculadas por meio dos discursos jurídicos e midiáticos a partir de um contexto considerado ultraconservador. A investigação dirigiu-se a materialidades empíricas que interligaram diferentes tipologias de fontes como jornais, periódicos, sites de notícias da internet, com reflexões sobre como as masculinidades na docência são interpe-ladas, incluindo o contexto no qual um Projeto de Lei Estadual n. 1174/2019, no estado de São Paulo, buscou versar sobre a separação das atribuições do docente em relação à abordagem de questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd detiveram-se também na análise das produções que versaram sobre as relações de gênero na EI e questões sobre a presença de perspectivas sobre igualdade de gênero em documentos curriculares que orientaram a

EI vistos sob o ponto de vista de um panorama histórico. Silva e Morais (2017) procuraram analisar o conjunto de trabalhos de conclusão derivados de um curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Seu objetivo principal converteu-se em analisar como foram compreendidas a organização espacial e visual das instituições, as prescrições docentes e as interações entre as crianças da perspectiva da reprodução ou transformação das relações de gênero.

A investigação de Silva e Morais (2017) observou temáticas, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e os resultados e proposições desses mesmos trabalhos, quando apresentadas. O trabalho de Arruda (2021) teve por objetivo identificar quais foram as perspectivas de igualdade de gênero apresentadas nos documentos curriculares orientadores da EI. Os documentos analisados foram a LDB, o PNE e a BNCC. O foco da pesquisa consistiu em identificar quando a promoção da igualdade de gênero passou a ganhar relevância como uma política de Estado e política educacional.

Além da localização, identificamos as temáticas trabalhadas nas pesquisas, buscando compreender como elas tematizaram as relações de gênero na EI. Quanto aos objetivos, embora o foco pudesse estar centrado nas crianças, os trabalhos também consideraram outros sujeitos dos processos educativos. Essa característica, presente no conjunto das produções, guarda relação com os próprios contornos do campo de produção acadêmica que tem procurado tematizar as relações de gênero na EI.

Santos e Silva (2020) afirmam que, apesar de uma profícua produção nas últimas duas décadas a partir de diferentes tradições metodológicas, as pesquisas têm abarcado duas frentes: as pedagogias de gênero produzidas por adultos para as crianças e as produções de

relações de gênero pela perspectiva das crianças. Assim, analisando gênero por diferentes ângulos, instrumentos, referenciais teóricos, métodos e atores envolvidos, é possível compreender pedagogias e aprendizagens em relação à construção das identidades de gênero a partir das “relações sociais vivenciadas pelas crianças (que se alternam entre a dinamicidade e a interatividade inerentes às relações entre pares [...] pesa a multiplicidade de sentidos presentes nas interações entre adultos” (Santos; Silva, 2020, p. 4).

No que diz respeito a pesquisas de campo, por exemplo, as investigações buscaram colocar em relação análises resultantes de entrevistas, observações participantes, investigações de inspiração etnográfica e documentos oficiais do currículo, produções científicas sobre o tema ou notícias da mídia. Os instrumentos também aparecem associados ao que afirmaram Santos e Silva (2020): a diversidade de instrumentos, referenciais teóricos e metodologias, além de fontes e materialidades empíricas, têm permitido compreender os sentidos, práticas e discursos sobre relações de gênero entre crianças na educação escolar também na sua interação com os adultos.

A partir de professores(as), crianças e outros(as) profissionais da educação escolar, os trabalhos analisados inserem-se em abordagens que têm marcado o campo de produção sobre gênero na EI analisando produções de experiências e pedagogias de gênero no espaço escolar “de forma a evidenciar que ser homem e mulher, menino e menina, são construções sociais complexas e diversificadas” e, também, a partir de “possibilidades plurais que permitem aos seres humanos ser e estar no mundo, o que inclui, também, as próprias crianças” (Santos; Silva, 2020, p. 5). Ao se considerar as “construções sociais complexas e diversificadas” e suas “possibilidades plurais”, esses trabalhos trabalham em

favor da criação e do aumento de espaços de pluralidade democrática (Sevilla; Seffner, 2017) na educação escolar justamente no momento em que a educação vai “ganhando importância como terreno de disputa” (Seffner, 2016, p. 1). Ou seja, na ausência de referenciais oficiais, as escolas e os(as) pesquisadores em Educação estão construindo possibilidades de compreensão e ação educativa sobre essas importantes questões que produzem experiências e pedagogias na escola e no currículo e ocorrem em um contexto conflagrado.

## **Uma possibilidade de análise: o que podem dizer as pesquisas de/para um contexto conflagrado?**

Conforme Morosini (2015, p. 110), nos trabalhos de caráter inventariante, torna-se desejável também “pensamento crítico e analítico sobre a literatura”. Isto é, o levantamento realizado possibilitou reflexões ligadas ao campo de produção sobre gênero na EI, com o qual esperamos contribuir com as reflexões.

Assim, identificamos como os trabalhos consideraram os sujeitos e os espaços onde ocorreram as investigações. Se, por um lado, nos interessavam apenas os trabalhos focados na produção de experiências de gênero a partir de práticas e olhares das crianças, percebemos que era necessário considerar outros sujeitos dos processos educativos e das pedagogias de gênero: professores(as), famílias e profissionais ligados ao trabalho na escola. Percebemos que a questão era mais ligada a uma intensidade de foco do que a escolha estanque de um sujeito para a pesquisa. Percebemos também o que nos pareceu o momento inicial de um movimento de mudanças em relação à integração dos sujeitos considerados nas pesquisas e aos espaços

considerados para compreender as relações de gênero na EI. Uma ampliação do cenário, dos sujeitos e das dimensões consideradas no conjunto das pesquisas.

Se entre 2017 e 2019 o foco se concentra mais no cenário escolar, a partir de 2019 até 2021, embora permaneçam com o foco nas crianças, passam a incluir os(as) educadores (as) e famílias e ampliação de espaços, com dimensões sociais relacionadas ao contexto conflagrado do ponto de vista das temáticas de gênero no currículo escolar. A integração dos(as) professores(as) como sujeitos dessas pedagogias e experiências é relevante de ser identificada e o seu papel e os modelos que suas práticas pedagógicas são capazes de criar, passa a ser considerada dimensão importante a partir de 2018.

Pode ser considerado apressado dizer que se trata de um movimento em direção a algum tipo de ampliação referente a sujeitos e espaços considerados, dada a pouca quantidade de produções analisadas. Contudo, podemos supor que os objetivos, os sujeitos e os focos dos trabalhos têm aumentado suas perspectivas para além da aprendizagem, da relação entre educadores e crianças, incluindo dimensões sociais mais amplas como os currículos oficiais, os debates públicos nas mídias e internet, a influência das famílias e o papel dos(as) educadores(as).

As pesquisas de Silva (2017), Vasconcelos (2017), Garrido (2017), Gabriel (2018), Santos, (2018), por exemplo, centralizam suas atenções no espaço escolar e, especialmente, nas experiências de gênero produzidas pelas crianças. Já em Anselmo (2018), Leguiça (2019), Ramos (2020) e Shütz (2020), embora a centralidade das experiências das crianças seja valorizada, incluem outros sujeitos e outras configurações do espaço considerado.

Esse movimento, embora sutil, merece atenção. As pesquisas tendem a fazer a crítica aos modelos adultocêntricos, especialmente às relações de gênero na EI. Nessa crítica, cabe como alvo as práticas educativas e pedagógicas da escola, do currículo e dos(as) educadores(as). Contudo, depois de 2017, mas também durante o contexto de elaboração do PNE a partir de 2014, o tema foi objeto de disputas. Incidindo de modo coordenado sobre os rumos do PNE, grupos conservadores objetivavam tirar os termos sexualidade e gênero dos documentos oficiais. Na BNCC homologada foram retirados esses termos (Ferreira, 2015; Freire, 2018; Evangelista; Gonçalves, 2020) e esse contexto parece ter contribuído para as pesquisas adotarem uma perspectiva mais ampla, social, política, com diferentes sujeitos e materialidades empíricas, para tratar de gênero na EI.

A pesquisa de Anselmo (2018) apontou para a centralidade das relações de gênero nas brincadeiras, nas linguagens do corpo, nas experiências artísticas e criativas, para que, no encontro com as crianças, professores(as) reconstruam suas dimensões brincalhonas de ser a partir de uma disponibilidade corporal e um olhar atento para as possibilidades de criação de crianças pequenas. Anselmo (2018) apontou para a necessidade de o(a) professor(a) também olhar para as formas com as quais busca o encontro com as crianças. Nos resultados chamou a atenção para as possibilidades de divulgação de estudos sobre relações de gênero na EI como reforço em uma luta de aprimorar as pedagogias de gênero no espaço escolar. Também reafirma os propósitos de sua investigação, sugerindo que a divulgação possa servir como ensaio para a construção de outros modelos dirigidos às pedagogias da infância. Se a investigação de Anselmo (2018) se realizou a partir da observação das práticas e experiências das próprias crianças que contribuem para a construção de novos modelos peda-

gógicos acerca das relações de gênero, em Ramos (2020) é possível dizer que o foco e os resultados estão diretamente ligados ao olhar para a docência, no caso de um homem, professor na EI. Para Ramos (2020), a atuação de homens na EI é ainda reflexo de estereótipos, discriminação, julgamento de valores, medo e desvalorização social.

Na pesquisa de Leguiça (2019), a formação docente inicial e continuada foi um dos elementos ressaltados no que diz respeito ao trabalho pedagógico que considera as relações de gênero na EI. Os resultados apontaram que os corpos infantis são controlados por lógicas sexistas, misóginas, racistas e classistas, as quais produzem desigualdades. Em Schütz (2020), o entendimento das crianças sobre gênero envolve diferentes influências: família, cultura, religião, escola, mídia e sociedade. Schütz (2020) observou as estratégias criadas pelas crianças para romper as barreiras impostas pela sociedade em relação ao gênero. Tanto em Leguiça (2019) como em Schütz (2020) reforçaram-se aspectos ligados ao social e cultural envolvido nas relações de gênero na EI, não restritos ao espaço da escola, mas ampliados para as dimensões sociais que afetam a escola como um *locus* da vida social. Desse modo, a necessidade de se discutir relações de gênero na EI não se restringe à premissa de formação e educação das crianças, tampouco às orientações do currículo prescrito, ganhando também uma dimensão ética que aparece ampliada em direção ao social e cultural. O currículo caminharia, então, entre o controle e as possibilidades de rompê-lo.

Em Arruda (2021), a partir de um conjunto diverso de materialidades empíricas (discursos parlamentares, textos das mídias e imprensa, práticas educativas e pedagógicas da escola, do currículo e dos/as professores), reforçou-se a forte inserção da agenda conservadora que, na ocasião de apresentação do trabalho, ganhava força na

política brasileira, disputando os textos dos documentos oficiais do currículo nacional.

No trabalho de Bahls e Sierra (2021), a construção das análises se deu a partir de duas categorias (espaço escolar e afetividade/cuidado). Elas servem, no trabalho, para sinalizar que as narrativas das masculinidades nas docências da EI operariam como aparato que potencialmente reforçaria o imaginário de masculinidade perigosa e que reflete a figura do homem punitivo e autoritário. A pesquisa também trabalha a partir da análise dos discursos jurídicos e midiáticos que sustentam a alusão a uma sociedade conservadora que contribui para acentuar o binarismo de gênero como uma espécie de ideal docente. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, o tema de gênero trabalha com a perspectivas das crianças, sem deixar de considerar a identidade docente ligada ao papel de professores homens que atuam na EI. Além disso, considerou o contexto de ascensão de movimentos conservadores a partir de discursos midiáticos e jurídicos, integrando-os para um entendimento mais global das práticas presentes no currículo.

As pesquisas produzidas até 2018 caminham entre a identificação de práticas sexistas, a omissão acerca da discussão e diálogos mais abertos sobre gênero até práticas que buscam romper e transgredir as normas e os estereótipos de gênero.

A investigação de Santos (2018) revela-se significativa ao compreender a capacidade das crianças pequenas, meninos e meninas, de interpretarem as simbologias culturais de gênero em brinquedos e recriarem novos enredos nas brincadeiras, transgredindo as fronteiras de gênero. A bailarina se transforma em uma piloto de avião. O “Hulk” pode estar relaxando em um banho. As crianças transgridem tanto na escolha de suas brincadeiras como nos próprios brinquedos.

Garrido (2017) explicita como as concepções sobre o desenvolvimento infantil acerca das relações de gênero convertem-se não raras vezes em práticas sexistas presentes no espaço escolar em todos os níveis, do dito ao não dito. Na escola, os adultos, segundo Garrido (2017), reproduzem, nas práticas pedagógicas, as práticas sexistas que circulam na sociedade. A pesquisa busca identificar as práticas sexistas associando-as a dimensões mais amplas da vida social sem, contudo, estabelecer diretrizes que pudessem contribuir para uma educação sobre gênero no espaço escolar.

Uma pesquisa que integrou o levantamento e que, talvez, possa servir para pensar as questões que envolvem as relações de gênero na EI em um território político conflagrado como o atual é a de Silva (2017), que, ao trabalhar com literaturas infantis a partir da temática de gênero, colocou em foco as histórias de príncipes e princesas contadas para as crianças como possibilidade de discussão e diálogo que possibilitaram conversar sobre estereótipos de homem e mulher, corporeidade e beleza, casamento, sexualidade e divisão do trabalho doméstico. Assim, podemos compreender que a utilização de recursos mais “tradicionais” pode servir como ponto de partida para discutir novas questões ou questões ainda não abordadas suficientemente como as que se relacionam com a temática de gênero com crianças pequenas. Silva (2017) aponta a urgência do debate no cenário escolar desde a EI, sinalizando a importância de os(as) professores(as) ampliarem seu repertório frente às questões atuais que envolvem gênero e educação de forma geral e em relação à EI de maneira específica. A urgência que nos informou Silva (2017) pode ser vista tanto pela ausência de referenciais mais claros nos currículos oficiais como pelo próprio contexto conflagrado no qual se inserem temáticas que associam gênero e educação escolar, gênero e currículo.

Gabriel (2018) percebeu que as crianças conhecem os estereótipos de gênero e que elas têm comportamentos pré-determinados e também os padrões de beleza bem internalizados. Os resultados da sua investigação informam sobre as normatividades de gênero existentes nas corporalidades de meninas e meninos. Normatividades que aparecem refletidas nas formas de vestimentas, adornos, brinquedos e fantasias. Todos esses são elementos profundamente marcados pelas expectativas socialmente estabelecidas de feminilidade e masculinidade. Mostra também como as crianças pequenas, a partir de brincadeiras e movimentos, vivenciam suas corporalidades nos espaços internos, que são marcados por maior controle adultocêntrico. Em Vasconcelos (2017), os resultados da investigação indicam que as concepções sobre desenvolvimento infantil dos participantes influenciam as estratégias de cuidado utilizadas, bem como as metas de socialização apresentadas por eles. Assim, mães, pais e educadoras definem meninas e meninos de forma antagônica. Afirmam que as meninas são delicadas, disciplinadas e gostam de brincadeiras de meninas, e que os meninos são indisciplinados, ativos, agitados e gostam de brincadeiras de meninos. Mizusaki e Gomes (2017), em uma perspectiva teórica decolonial, apontam que descolonizar os sentidos e as experiências de identidades de gênero na EI é um exercício de interrogação cotidiana das práticas pedagógicas das instituições escolares para crianças. Nesse sentido, a escola, o currículo e os(as) professores(as) ainda não saberiam como estabelecer e criar espaços para novas oportunidades de linguagens e diálogos sejam possíveis nesse tempo-espaço-escola.

Silva e Morais (2017) apontam sobre um ponto importante evidenciado em todas as pesquisas: é na família que tem início o processo de construção das identidades de gênero, afirmação feita tanto por pes-

quisadoras e pesquisadores como pelos docentes participantes. As demarcações engendradas, oriundas das famílias, foram observadas nos materiais trazidos pelas crianças, como cadernos, brinquedos e bolsas, demonstrando as expectativas que os adultos investem em meninos (fortes, valentes, ativos e heróis) ou em meninas (delicadas, frágeis, passivas e princesas), reduzindo as possibilidades de experiências das crianças.

Para Sevilla e Seffner (2017), o contexto atual de debates sobre gênero e sexualidade no espaço escolar é altamente complexo. Integra um conjunto mais amplo de transformações e deslocamentos, além de retrocessos do ponto de vista da garantia de direitos e da pluralidade democrática. As escolas, como *locus* importante da vida social, têm sido o foco de disputas de caráter ideológico. Há um crescimento do ambiente de intolerância com as diferenças, ascensão de discursos de ódio, extremismos, fundamentalismos, aliados também à crescente descrença na democracia, reduzindo os espaços de pluralismo democrático.

O contexto que marca o cenário atual, portanto, é o de uma poderosa ofensiva antigênero que, para Junqueira (2018), reúne grupos religiosos e laicos e não-confessionais que “encontraram em um neologismo, [...] no sintagma neológico ‘ideologia de gênero’ [...] um artefato retórico e persuasivo em torno do qual [buscam] reorganizar seu discurso e desencadear novas estratégias de mobilização política...”. Trata-se de uma “ofensiva reacionária, fundamentalista, de matriz católica e que se desdobra em bases transnacionais” (Junqueira, 2018, p. 451). Como nos diz o autor, embora a ofensiva tenha suas origens no catolicismo conservador, quando da “invenção da ideologia de gênero”, ela se desdobra em outros movimentos não-confessionais e laicos em diferentes países.

A educação escolar, o currículo e a profissão docente estão inseridas nesse contexto conflagrado no qual as discussões sobre as relações de gênero ganham espaço como estratégia política de adesão de setores que ascenderam politicamente a partir das bandeiras das pautas morais e religiosas. Segundo Junqueira (2018, p. 453), a educação escolar está entre os que recebem “atenção prioritária desses movimentos”, como o exemplo do ESP, pois

[...] parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar. (Seffner, 2020, p. 88).

Ou seja, a escola tornou-se lugar privilegiado dessas disputas, como indicam pesquisas recentes.

Gênero era um tema complexo inserido “num campo fortemente marcado pelo cruzamento entre conhecimentos científicos, normais morais, diretrizes de políticas públicas e saberes de diferentes tradições culturais” (Seffner, 2020, p. 77). Recentemente, com as investidas desses grupos neoconservadores, abordar relações de gênero na escola instala um clima de “pânico moral” que tem sido alimentado por “movimentos políticos contrários à democracia no Brasil e no mundo” (Seffner, 2020, p. 76-77). Considerando todos esses aspectos, que pressupostos emergem dos trabalhos analisados?

O primeiro tem a ver com as considerações acerca do olhar e das práticas das crianças, ou seja, da produção de experiências de gênero entre as crianças pequenas, foco que integra boa parte dos trabalhos, como indicaram Santos e Silva (2020). O segundo tem a ver com a dificuldade que os trabalhos enfrentam de não poder considerar

apenas um grupo de sujeitos das escolas ao problematizar as relações de gênero. O foco nas práticas e experiências das crianças, por vezes, demonstraria que os(as) professores(as) não estariam preparados(as) para propiciar espaços de inclusão mais efetivos. O terceiro indica que no levantamento realizado há um movimento que vai da consideração sobre as práticas e as pedagogias de gênero produzidas por professores(as) em direção a discussões mais ampliadas sobre o currículo, o que inclui os documentos oficiais, o debate público em torno dos temas relacionados a gênero, bem como o papel de movimentos autodenominados conservadores, entre outros.

Os pressupostos indicam que, na ausência de referenciais nos currículos oficiais, os temas associados a gênero são abordados a partir de diferentes prismas considerando categorias conceituais e teóricas, questões de ordem moral e religiosa, e outras que resultam, na atuação docente, segundo Seffner (2020), um “delicado equilíbrio”.

## **Conclusão**

Ao combinar perspectivas críticas de análise com os procedimentos que sustentam os percursos de investigação a partir de levantamentos bibliográficos (Morosini; Fernandes, 2014; Morosini, 2015), buscamos situar o conjunto de produções científicas analisadas a partir de um contexto conflagrado, marcado pelo avanço das pautas moralistas e das bandeiras de grupos autodenominados conservadores. Como esses grupos não estão presentes apenas no Brasil, para compreendê-los é preciso levar em conta seu caráter transnacional, o que demonstra sua força em diferentes países. Um dos espaços nos quais esses movimentos mais incidem é na educação escolar.

Em relação a gênero, os trabalhos levantados têm partido da ideia de que se trata de um conceito ligado a construções sociais complexas e diversificadas. Em geral, as produções desse campo de estudos trabalham a partir das possibilidades plurais de ser e existir no mundo como sujeitos. Assim, entendemos que elas contribuem para a construção de espaços mais significativos de pluralidade democrática nas escolas. Quando isso se soma a um contexto conflagrado, as questões de ordem teórica e conceitual passam a ter contornos políticos, justamente quando a educação escolar vai ganhando centralidade como um terreno de disputas. Ao considerar o contexto conflagrado no qual se inserem as discussões sobre gênero e educação, entendemos o conjunto de trabalhos de pesquisa que integraram o levantamento como potenciais documentos históricos, a partir dos quais podemos pensar em pressupostos capazes de propiciar a criação de espaços de maior pluralidade democrática.

## Referências

CAMARGO, Marta Richciki; HAHN, Thais Goldeff; GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Na educação infantil a educação sexual está em ação: meu corpo é um tesourinho. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4812>. Acesso em: 15 maio 2024.

EVANGELISTA, Anderson; GONÇALVES, Rafael Marques. Gênero e diversidade sexual na Base Nacional Comum Curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-26, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1233>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1233>. Acesso em: 10 maio 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2018000300004](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004). Acesso em: 8 maio 2024.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBSrD6fwbJx/>. Acesso em: 8 maio 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 5 maio 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 5 maio 2024.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em: 15 maio 2024.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, RJ: LPP; UERJ, 2017. p. 35-48.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PENNA, Fernando de Araújo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: antídoto contra o Escola sem Partido**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ/LPP, 2018.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA, Sônia. Retratos transnacionais das cruzadas antigênero. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 444-448, set./dez. 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300003). Acesso em: 15 maio 2024.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-24, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xmkxwZbvLJG5dmgHxGVYdNM>. Acesso em: 12 maio 2024.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: UFPR, 2016. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões de gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 78-90, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095>. Acesso em: 15 maio 2024.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexão sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 11.; *WOMEN'S WORLDS CONGRESS*, 13., 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2017. Disponível em: [https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018\\_ARQUIVO\\_textocompletofazendogeneroversaofinalgabrielsevillaefernandoseffner.pdf](https://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textocompletofazendogeneroversaofinalgabrielsevillaefernandoseffner.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

# **Criança, infância e famílias: diversidades que constituem os espaços da Educação Infantil**

Abegair Farias de Lima  
Cláudia Battestin

## **Contextualização inicial**

Para iniciar essa escrita é preciso considerar que a criança é um sujeito de direitos, capaz de lidar com situações e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado. Neste contexto, ao vislumbrar a criança na sua inteireza, levando em consideração suas especificidades, nos deparamos com os processos de inclusão.

Reportando a Educação Infantil, emerge cada vez mais questionamentos sobre o trabalho desenvolvido no cotidiano de cada Centro de Educação Infantil, e isso requer compreensão sobre as funções atribuídas, uma vez que elas estão impregnadas de sentidos e ideologias em diferentes contextos históricos, reestruturando-se de acordo com os interesses da sociedade em determinada época e ou concepção de educação. Por exemplo, o olhar assistencialista, com o atendimento diferenciado de acordo com a classe social, foi perdendo espaço e o trabalho voltado para as necessidades e interesses das crianças, pautado no pedagógico, foi aos poucos sendo desenvolvido.

O vislumbrar as crianças pertencentes ao público da Educação Infantil exige das professoras sensibilidade de compreender que desde o nascimento elas estão em contínuo processo de desenvolvimento e aprendizagem, proporcionadas pelas diversas vivências, que fazem parte de seu cotidiano. Ao fazermos menção às crianças que frequentam os espaços de Educação Infantil, não há como negar a diversidade que constitui esses espaços. Neste sentido, há necessidade de compreendermos se no pensar o trabalho pedagógico está sendo olhado para as crianças da Educação Infantil a partir de sua singularidade, respeitando as diferenças, os diversos contextos aos quais fazem parte, suas necessidades e seus interesses.

Quando se traz à tona a temática sobre trabalho pedagógico para a Educação Infantil, faz-se necessário identificar quem é a criança, como é a sua infância, de qual comunidade são as crianças, pois são conceitos que apresentam, em determinados momentos da vida social, significados e perspectivas distintas. Ao trabalhar com crianças da Educação Infantil, é imprescindível levar em consideração o grupo etário e a diversidade cultural com qual irá desenvolver as ações pedagógicas. Por isso:

É essencial que o profissional de educação infantil compreenda o desenvolvimento social, afetivo, psicomotor e cognitivo da criança. Entretanto, ele deve considerar que este desenvolvimento se dá em ritmos diversos, de acordo com a história de vida da criança, e com as possibilidades oferecidas pelo seu meio ambiente, sem que variações nesse ritmo sejam vistas como 'atrasos' ou 'deficiências'. (Medel, 2014, p. 172).

Ao deparar-se com o que está previsto na LDB (1996) e ao estabelecer uma relação com o que se vivencia cotidianamente, perce-

be-se a diversidade existente ao trabalhar com a realidade que hoje constitui a Educação Infantil. O trabalho pedagógico precisa estar constantemente sendo revisitado com o intuito de avaliar se os encaminhamentos feitos são necessários para que se desenvolva a inclusão, pois “falar de cultura da infância implica reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir” (Hoyuelos; Rieera, 2019, p. 157). Vislumbrar a inclusão na Educação Infantil implica em trazer “para dentro” da escola a diversidade cultural.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social, diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição totalmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. (Silva, 2014, p. 73).

Acerca do respeito à diferença, é importante refletirmos se nos centros de educação infantil está de fato acontecendo e se a tolerância para com a diferença existe. A sociedade em geral se veste de um discurso que na prática vem impregnado de um preconceito, de valores conservadoristas que visam reproduzir um bem comum a todos, mas que é pensado levando em consideração interesses de uma minoria. Compreender os interesses que estão por detrás dos discursos que hoje estão postos como reprodutores de igualdade e inclusão requer desromantizar o olhar e o entendimento sobre as práticas que se apresentam como facilitadoras deste processo. Ao fazer reflexões acerca da educação que vivenciamos nas escolas, é preciso, primeiramente, entender que pensar o conceito de diversidade cultural exige perceber

as diferenças e pluralidades das culturas e seus significados e singularidades.

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Nesse sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (Gomes, 2007, p. 17).

Os espaços de Educação Infantil requerem ser pensados não apenas como um local útil e seguro, mas que possibilite refletir a cultura e as histórias das crianças que nele habitam. As interações que são estabelecidas entre as crianças e adultos que passam horas nestes espaços devem ser percebidas na organização dos ambientes (Gandini, 2016).

A organização dos ambientes e espaços da Educação Infantil, pensada para as crianças e adultos que os constituem, reflete no respeito à diversidade atendida. Contemplar para além das paredes das salas de aula e observar nos entornos da instituição a realidade na qual está inserida permite conhecer necessidades, fragilidades e anseios que fazem parte do contexto familiar das crianças e que muitas vezes passam despercebidos. Na medida em que a diversidade é contemplada no trabalho pedagógico, há necessidade de garantir que se compartilhe experiências com atividades significativas que fazem parte do contexto das crianças e suas famílias. Isso porque “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e em

um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural” (Gandini, 2016, p. 141).

Os espaços organizados de acordo com as necessidades das crianças despertam nelas o interesse em explorá-los. Para a faixa etária dos quatro a cinco anos e 11 meses:

[...] as crianças já se interessam mais por contar e ouvir histórias, construir estruturas, elaborar representações gráficas, discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente, realizar pesquisas e partilhar com seus pares momentos destinados às atividades que envolvem todo o grupo. Elas ainda necessitam de espaços que possibilitem movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhas e trabalhar em pequenos ou em grandes grupos. (Horn, 2017, p. 47).

A organização dos espaços na Educação Infantil e do trabalho pedagógico que deve ser realizado também envolve a forma como a comunidade escolar terá acesso ao que está sendo desenvolvido com as crianças. Neste sentido, nas paredes e diversos espaços da Educação Infantil precisam estar expostos, através de fotos, painéis, cartazes, entre outras estratégias, o que está sendo trabalhado.

Na exposição dos trabalhos pedagógicos realizados com as crianças, é importante destacar que deve se considerar o que é significativo para as crianças e contemplar a diversidade cultural. As atividades expostas transmitem “o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola” (Gandini, 2016, p. 146). Isso porque na medida em que crianças e famílias percebem, através dos diversos registros, que aspectos relacionados a sua cultura estão sendo valorizados nos CEIMs, o sentimento de pertencimento

e valorização irá fortalecer os vínculos entre espaço de Educação Infantil e família.

Através da atividade compartilhada da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não explorada. Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas. (Gandini, 2016, p. 142).

É preciso garantir o bem-estar de cada criança, e no espaço escolar são fortalecidas as interações e se desencadeiam relações entre os pares, sejam adultos, sejam crianças. Loris Malaguzzi (1984), quando se refere aos espaços de Educação Infantil como sendo provedores de relações agradáveis, independentemente das idades, quer garantir a possibilidade de fazer escolhas ao invés de impor à criança o que deve ser feito. Quando compreendemos que a aprendizagem da criança acontece a partir das interações e brincadeiras, entendemos que os aspectos sociais, afetivos e cognitivos estão interligados neste processo.

Com relação à Educação Infantil, no que diz respeito às famílias e às diversas culturas que estas fazem parte, olhar é para a heterogeneidade de culturas é essencial, uma vez que é imprescindível perceber os processos que se desencadeiam, compreendendo e valorizando os aspectos que fazem parte de cada uma. É preciso compreender os diálogos entre as diversas concepções e relações que se estabelecem nas famílias e ter uma visão ampliada que permita entendê-las a par-

tir dos aspectos que as constituem, rompendo com pré-julgamentos e conceitos construídos a partir do senso comum.

A cultura aparece como um estruturante profundo no cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar [...], quando ignorada ou reprimida, consequências muitas vezes de ampla repercussão se manifestam, a curto ou longo prazo, de modo imprevisível e, muitas vezes dramático. (Candau, 1996, p. 96).

Com base na citação de Candau (1996), é possível afirmar que somos sujeitos capazes de transformar, intervir, compreender as condições em que estamos inseridos, sendo capazes de fazer relações com as diversas dimensões da vida social. Vivemos em uma sociedade em que, na relação que desencadeamos com as outras pessoas, produzimos informações, que são significativas para determinado contexto e que, na medida em que ocorre o processo de internalização, essas são transformadas em conhecimento. É neste relacionar-se e construir conhecimentos que percebemos as diferenças existentes para reconhecermos e aceitar o outro dentro das suas diversidades e pluralidades, e é neste sentido que a escrita do artigo seguirá.

## **Criança e infância: aspectos que as constituem**

Nos diferentes momentos históricos das sociedades, sempre tivemos determinadas concepções de ser humano, mundo, trabalho e infância, coerentes com os valores e pensamentos de determinada época. Ao mesmo tempo, cada época é expressão singular de múltiplas concepções de mundo, nem sempre percebidos pela história ofi-

cial. As concepções aparecem implícitas em atitudes, comportamentos, palavras e nas mais diferentes práticas educativas. Elas embasam diferentes formas de pensar e de agir. Podem aproximar os agentes da prática educativa de uma perspectiva da infância real ou, ao contrário disso, veicular imagens idealizadas, dependendo das opções político-pedagógicas do projeto educativo pretendido (Corsino, 2020).

Ao pensar sobre infâncias e crianças, consideramos que estas terminologias transcorrem em um tempo histórico e que, neste processo, muitas foram as mudanças em relação aos conceitos e concepções empregadas de acordo com as visões que em cada período eram defendidas (Abramowiz; Oliveira, 2010). É compreensível que há distintas infâncias, na medida em que esse período não é vivido da mesma forma por todas as crianças, pois as culturas são distintas e as infâncias também (Maia; Rozek, 2020). Porém, como compreender de que criança e de que infância falamos?

Ao contemplarmos os diferentes contextos sociais e culturais, é preciso entender que a concepção de crianças também foi mudando com o passar do tempo. Graças às mudanças e lutas históricas, as crianças passaram a ser reconhecidas enquanto sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura infantil própria. Neste sentido, é possível entender que se constituir enquanto criança sempre ocorreu de distintas formas, tanto que o processo histórico possibilitou que hoje elas sejam reconhecidas como atores sociais de direitos, que produzem cultura infantil própria.

Ao reportarmos às infâncias, torna-se imprescindível entendê-las na sua singularidade, a partir dos diversos contextos. Barbosa, Delgado e Tomás (2016) referem-se aos conceitos de infâncias afirmando que são repletos de ambiguidades. Ao considerarmos a diver-

sidade na qual cada infância encontra-se inserida, torna-se possível, para aquele determinado momento, elencar uma descrição que possibilite conceituá-la. Esta interpretação requer a compreensão de que esse conceito pode oscilar na medida em que não pode ser negado que as crianças vivem à sua maneira as experiências decorrentes das diversas vivências que o cotidiano tende a promover.

O conceito de infância é uma construção histórica e, desse modo, as percepções sociais sobre a infância não são universais e nem estáticas (Cogo; Kuhn; Marafiga, 2022). Ao compreender a existência de múltiplas infâncias, nega-se o pensamento de uma infância universal e assim prezamos pela defesa de que as crianças vivenciam suas infâncias a partir dos prazeres e desprazeres possibilitados em cada experiência. Isso porque, ao afirmarmos que as crianças são seres sociais e que no processo histórico foram sendo percebidas e a elas garantidos direitos assegurados na sua existencialidade, as crianças são as protagonistas de suas histórias, pois produzem e reproduzem culturas que definem sua infância.

Quando afirmamos que as crianças produzem culturas próprias, isso requer olharmos para elas e percebermos de que forma essas culturas se constituem, e como as crianças manifestam ou constroem seus enredos e experienciam as situações que vivenciam. Nos diversos cenários aos quais as crianças fazem parte e ao observá-las em suas ações cotidianas, percebemos que as brincadeiras e as interações são ferramentas importantes que se fazem presentes durante a infância de cada criança.

O ato de brincar é algo aprendido. A criança aprende a brincar, brincando. Na interação com as outras crianças e com adultos, ela é ensinada a brincar e constrói a compreensão das inúmeras possibili-

dades que os brinquedos ou brincadeiras proporcionam. Essas aprendizagens também fazem parte de aspectos culturais, pois as formas de brincar em cada uma ocorre que em alguns aspectos assemelham-se e em outros diferenciam-se. Pensar uma educação voltada aos saberes da cultura, das diversidades culturais, trazem conceitos e diferentes aspectos que podem contemplar elementos que possibilitem dialogar com a realidade.

Aceitar a diversidade cultural não é um ato de tolerância para com o outro, distinto de mim ou de minha comunidade, mas o reconhecimento desse outro (pessoal ou comunitário) como realidade plena, contraditória, como portador de saber, de conhecimentos e práticas por meio dos quais ele é e tenta ser plenamente. (Coll, 2002, p. 41).

A partir dos diálogos que se desencadeiam é possível evidenciar que as práticas pedagógicas que permeiam as escolas precisam considerar ações comprometidas com a educação e que dialoguem com as diversidades culturais presentes nas instituições educativas. Isso porque muitas crianças que fazem parte do contexto educacional, desde pequenas, gradativamente estão fazendo parte de realidades marcadas por aspectos diversos resultantes de fenômenos sociais, culturais e políticos. Conforme ressalta Silva (2014, p. 96), “não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural”.

Assim, as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de repetição e de reformulação de explicação para a pluralidade e diversidade dos fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural. Com isso, estão construindo gradativamente seus domínios e conhecimentos. Neste processo de interação, as crianças também exer-

cem papel de mediadoras entre elas devido às trocas de experiências nas situações vivenciadas, sendo estas advindas de diferentes culturas.

## **Educação Infantil: o interagir e o brincar pensados para a diversidade das crianças e suas infâncias**

A partir de reflexões sobre questões específicas da primeira infância, a Educação Infantil passou a ser percebida e ações educativas que interpretam os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas, ganharam importante papel. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/1996, artigo 29, confirma esta concepção de educação afirmando que: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Logo após a aprovação da LDB, em 1996, o MEC elaborou documentos curriculares dirigidos às etapas da educação básica, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI). Nos anos seguintes, o Conselho Nacional de Educação aprovou duas edições das Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil (Brasil, 1999 e 2010), que possuem caráter mandatório para estabelecimentos públicos e privados. (Callou; Fernandes, 2021, p. 118).

Quando se traz à tona a temática voltada à Educação Infantil, faz-se necessário identificar de que crianças, de que infâncias, de que educação, de que instituições estão recorrendo, pois são conceitos históricos e apresentam, em determinados momentos da vida

social, significados e perspectivas distintas. A criança deve ser vista como sujeito de direitos, como ser ativo, capaz de lidar com situações e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado.

Ao fazer menção às crianças, público da Educação Infantil, a orientação é levar em consideração as diversidades culturais que estão presentes no cotidiano dos espaços educativos e as culturas de infâncias que permeiam estes lugares (Hoyuelos; Rieera, 2019). Na medida em que se percebe os atores deste cenário, são conhecidas quem são as crianças e famílias que interagem com seus pares no dia a dia das instituições.

Diversos fatores, tais como econômico, cultural, social, podem favorecer que ano após ano ocorra a reprodução de ações que desrespeitam as crianças. “Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 950). Isso porque toda estratégia pensada, articulada e posta em prática carrega consigo interesses.

Compreender as crianças em seu tempo e espaço é refletir acerca de como ocorre o desenvolvimento infantil. Portanto, falar em desenvolvimento infantil nos remete a entender a importância de as professoras terem consciência sobre suas ações, porque a educação é conflitante, não só enquanto espaço político, inserido na sociedade de classes, mas por se constituir num movimento contraditório. A educação requer ser vista e pensada como um meio que propicia mudanças. Ao passo que as professoras desenvolvem a compreensão que as instituições de Educação Infantil têm a função de educar e cuidar, o trabalho pedagógico é organizado levando em consideração as in-

terações e brincadeiras. Estas ações estão interligadas e são essenciais para o pleno desenvolvimento da criança, considerando que, neste momento, milhares de crianças vivenciaram uma pandemia e cada uma a seu modo foi autora de sua história.

Ao perceber as minúcias que constituem a Educação Infantil, compreendemos a importância que as professoras que atuam com esta faixa etária têm ao desenvolverem seu trabalho pedagógico no cotidiano das instituições educativas. Isso porque, de acordo com a concepção pedagógica, a partir das leituras que fazem e do embasamento teórico que buscam, constrói-se o entendimento a partir das vivências compartilhadas entre adultos e adultos-crianças. Nesta perspectiva, é importante que constantemente estejamos refletindo se as crianças da Educação Infantil estão sendo olhadas a partir de sua singularidade. Enquanto professoras, o trabalho pedagógico proposto é estruturado levando em consideração o respeito às diferenças e os diversos contextos dos quais as crianças fazem parte, estando atentos(as) às necessidades e interesses delas.

Ao considerar todo conhecimento construído pelos profissionais, levando em conta os aspectos pontuados anteriormente, outro elemento importante a ser citado e que faz parte do pensar ações na Educação Infantil é o currículo. Isso porque, ao pensar no currículo, visualiza-se um documento que, ao ser estruturado, organizado, contempla a totalidade da Educação Infantil, considerando os fatores econômicos, sociais, culturais, políticos, entre outros, que constituem a heterogeneidade atendida (Medel, 2014). Devemos fazer uso deste documento com o intuito de desenvolver, cotidianamente, o trabalho pedagógico que não só assegurem os direitos de aprendi-

zagens elencados na BNCC, bem como contemplem a diversidade cultural ao pensar o trabalho pedagógico com as crianças.

O trabalho pedagógico e os espaços de Educação Infantil devem ser organizados de forma que os ambientes propiciem às crianças segurança e bem-estar. Na medida que se sintam acolhidas e protegidas, também se sentiram estimuladas, desafiadas a arriscar-se e a vencer desafios ampliando conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o meio que vivem (Horn, 2017). Quando citamos Horn, para nos referirmos a estes arranjos, abordamos também a importância do brincar estar presente nos diversos momentos pensados para a organização e permanência das crianças nas escolas.

Não somente nos espaços de Educação Infantil, mas principalmente neles, as brincadeiras são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Mencionamos principalmente nos espaços de Educação Infantil, porque são locais pensados para as crianças. A BNCC traz as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes de todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil, considerando este nível a base de toda a etapa da Educação Básica.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017, p. 37).

O ato de brincar proporciona às crianças experimentarem sensações diversas de forma agradável e neste processo de experimentação ocorre a interação com seus pares, como já citado anteriormente.

te, e as aprendizagens. As interações que acontecem entre crianças e crianças e adultos possibilitam manifestações de diversos sentimentos de forma espontânea, trocas de experiências, a compreensão e o respeito às regras que vão sendo construídas e a percepção de cooperação com o grupo (Brasil, 2017).

Ao falarmos sobre interações e brincadeiras, ressaltamos que é a partir delas que ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagens nas crianças. Estas relações que se estabelecem somente serão possíveis no contato com o outro, conforme ressaltava Vygotsky (1999), quando afirma que a construção do sujeito acontece a partir das relações com outro ser social. Esta ação recíproca que existe entre o organismo e o meio exerce fundamental importância ao fator humano presente no ambiente. Nas relações, a partir do contato que a criança tem com outras crianças e com adultos, ela passa a organizar seus pensamentos e desenvolver-se (Rego, 2014).

Resultantes dessas interações, das ações de mediação que se desencadeiam no processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, está o desenvolvimento cognitivo, que se constrói na medida em que a criança explora e interage com o ambiente e os objetos que nele se encontram. Não há como falar sobre o desenvolvimento das crianças sem fazer menção ao brincar e as brincadeiras, pois estes exercem um papel importante e fundamental no desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida. Os enredos que se constroem no ato de brincar e ao manusear os brinquedos possibilita o desenvolvimento das habilidades perceptivas, motoras, a criatividade e o raciocínio, contribuindo também para a sociabilidade do sujeito.

Não podemos negar que a brincadeira é um meio fundamental para as experiências, na medida em que expressam nos mais diversos contextos e linguagens. Ao brincar, a criança faz uso da imaginação, interage e socializa com os demais e, todavia, essa relação ocorre mediada. Neste processo, um ponto importante destacado por Vygotsky (Oliveira, 2008) é a imitação. Ao imitar ações vivenciadas ou observadas, as crianças reconstruem o experimentado anteriormente. Estas ações das crianças contribuem para que elas construam novas aprendizagens e, conseqüentemente, auxiliam-na no seu desenvolvimento.

Rego (2014) faz menção ao pensamento de Vygotsky, para situar como a relação entre desenvolvimento e aprendizado estabelece uma forte ligação entre o ambiente sócio-histórico no qual a criança está inserida. Neste ambiente, ela necessita da mediação de outras crianças ou adultos, causando grandes transformações na zona de desenvolvimento proximal. Essas aprendizagens são determinadas em cada grupo cultural.

Todo o percurso da história da espécie humana, as diversas mudanças pelas quais o ser humano passou, a origem e evolução de seu desenvolvimento, ou seja, analisando toda essa trajetória, é possível compreender que cada ser humano, de acordo com suas necessidades, busca alternativas que possibilitam se relacionar e explorar o mundo à sua volta. Portanto, como afirma Vygotsky, a partir dos escritos de Oliveira (2008, p. 40), “os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo [...] são fornecidos pela relação entre eles”. Ao fazermos menção às crianças e considerando que o desenvolvimento ocorre mediatizado, podemos afirmar que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, auxiliando, assim, no desempenho de determinada ação, resultando na aprendizagem de algo.

Com relação à aprendizagem, compreende-se que:

[...] é uma ação eminentemente social, em que há um entrelaçamento entre as ações das pessoas, dos materiais disponibilizados, das intervenções dos parceiros mais experientes e da própria organização do espaço. Esse processo acontece tendo como referência a rotina estabelecida e o cotidiano vivido na escola, entendendo-se a rotina como preestabelecido, mesmo que flexível, e o cotidiano, passível de rupturas. (Horn, 2017, p. 28).

As interações com as outras pessoas, sejam elas nos espaços da Educação Infantil, seja em quaisquer outros contextos que as crianças estejam, promovem aprendizagens e há uma indissociabilidade disso.

A Educação Infantil prevista na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), como a etapa inicial da educação básica, requer que, no planejamento, as professoras organizem ações que garantam que o trabalho pedagógico se torne mais satisfatório. Estas ações requerem ser pensadas a partir das necessidades das crianças e o contexto no qual estão inseridas. Para isso também é necessário estarem atentas aos recursos disponíveis. Neste sentido, percebemos a importância da didática do professor diante do desafio que lhe é proposto na Educação Infantil, como os objetivos de ensino, além da necessidade de selecionar métodos e recursos didáticos que resultem no desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, motor, psíquico, social.

Para além do espaço sala de aula, quando falamos em aulas remotas, os desafios para as professoras se tornam maiores. Isso porque, ao planejarem as atividades para que competências e habilidades das crianças sejam desenvolvidas no ambiente familiar, é preciso levar em consideração quais materiais/recursos as famílias têm disponíveis.

As práticas pedagógicas devem ser mediadas de acordo com as circunstâncias e contextos do momento. Daí promover interação e partilha mesmo que remota é de suma importância mesmo sabendo que não substitui a aula presencial. Traz à tona a necessidade de ressignificar o uso das tecnologias digitais no sentido de que, quando as aulas forem presenciais, sejam realmente momentos de partilha e de interação, mas que isso pode ser realizado tendo a tecnologia como interface no processo. (Vilas-Boas; Buzoni; Carneiro, 2021, p. 47-48).

No contexto familiar, independentemente da idade, pai, mãe, irmão ou irmã mais velhos(a) ou responsáveis são as pessoas que contribuiram como mediadores para que não somente as aprendizagens consideradas como competência das escolas aconteçam.

## **Considerações finais**

Os diversos contextos nos quais as crianças com suas famílias fazem parte constituem e constroem aprendizagens, independentemente de terem ou não dificuldades. Diante disto, é importante ressaltar que, mesmo no ambiente familiar, quanto mais experiências significativas crianças e famílias vivenciarem, maiores serão as possibilidades de relacionarem-se. Em cada situação cotidiana, nas interações que se desencadeiam nas relações que estabelecem entre si, habilidades são desenvolvidas e sentimentos são expressos.

Sendo assim, falar de Educação Infantil significa propor experiências significativas às crianças. Respeitar a subjetividade que constitui cada uma é perceber que ser criança faz parte de um período denominado infância, onde as interações e brincadeiras representam eixos estruturantes, conforme citados nos documentos Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009 e na BNCC, em 2017. Os contextos de educação e familiar em que se desencadeiam as interações e brincadeiras são espaços permeados pela diversidade e ricos em aprendizagens.

Os espaços de Educação Infantil são, depois da família, locais de vida coletiva em que as crianças têm a oportunidade de interagir com outras crianças e adultos e ampliarem suas experiências de mundo e de diferentes aprendizagens. A diversidade vivenciada na Educação Infantil se manifesta desde as características físicas de cada pessoa quanto aos contextos familiares, socioeconômicos, culturais, entre outros. O convívio, as relações sociais e a vida cotidiana no contexto coletivo dos espaços da Educação Infantil proporcionam experiências ricas de convivência com a diversidade.

As crianças são diferentes e vivem suas infâncias de modos diversos, pois trazem consigo histórias e culturas familiares próprias. Nos espaços de Educação Infantil, o trabalho pedagógico desenvolvido torna-se mais enriquecedor quando pensados para a diversidade que constitui cada instituição, na medida em que possibilitam situações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a partir das múltiplas linguagens, da brincadeira, do respeito aos tempos e ritmos das crianças e aos seus modos próprios de se relacionar e construir significados sobre si e sobre o mundo.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Inter-**

**Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim. **Educação infantil em pauta**. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996. p. 237-250.

COLL, Agustí Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo, SP: Instituto Pólis, 2002. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, n. 2).

COGO, Janaína Raquel; KUHN, Martin; MARAFIGA, Juliane Ilha. O brincar e o interagir (conviver e participar) na infância: desafios às práticas pedagógicas em tempos de pandemia. *In*: SALVA, Sueli (org.). **Memórias, arte e (re)existências: infâncias em tempos de pandemia de Covid-19 e em outros tempos**. Foz do Iguaçu, PR: CLAEC, 2022. p. 167-181.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2020.

GANDINI, Leila. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg (org.). **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista; revisão técnica de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

HOYUELOS, Alfredo; RIEERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução de Bruna Henriger de Souza Villar. São Paulo, SP: Phorte, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-170, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAIA, Denise da Silva; ROZEK, Marlene. As crianças e a escola: concepções, sentidos e funções. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5690>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5690>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014. (Coleção Educação e Conhecimento).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD,

Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxSTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

VILAS-BOAS, Magda Lucia; BUZONI, Douglas Marcel da Silva; CARNEIRO, Cláudia Lúcia. **Educação na pandemia**: perspectivas sobre a realidade Brasileira. Curitiba, PR: CRV, 2021.

# Segurança humana, desenvolvimento humano e educação

Danieli Bremm

Odilon Luiz Poli

## Introdução

A equidade social tem sido um dos grandes desafios da modernidade. O incrível progresso técnico e tecnológico, que possibilitou o aumento sem precedentes da produção humana, mesmo tendo viabilizado um aumento também inédito nas condições médias de qualidade vida e do conforto, não logrou o mesmo êxito na produção da equidade social. O próprio advento das tecnologias digitais que, inicialmente, alimentou o sonho de uma maior democratização do acesso ao conhecimento e da participação social, até esse momento, acabou por provocar um aumento na concentração de renda, especialmente pós-pandemia (Antunes, 2020; Camillo; Moura, 2021).

Por outro lado, sempre que se fala na promoção da equidade social, a educação e o acesso ao conhecimento surgem como condição *sine qua non* para a ocorrência de avanços duradouros e sustentáveis. Ou seja, sem equidade educacional, não teremos equidade social (Coutinho; Lisbôa, 2011; Gino; Paes de Carvalho; Lopes, 2022). Neste contexto, a partir das últimas décadas do século XX, uma nova categoria teórica surgiu e vem se revelando importante para compreender

esse tema e orientar as ações voltadas à construção da justiça social, da qualidade de vida e da equidade. Trata-se da categoria da “segurança humana”. Sua interface com a educação, ao que tudo indica, se mostra promissora, podendo constituir-se num potente recurso teórico para analisar e orientar as ações também no campo educacional.

Este capítulo, que toma a forma de um ensaio teórico, surgiu no contexto do desenvolvimento de uma experiência concreta de pesquisa em torno de um programa socioeducacional, analisado a partir da categoria da segurança humana, e tem por objetivo analisar o conceito de segurança humana, seu histórico, sua definição, suas diferentes esferas e discutir algumas possibilidades enquanto recurso teórico para a análise das experiências educativas voltadas à emancipação humana.

Essa nova categoria, segurança humana, sua ideia e princípios vêm sendo discutida há muito tempo, mesmo que, inicialmente, não fosse identificada com este nome. Em 1941, Franklin Roosevelt descreveu em seu discurso “*State of Union*” quatro liberdades necessárias às pessoas: a liberdade de expressão e manifestação, a liberdade de crença, a liberdade das carências e a liberdade do medo. As duas primeiras já estavam contempladas na constituição americana. A elas, Roosevelt acrescentou a liberdade de carências e a liberdade do medo.

O fim das grandes guerras e as novas experiências pós-conflito colocaram em voga novas ameaças e tornaram “mais evidente a importância dos riscos não-militares e transnacionais” (Brandão, 2005, p. 108). Com a falência do estatocentrismo e o surgimento da globalização, a década de 1990 foi marcada pelo encolhimento do Estado, que não detém mais o mesmo poder sobre pessoas ou fronteiras, favorecendo o surgimento de novos atores (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007).

Num contexto marcado pela tensão, no início dos anos 1990, com a iminência de grandes ameaças e problemas e uma sociedade motivada pelo desejo de mudança, a segurança pública, ou tradicional, entrou em crise, não sendo mais suficiente para proteger seus cidadãos. Nesse contexto é que o termo “segurança humana” foi proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) como um caminho alternativo, mais abrangente, que busca ampliar a noção tradicional de segurança, incluindo a segurança contra as ameaças crônicas como a fome, as doenças e a repressão (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007).

A partir do exposto, compreende-se que a segurança humana é centrada nas pessoas, na liberdade das necessidades, preventiva e universal. É importante destacar que, nos anos 2000, há um retorno à ampliação do papel do Estado, como na superação da crise de 2008, ou para repelir os movimentos migratórios em que milhares de pessoas buscavam ingressar em países mais desenvolvidos. Contudo, os problemas gerados pela insegurança humana continuam acentuados e necessitando de olhos atentos e medidas de mitigação.

Diante deste contexto, o presente capítulo visa discutir as origens do termo segurança humana, a partir das primeiras discussões apresentadas pela ONU e seus desdobramentos posteriores, apresentando um conceito, elaborado a partir das reflexões emanadas ao longo do processo de pesquisa. Busca, também, fazer uma correlação entre a segurança humana e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, principalmente no que tange à saúde e ao bem-estar, à educação e à redução de desigualdades. Busca, por fim, compreender as relações entre a segurança humana e o processo de educação, sobretudo na perspectiva da equidade social e da emancipação humana.

## Segurança humana: as origens do termo

Diferentemente do contexto atual, onde, sob certos pontos de vista, os Direitos Humanos são demonizados, a ONU deixa de ser vista como um Estado Global e vira uma ameaça, constroem-se muros para impedir a migração de povos e os estados nacionais buscam agir com rigor no combate aos movimentos migratórios e mesmo a outros movimentos que reivindicam a garantia e/ou a manutenção de direitos, os anos 1990 foram marcados pela discussão global sobre segurança humana e direitos humanos. Após um longo período de grandes guerras, globalização, mudanças nas concepções e ideais da sociedade, dissolução dos limites e fronteiras e uma redução do poder dos estados nacionais, as ameaças, que antes eram somente físicas, tornam-se maiores e mais perigosas, bem como mais difíceis de serem enfrentadas.

São exemplos de ameaças subjetivas, intangíveis e que, em muitos casos, são mais perigosas do que as ameaças físicas:

Autoritarismos, extermínio de grupos populacionais inteiros, guerras, fome coletiva, condições análogas à escravidão, pobreza extrema, miserabilidade, desnutrição crônica, cerceamento de liberdades políticas e sociais, políticas discriminatórias e inobservância dos direitos fundamentais. (Rezende, 2016, p. 441).

Diante da necessidade de proteger as pessoas deste tipo de ameaças, o mundo precisou buscar formas de organização para lutar contra esses perigos silenciosos que se alastraram através dos anos. Segundo Rezende (2016, p. 441), o surgimento de um organismo como as Nações Unidas, por exemplo, visou “projetar um futuro balizado pela busca da segurança humana”, garantindo a proteção integral dos

sujeitos. Outro exemplo é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sintetiza a busca pela proteção integral, visando soluções para melhoria das condições de vida da população mundial, principalmente das pessoas em situação de vulnerabilidade.

Com o objetivo de apresentar um panorama mundial sobre a evolução da sociedade, todos os anos, desde 1990, são publicados os Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDH). Estes relatórios são comissionados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e foram idealizados pelo ministro da economia paquistanês, Mahbul ul Haq, e pelo economista Amartya Sen. Os RDHs apresentam informações importantes sobre a sociedade, como os cálculos do índice de desenvolvimento humano e questões de relevância global, como a agenda de desenvolvimento, questões políticas e problemas a serem enfrentados para garantir a segurança da população. É importante salientar que não se pode fazer uma leitura ingênua e simplista sobre o conteúdo dos RDHs, pois toda produção de informações inclui ou exclui dados de acordo com o olhar e os próprios interesses de quem as produz. Entretanto, ainda assim, é inegável que informações relevantes surgem ao longo dos anos nas publicações dos RDHs no que se refere às condições de vida e do desenvolvimento das sociedades.

No primeiro relatório, em 1990, a premissa de eliminar as inseguranças humanas surge como ponto central, sendo a segurança destacada como suplemento do desenvolvimento humano. Deste modo, inicialmente, a ideia de uma “segurança humana” é concebida como uma espécie de extensão dos direitos humanos, no campo da segurança. O relatório de 1994, como afirma Brandão (2005, p. 109), tornou-se mais específico e propôs “a substituição da abordagem tradicional da segurança estadual, nacional, territorial e militar, por uma nova

abordagem assente na segurança das pessoas”. É importante ressaltar que, ao longo dos relatórios, não há um consenso exato para definição de segurança humana, mas os debates sempre circundam em torno de questões como liberdade, bem-estar e dignidade de todas as pessoas, haja vista que “a segurança humana engloba a ideia de que a segurança vai além do simples conceito da garantia da segurança física, no sentido tradicional, ao incorporar que as pessoas também devem ter garantida uma ‘segurança social’” (Rocha, 2017, p. 105).

Tadjbakhsh e Chenoy (2007) são pioneiras ao observar, conceituar e discutir sobre a segurança humana, analisando os relatórios produzidos pelo PNUD. As autoras discutem três pontos principais que justificam a necessidade de conceber a segurança em diferentes esferas, para proteger integralmente os sujeitos. Enfatizam a necessidade de analisar e conceituar a segurança horizontalmente, incluindo ameaças não tradicionais e aprofundá-la verticalmente, para além do Estado, focada essencialmente nos indivíduos, além de reconhecer muitas ameaças/riscos negligenciados pelos discursos anteriores.

O primeiro ponto abordado pelas autoras é que o desenvolvimento não é garantia de proteção dos indivíduos, uma vez que o desenvolvimento pode ser crivado de conflitos, guerras, situações de causas naturais ou recessões, que podem acabar com os ganhos obtidos.

Como segundo ponto, as autoras afirmam que “o desenvolvimento tradicional pode minar a segurança humana, tanto em curto quanto a longo prazo” (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007, p. 99, tradução nossa). Isto porque o desenvolvimento está atrelado ao modo de produzir e acumular riquezas. Num Estado gerido por uma orientação neoliberal, o desenvolvimento é instável e transitório, e pode deixar de criar oportunidades para aqueles que mais necessitam, tornando-

-os vulneráveis. Além disso, nesse processo, diferentes problemas costumam aparecer em países em desenvolvimento, como “problemas ambientais, falta ou desempoderamento de mulheres e aumento da desigualdade entre ricos e pobres” (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007, p. 99).

O terceiro ponto destacado pelas autoras é o de que a nova organização global, da década de 1990, faz emergir novas ameaças ao desenvolvimento e à segurança. O fim das grandes guerras, as novas relações pós-conflito, a falência do estatocentrismo (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007) e o surgimento da globalização fazem com que o Estado não detenha mais o mesmo poder sobre pessoas ou fronteiras, o que favorece o surgimento de novos atores, como a Al Qaeda e as grandes corporações (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007). Nas palavras das autoras:

A desintegração da União Soviética terminou a Guerra Fria e [...] cedeu lugar ao reconhecimento de novas ameaças e conflitos em adição aos muitos não resolvidos. Simultaneamente, a globalização mudou as regras internacionais para facilitar a velocidade do fluxo de capital e tecnologia, quebrando barreiras nacionais. Novos atores não-estatais passaram a desempenhar um papel crítico no sistema político internacional, alguns como ameaças e outros como pontes entre comunidades e nações. (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007, p. 1, tradução nossa).

Brandão (2005, p. 108) também aponta que “o fim da ameaça clássica tornou mais evidente a importância dos riscos não-militares e transnacionais, tais como a criminalidade organizada e o terrorismo”. Além disso, em meio às tensões de uma nova ordem global, “a segurança passou a ser entendida como uma condição do Estado, como um bem essencialmente coletivo, alcançada através dos meios militares e diplomáticos” (Rezende, 2016, p. 108).

No RDH de 1994, são apontadas duas esferas para ampliar a segurança pública e transformá-la em segurança humana: “*freedom from fear*” e “*freedom from want*” (já proferidas anteriormente por Roosevelt em um de seus discursos), ou seja, a “liberdade do medo”, garantindo segurança física para ameaças violentas, crimes e conflitos, e a “liberdade das carências”, assegurando liberdade contra ameaças crônicas, como fome e doenças, buscando ampliar a noção tradicional de segurança, fortemente vinculada nas capacidades militares (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007). Segundo as mesmas autoras:

Em 1994, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento identificou pela primeira vez a Segurança Humana como um ‘caminho a partir daqui’. Assim, seu Relatório de Desenvolvimento Humano buscou ampliar a noção tradicional de segurança focada em equilíbrios e capacidades militares para um conceito que incluía ‘segurança contra ameaças crônicas como fome, doença e repressão’, bem como ‘proteção contra interrupções súbitas e prejudiciais nos padrões da vida cotidiana’ (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007, p. 1, tradução nossa).

Percebendo a presença dessas novas ameaças, em diferentes lugares do mundo, os relatórios de desenvolvimento humano da ONU denunciam a acentuação da pobreza extrema, das desigualdades e da falta de acesso a serviços essenciais e, aos poucos, enfatizam a necessidade de discutir e promover a segurança dos indivíduos não só como integridade física ou contra a criminalidade.

Sen (2000) utiliza-se de outro termo para falar sobre a segurança dos indivíduos, a “segurança protetora”, e afirma que ela é

[...] necessária para proporcionar uma rede de segurança social, impedindo que a população afetada seja reduzida à misé-

ria abjeta e, em alguns casos, até mesmo à fome e à morte. A esfera da segurança protetora inclui disposições institucionais fixas, como benefícios aos desempregados e suplementos de renda regulamentares para os indigentes, bem como medidas ad hoc, como distribuição de alimentos em crises de fomes coletiva ou empregos públicos de emergência para gerar renda para os necessitados. (Sen, 2000, p. 57).

Corroborando com essa perspectiva, Rezende (2016) também destaca que o fortalecimento da segurança protetora é possível pela melhoria de oportunidades, das expectativas e das perspectivas sociais. Para isso contribui, de modo significativo, a ampliação das habilidades profissionais e políticas dos indivíduos, essenciais para qualificar sua participação nos espaços públicos e constituir uma rede de proteção social cada vez mais forte.

Tadjbakhsh e Chenoy (2007) também sinalizam a importância das redes de proteção e afirmam que estas devem ser institucionalizadas como parte do desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento em si pode ser enfraquecido pelas ameaças que a segurança humana visa mitigar, uma vez que o desenvolvimento econômico atual é baseado no consumismo individual e na industrialização, fato que interfere no modo de vida dos países em desenvolvimento, reduzindo o papel do estado e aumentando as desigualdades sociais.

Contudo, para garantir que estas redes funcionem, algumas condições são indispensáveis, dentre as quais se destacam a cooperação internacional, para potencializar soluções de curto prazo; a democracia plena, uma vez que regimes autoritários colocam o crescimento econômico à frente das liberdades; a distribuição equitativa de renda e meios que assegurem essa renda para as pessoas (Rezende, 2016).

A partir do exposto, depreende-se que o tema da segurança humana não é tão recente. Entretanto, em muitos momentos, seu sentido recebeu outros nomes, visto não haver um acordo comum entre nomes ou características para o termo. Ao que se percebe, a luta por um conjunto de condições mínimas de subsistência e um sistema de garantia de direitos são objetivos de longa data da ONU e que, hoje, podem ser abarcados sob o conceito de segurança humana.

## **Conceituando a segurança humana**

Diferentemente da segurança tradicional, que é focada em inibir ameaças militares contra o Estado e a violência física contra as pessoas, a segurança humana é centrada nas pessoas e suas comunidades, visando não só a proteção física, mas a garantia de bem-estar e dignidade (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007). Porém, assim como os RDHs não possuem um consenso, também em relação à definição de segurança humana, ainda persistem debates sobre os limites do conceito, o qual recebe, inclusive, diferentes definições.

Nesse sentido, de acordo com Brandão (2005, p. 110), para o PNUD e alguns governos, o conceito de segurança humana compreende proteção contra “todas as ameaças à sobrevivência, à vida cotidiana e à dignidade humanas”. Em outro momento, o PNUD ainda define a segurança humana como a “segurança contra ameaças crônicas como fome, doenças e repressão e proteção contra rupturas repentinas e prejudiciais nos padrões da vida cotidiana”. Já para o governo do Canadá, a segurança humana significa “liberdade de ameaças generalizadas aos direitos, segurança ou vidas das pessoas” (Brandão, 2005, p. 110, tradução nossa). Em comum, essas definições

apresentam a preocupação com a garantia de uma vida digna, livre de ameaças ao bem-estar e aos direitos essenciais, para além de apenas a segurança física.

De acordo com Rezende (2016, p. 440), “a insegurança humana é mostrada, algumas vezes, como expressão das vulnerabilidades sociais [...], como resultado das condições de conflito [...] e de violências”. Por isso, segundo a autora, a busca pela segurança humana parece ser transcrita nos RDHs como “estratégias sociais, econômicas e políticas que possibilitem evitar o acirramento de tensões, conflitos e violências”.

Rezende (2016, p. 445) também destaca algumas ideias de Amartya Sen, um dos idealizadores dos RDHs, apontando que, para ele,

[...] a insegurança humana pode ser descrita como a ausência dos elementos que compõem as necessidades básicas [...] bem como a sensação de que não há qualquer chance de se alcançar melhores condições, seja na área econômica, política ou educacional.

Desse modo, a segurança humana edifica-se na garantia destes elementos.

Nessa perspectiva, Tadjbakhsh e Chenoy (2007) afirmam que as ameaças contra a segurança humana podem ser tangíveis, tais como desemprego estrutural, falta de renda ou dificuldade de acesso à serviços básicos de saúde, bem como subjetivas, como medo de conflitos, crimes e violência.

Abordada a partir destes pressupostos e das duas liberdades máximas “*freedom from want*” e “*freedom from fear*”, dispostas no RDH de 1994, a segurança humana implica em sete esferas de áreas distintas, porém interdependentes. Estas esferas são destacadas e discutidas

por Tadjbakhsh e Chenoy (2007, p. 1): segurança econômica, segurança alimentar, segurança sanitária/da saúde, segurança ambiental, segurança pessoal, segurança comunitária e segurança política.

A segurança econômica refere-se à garantia de condições mínimas para a sobrevivência digna, combatendo a pobreza extrema. A segurança alimentar diz respeito ao acesso econômico e físico a alimentos saudáveis e em quantidades suficientes. A segurança sanitária ou da saúde prevê a garantia de acesso a serviços básicos de saúde, o combate a doenças e lesões, bem como a saúde preventiva e o planejamento familiar. A segurança ambiental busca o equilíbrio entre produção e consumo, combate à poluição e degradação ambiental. A segurança pessoal objetiva a proteção e garantia de direitos de todos os indivíduos, combate à exploração, à prostituição e à violência doméstica, por exemplo. A segurança comunitária objetiva garantir a diversidade cultural e combater toda e qualquer violência contra as mais distintas formas de cultura, bem como proporcionar o acesso à cultura, inclusive à cultura erudita. Por fim, a segurança política visa a total garantia dos direitos humanos e o enfrentamento de repressão e guerras (Tadjbakhsh; Chenoy, 2007).

O modo de vida da sociedade atual, capitalista e consumista, baseada na concorrência e na maximização de ganhos, abala o equilíbrio entre estas esferas e gera, de um lado, acúmulo de riquezas para uma ínfima parcela da população, enquanto, de outro lado, milhões de pessoas vivem na extrema pobreza. Neste cenário, afetado ainda mais pela crise provocada pela pandemia de covid-19, muitos direitos humanos estão sendo violados. O direito à educação, o direito ao trabalho digno e condições mínimas de subsistência, por exemplo, são diariamente feridos e ameaçados.

No cenário de crise provocado pela pandemia da covid-19, muitos estudantes ficaram sem acesso adequado à educação, recebendo materiais físicos por meio da escola, sem explicação, sem auxílio e sem internet para busca de subsídios para contribuir no seu processo de aprendizagem. Muitos pais perderam seus empregos, não tendo condições de sustentar suas famílias. Situações como esta têm deixado vulnerável (ainda mais) um número muito grande de pessoas. Além disso, a falta de acesso à saúde e à educação de qualidade, o desemprego, a fome, as condições precárias de subsistência, por exemplo, são a tradução da insegurança humana no cotidiano das pessoas. Tais condições, se não minimizadas, poderão interferir negativamente nos resultados para atingir os ODS dentro do prazo estabelecido globalmente.

## **Segurança humana e objetivos de desenvolvimento sustentável**

Assim como a segurança humana vem sendo discutida pela ONU e seus países signatários, outras formas de proteção e garantia de direitos à população têm sido elaboradas e avaliadas ao longo das últimas décadas. Os ODS são fruto de um acordo firmado entre os Estados-membros da ONU, para a Agenda 2030, ainda no ano de 2015. A Agenda 2030 compõe um plano de ação em nível global, composto por 17 ODS, que se desdobram em 169 metas, tendo o intuito de promover vida digna, erradicar a pobreza e garantir qualidade de vida para as gerações futuras. Todas as metas compõem três grandes áreas de desenvolvimento: social, ambiental e econômico.

A segurança humana tem foco nas pessoas e perpassa todas as situações e esferas da vida humana, como econômica, ambiental e social. Portanto, é possível analisar e estabelecer uma relação entre os ODS e a segurança humana, observando quais seriam os avanços da segurança humana ao se atingir cada um dos ODS (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação entre ODS e segurança humana

<b>Objetivo de Desenvolvimento Sustentável</b>	<b>Esfera da segurança humana</b>	<b>Como se correlacionam</b>
ODS 1: Erradicar a pobreza em todas as formas e em todos os lugares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança econômica</li> <li>- Segurança pessoal</li> <li>- Segurança sanitária</li> <li>- Segurança ambiental</li> </ul>	Sair da pobreza extrema, garantia de renda mínima para subsistência digna; acesso a medidas de proteção social; acesso a serviços básicos essenciais de qualidade, como saúde e educação; redução de exposição a climas extremos ou problemas ambientais
ODS 2: Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança alimentar</li> <li>- Segurança sanitária</li> <li>- Segurança econômica</li> </ul>	Maior número de pessoas com acesso a alimentos adequados e seguros, em diferentes partes do mundo; aprimorar e aumentar a produção agrícola e, conseqüentemente, a renda de pequenos produtores e de grupos vulneráveis
ODS 3: Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança sanitária</li> <li>- Segurança pessoal</li> <li>- Segurança econômica</li> </ul>	Redução de taxa de mortalidade materno-infantil; acabar com epidemias; reduzir o número de pessoas que fazem uso abusivo de substâncias; melhorar o atendimento e garantir cobertura universal de saúde, inclusive financeiramente; acesso a campanhas de vacinação e de educação/informações preventivas
ODS 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança pessoal</li> <li>- Segurança econômica</li> </ul>	Promoção de educação básica universalizada e igualitária entre povos e sexos; maior alfabetização de adultos; aumento do número de bolsas de estudos
ODS 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança pessoal</li> <li>- Segurança comunitária -</li> <li>Segurança política</li> </ul>	Combate à prostituição; combate à violência doméstica; garantia de direitos; proteção contra repressões

<p>ODS 6: Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança Ambiental</li> <li>- Segurança Sanitária</li> </ul>	<p>Maior número de pessoas, principalmente em áreas de risco, com acesso à saneamento básico e condições de higiene; redução da poluição e descarte de dejetos nos rios</p>
<p>ODS 7: Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança econômica</li> <li>- Segurança ambiental</li> </ul>	<p>Diminuir gastos e universalizar o acesso a serviços de energia; gerar e incentivar fontes de energia renováveis, protegendo o planeta</p>
<p>ODS 8: Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança pessoal</li> <li>- Segurança econômica</li> <li>- Segurança política</li> </ul>	<p>Aumentar a renda <i>per capita</i>; aumentar o valor agregado à mão de obra; incentivo ao consumo consciente; acabar com trabalho escravo e infantil; acesso a direitos trabalhistas</p>
<p>ODS 9: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança econômica</li> <li>- Segurança política</li> <li>- Segurança pessoal</li> </ul>	<p>Criar e manter empregos; desenvolvimento econômico para comunidade; garantia de direitos do trabalhador</p>
<p>ODS 10: Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países</p>	<p>Todas as esferas</p>	<p>Mais igualdade implica em condições de vida mais seguras, desde acesso à educação e serviços, proteção e manutenção da cultura, condições econômicas e de trabalho dignas, acesso à alimentação e saneamento adequados</p>
<p>ODS 11: Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança comunitária</li> <li>- Segurança pessoal</li> <li>- Segurança política</li> <li>- Segurança ambiental</li> </ul>	<p>Acesso à habitação segura, saneamento e água adequados, atenção à população vulnerável, redução do impacto ambiental de favelas/assentamentos</p>
<p>ODS 12: Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança sanitária</li> <li>- Segurança ambiental</li> <li>- Segurança alimentar</li> </ul>	<p>Redução de desperdício de alimentos e melhor distribuição; uso consciente de recursos naturais, garantindo-os para as próximas gerações; redução de poluição</p>
<p>ODS 13: Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança ambiental</li> <li>- Segurança pessoal</li> </ul>	<p>Acesso à educação que reforce capacidades humanas de resiliência; planejamento para mudanças climáticas e saúde futura</p>

<p>ODS 14: Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável</p>	<p>- Segurança ambiental</p>	<p>Garantia de trabalho digno relacionado à vida marinha; garantia de alimentação digna proveniente do mar; proteção de vida marinha</p>
<p>ODS 15: Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda da biodiversidade</p>	<p>- Segurança ambiental</p>	<p>Proteção do solo para garantia de alimentação suficiente e balanceada; garantir a existência de ecossistema equilibrado para as gerações futuras</p>
<p>ODS 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis</p>	<p>- Segurança pessoal - Segurança política - Segurança comunitária</p>	<p>Proteção contra violências; garantia de igualdade; proteção contra crimes, roubo e corrupção; proteção contra políticas discriminatórias</p>
<p>ODS 17: Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável</p>	<p>- Segurança econômica - Segurança pessoal</p>	<p>Ajuda a países em desenvolvimento, gerando mais oportunidades para pessoas em vulnerabilidade; acesso à educação e tecnologia</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Diante do exposto (Quadro 1), é possível observar que os ODS compõem uma parte do caminho a ser seguido, para atingir a segurança humana, principalmente no que se refere à população mais vulnerável do planeta. Ao propor metas para melhorar as condições de

vida humana e do planeta, os ODS abrem caminhos para discussão e análise dos principais problemas enfrentados e de quais as possíveis soluções. A seguir, destacamos alguns dos ODS que, a nosso juízo, podem contribuir, de modo especial, para o processo de construção da segurança humana.

O primeiro ODS, por exemplo, trata da pobreza mundial. Ao serem atingidas, as suas metas podem favorecer que milhares de pessoas obtenham condições mais dignas de vida, por meio da garantia de renda mínima para subsistência, acesso a medidas de proteção social, acesso a serviços básicos essenciais de qualidade, como saúde e educação, redução de exposição a climas extremos ou problemas ambientais.

O segundo ODS visa erradicar a fome e, portanto, corrobora para que haja um maior número de pessoas com acesso a alimentos adequados e seguros, em diferentes partes do mundo. Além disso, pode favorecer o aprimoramento e aumento da produção agrícola e, conseqüentemente, da renda de pequenos produtores e de grupos vulneráveis, promovendo as seguranças alimentar, econômica e sanitária.

O ODS 3 estabelece metas para atingir o bem-estar e a saúde da população, o que pode contribuir com a segurança humana, tendo em vista que pode acabar ou minimizar a ocorrência de epidemias, reduzir o número de pessoas que fazem uso abusivo de substâncias nocivas, melhorar o atendimento e garantir cobertura universal de saúde, incluindo a ampliação do acesso à campanhas de vacinação e de educação/informações preventivas.

O ODS 4, por sua vez, pode corroborar com a segurança pessoal e econômica, por meio de medidas como aumento do número de bolsas de estudos, promoção de educação para jovens e adultos, principalmente na área da alfabetização, além de ampliar o acesso à educa-

ção para todos os povos, em todos os locais. Na mesma perspectiva, ao atingir as metas do ODS 5, pode-se combater a prostituição, a violência doméstica e garantir mais direitos para mulheres e meninas, além de ampliar as possibilidades de atuação da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, tornando a sociedade mais igualitária e fortalecendo a segurança pessoal, comunitária e política dos indivíduos.

Destacamos, ainda, o ODS 10, cujo alcance pode dar visibilidade a uma grande parcela da população que se encontra numa condição de invisibilidade. Reduzir desigualdades significa criar condições de vida mais seguras, que podem ser traduzidas em proteção e manutenção da cultura, condições econômicas e de trabalho dignas, acesso à alimentação e saneamento adequados, acesso à educação e serviços, situações que geram e ampliam todas as esferas da segurança humana.

Do mesmo modo, o ODS 11 ajuda a promover melhores condições de habitação e, conseqüentemente, de vida, reduzindo o número de habitações insalubres e a quantidade de favelas e assentamentos, promoção de saneamento básico e acesso à água tratada. Um conjunto de ações que reduzem a vulnerabilidade da população e os impactos ambientais, refletindo na segurança comunitária, segurança pessoal, segurança política e segurança ambiental.

Destacamos, por fim, o ODS 12, o qual perpassa um trabalho coletivo de conscientização para minimizar o desperdício de alimentos e melhorar sua distribuição. Além disso, reduzir a poluição e o uso excessivo dos recursos naturais significa garantir um mundo mais seguro para as próximas gerações. Isso tudo impacta na segurança sanitária, na segurança ambiental e alimentar dos indivíduos.

Os destaques feitos têm o objetivo de indicar pontos de aproximação entre os ODS e a segurança humana, de modo mais direto e

intenso. Contudo, da mesma forma, os demais ODS podem corroborar, significativamente, a construção da segurança humana, pois visam reduzir as desigualdades, melhor distribuição de renda, garantia de acesso a serviços básicos e de qualidade, erradicação de trabalho escravo ou infantil, proteção contra crimes e violências, entre outras tantas situações.

## **Considerações finais**

A pandemia de covid-19 causou impactos em toda a sociedade, pelo medo da doença desconhecida, pelo isolamento social forçado, pela interrupção (e posterior atendimento remoto) dos serviços públicos, pelo fechamento de escolas e espaços coletivos, pela falta de transporte público, pelo desemprego, pela interrupção dos padrões de vida cotidiana e ameaças à sobrevivência, à dignidade e à subsistência humanas. A pandemia acentuou, ainda mais, as desigualdades já existentes. Aqueles que tinham acesso a um mundo digital e conectado sofreram menos impactos em relação à comunicação e acesso à informação. Ao contrário, os não digitalmente incluídos, tornaram-se invisíveis e isolados do restante do mundo. Uma verdadeira dualidade de cenários: de um lado, indivíduos que, mesmo em isolamento, tinham recursos tecnológicos para manter-se informados, realizar pesquisas, trabalho remoto, contactar pessoas queridas e, inclusive, atividades de lazer; de outro, diversas famílias morando em regiões afastadas da cidade, sem celular ou telefone fixo, sem acesso à internet, com agravante de não ter acesso à escola e aos serviços sociais e sem transporte coletivo, isoladas, desinformadas e desassistidas.

Nossa experiência de pesquisa junto a populações em situação de vulnerabilidade social (Bremm, 2023), que vivenciavam situações de violência, violação de direitos, carência econômica e outras vulnerabilidades, nos possibilitou observar, de modo mais próximo e detalhado, um pouco mais de sua realidade, identificar e qualificar as principais carências por eles enfrentadas.

Percebemos diferentes riscos e ameaças circundando o cotidiano desses sujeitos, dentre as quais destacamos a questão da fome e a consequente necessidade de receber cestas básicas, para fazer frente, de modo imediato, ao problema da segurança alimentar; a questão do desemprego e a necessidade de buscar recursos financeiros por meio de diferentes estratégias, dificultadas pelos poucos recursos culturais e de qualificação profissional a que essa população tem acesso; a precariedade nas condições de moradia, por conta do tamanho das casas, bem como da fragilidade das construções; problemas ligados à falta de acesso ao saneamento básico; falta ou dificuldade de acesso a recursos públicos de saúde; dificuldade de acessar às atividades escolares, no tempo de pandemia, devido à falta de recursos tecnológicos e distância da escola; saúde psicológica ameaçada; preocupação com os filhos, quanto à aprendizagem, saúde, segurança e integridade, bem como sobre as perspectivas de futuro são circunstâncias de precariedade e vulnerabilidade enfrentadas por essa população.

Além dessas problemáticas mais generalizadas, observamos outras situações individualizadas, porém não menos importantes, como angústia acerca da possibilidade concreta de captura do filho pelo tráfico de drogas e a sua consequente aproximação com situações de crime e contravenção social; a própria dificuldade de estabelecimento de vínculos sólidos com os filhos (pela dinâmica do cotidiano dessas

famílias em busca da sua sobrevivência), além de situações frequentes de violência doméstica vivenciadas principalmente pelas mulheres.

Em relação à educação das crianças e adolescentes, pudemos observar situações que dificultam muito, não apenas o bom desempenho escolar, senão a própria frequência à escola, diante das dificuldades de manutenção de vínculos com instituições. Essa situação, inclusive, foi drasticamente agravada pela ocorrência da pandemia da covid-19.

Outro aspecto a ser destacado é a instabilidade dos vínculos sociais estabelecidos por essa população, demonstrada especialmente pela elevada mobilidade espacial e pela precariedade dos vínculos estabelecidos com as instituições. Esse traço determina uma significativa dificuldade de estabelecimento de vínculos com essas famílias, apontada em diferentes momentos pelos profissionais que atuam junto a essa população.

Neste cenário caótico, o conceito de segurança humana nos auxiliou, de modo significativo, na compreensão desse cenário e seus desdobramentos. Isso porque possibilitou tornar visíveis e compreensíveis as ameaças à vida e à segurança das pessoas, em suas diferentes dimensões ou esferas. Ainda, possibilitou às instituições envolvidas (universidade, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Secretaria Municipal de Saúde, dentre outros) o acesso e a interpretação de informações essenciais para o planejamento de ações voltada à garantia de segurança contra ameaças crônicas, como fome, e dificuldades econômicas em geral, doenças e necessidade de atendimento da saúde, diversas formas de violência presentes no cotidiano, levando em consideração o perfil e as características dessa população, em sua concretude.

O conceito de segurança humana nos alerta, também, para a necessidade de planejamento prévio e preventivo de estratégias de prote-

ção contra rupturas repentinas, que podem comprometer, gravemente, os padrões da vida cotidiana, provocadas por episódios da pandemia da covid-19, por exemplo. Essa interrupção súbita foi exatamente o que a pandemia produziu, especialmente para esses extratos sociais de mais baixa renda, onde muitos indivíduos ficaram vulneráveis e mais suscetíveis a ameaças já existentes que foram maximizadas.

Diante das significativas dificuldades, no atual contexto econômico, de promover ações que possam assegurar uma vida digna a essas populações em situação de vulnerabilidade social, o conceito de segurança humana se revelou numa ferramenta teórica potente para a interpretação dessa realidade social e para o planejamento de ações que superem o imediatismo, sem descuidar do caráter de urgência de que algumas situações se revestem. Por seu intermédio pudemos perceber a importância de combinar ações mais imediatas (distribuição de cestas básicas, por exemplo) com ações que favoreçam a constituição de um repertório cultural mais robusto, de modo a fortalecer as pessoas para o enfrentamento das adversidades. Nesse sentido, garantir o acesso adequado à educação de qualidade, manter ativos os vínculos e universalizar a educação básica são esforços que ajudam a construir e lapidar a segurança humana.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

BREMM, Danieli. **O papel da extensão universitária na promoção da segurança humana em tempos de pandemia: um olhar sobre o programa Tamo Junto**. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2023. Disponível em: [https://ptolomeu.unochapeco.edu.br/acervo/221997?\\_gl=1\\*td3twr\\*\\_ga\\*OTEzMjk0MzE5LjE3MDc4NTQ2ODc.\\*\\_ga\\_HTN6J9KK8Z\\*MTcwOTI1MzE5MS4yLjEuMTcwOTI1MzQxMy41NS4wLjA](https://ptolomeu.unochapeco.edu.br/acervo/221997?_gl=1*td3twr*_ga*OTEzMjk0MzE5LjE3MDc4NTQ2ODc.*_ga_HTN6J9KK8Z*MTcwOTI1MzE5MS4yLjEuMTcwOTI1MzQxMy41NS4wLjA). Acesso em: 1 mar. 2024.

BRANDÃO, Ana Paula. A Segurança Humana em Debate. **Perspectivas – Journal of Political Science**, Braga, v. 1, p. 105-116, maio 2005. Disponível em: <https://www.perspectivasjournal.com/article/view/418>. Acesso em: 1 mar. 2024.

CAMILLO, Eliane Juraski; MOURA, Dante Henrique. Trabalho, capitalismo e classe trabalhadora: do taylorismo-fordismo ao toyotismo uberizado. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 17-31, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.29157>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29157>. Acesso em: 1 mar. 2024.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Minho, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GINO, João Carlos; PAES DE CARVALHO, Cynthia; LOPES, Karina. Gestão escolar e desempenho dos alunos: uma revisão de literatura em periódicos brasileiros (2001-2021). **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, n. 1, p. 1-26, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.7254>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7254>. Acesso em: 1 out. 2024.

REZENDE, Maria José de. Os relatórios de desenvolvimento humano (RDHS/PNUD/ONU) entre 2000 e 2005 e os processos que geram a insegurança humana. **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 439-462, set./dez. 2016. Disponível

em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7742>  
Acesso em: 1 mar. 2024.

ROCHA, Raquel Maria de Almeida. O histórico da segurança humana e o (des)encontro das agendas de desenvolvimento e segurança. **Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 104-129, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21530/ci.v12n3.2017.676>. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/676>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2000.

TADJBAKSH, Shahrbanou; CHENOY, Anuradha. **Human Security: concepts and implications**. London, England: Routledge, 2007.

# **A política de avaliações do Saeb: um olhar quantificado da educação**

Genilse da Silva Costa  
Marilandi Maria Mascarello Vieira

## **Introdução**

A política de avaliação se expandiu significativamente nos últimos anos e vem se consolidando mais como ferramenta de monitoria do sistema educacional do que um instrumento gerador de análise para mudanças concretas do que se avalia. Abrangendo muitos segmentos e etapas da educação, destacam-se no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (Enade), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Enceja), além da avaliação da Pós-Graduação da Capes, formando um grande sistema que pretende auferir a qualidade da educação.

Dessa forma, o objeto deste texto incide sobre como são efetivadas as políticas de avaliação, muitas vezes se estabelecendo como instrumentos de prestação de contas e ora auxiliando no fornecimento de dados que apontam os desafios a serem superados no país. Ele é um recorte da dissertação do Mestrado em Educação, que tratou das

avaliações do Saeb, especificamente a aplicada aos estudantes dos 5º anos do Ensino Fundamental das escolas municipais de São Lourenço do Oeste (SC), procurando ouvir os profissionais responsáveis pela realização da avaliação na escola, ou seja, os docentes e os gestores.

A pesquisa teve o objetivo de compreender a participação de docentes e gestores escolares quando de posse dos resultados da testagem dos alunos e que compõem as notas do Ideb e definem se a educação pública, em comparação com indicadores internacionais, apresenta a qualidade desejada. Que qualidade é mensurada no teste? Para qual formação contribuem? Existe um olhar da escola para além dos resultados? Essas questões conduziram o estudo e Cabrito (2009, p. 178) nos faz refletir quando afirma: “quando cedemos à tentação da medida esquecemos a especificidade do processo educativo”. Ou seja, não se pode esquecer que a educação, assim como a avaliação, é atividade processual, exigindo a participação dos profissionais que atuam e dão concretude ao que se planeja.

Nesse sentido, é significativo pensarmos a política nacional de avaliação da educação básica sob a ótica de Stephen J. Ball e o seu ciclo das políticas que é constituído de cinco contextos: da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia. Toda política implementada necessita da aproximação dos contextos a fim de promover mudanças “pela ação política” (Ball, 2009, p. 306).

Ainda que se reconheçam as dificuldades e fragilidades da educação como política, uma vez que há de se considerar os diferentes contextos culturais e sociais, estruturais e econômicos do Brasil, ainda assim a abordagem do ciclo de políticas como ferramenta analítica de gestão se faz eficiente, uma vez que “políticas colocam problemas

para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (Ball, 2011, p. 45-46). Mainardes também pondera:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (Mainardes, 2006, p. 48).

As abordagens de Ball sobre o ciclo de políticas nos levam a analisar criticamente a trajetória da avaliação em larga escala como parte da avaliação de uma política pública desde sua formulação até a implementação e seus efeitos, nos desafiando a entender as limitações descritivas e propositivas dos textos políticos e como eles incidem sobre os atores educacionais nos contextos que representam.

O presente texto é constituído de quatro seções: na primeira, tratamos das relações estabelecidas entre a prova do Saeb e o ciclo de políticas. Em seguida, consta uma breve explanação acerca dos materiais e métodos utilizados na produção dos dados para a pesquisa. Após, discutimos os resultados e encerramos com uma breve conclusão.

## **O ciclo de políticas e a avaliação do Saeb**

A avaliação em larga escala é caracterizada por ser externa ao sistema educacional, ou seja, os alunos são submetidos a testes padronizados de proficiência realizados por órgãos do governo ligados à educação. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais são responsáveis pela sua execução, bem como pelo enca-

minhamento dos dados, transformados em relatórios e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Saeb é uma dessas avaliações e foi regulamentado pelo Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, em seu artigo 5º, que estabelece:

[...] o Saeb como um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (Brasil, 2018).

O público-alvo do sistema de avaliação são os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas, urbanas e rurais. A avaliação é realizada com a aplicação de provas, podendo ser amostral ou censitária, contemplando as áreas de linguagens e matemática, ciências humanas e da natureza.

Assim, brevemente delineada a política de avaliação da educação, buscamos aproximar sua materialidade e constituição ao ciclo de políticas a fim de analisar sua trajetória nos contextos em que ela ocorre. Trazer o ciclo de políticas para a pesquisa atendeu ao objetivo de compreender a avaliação do Saeb como algo circular, assim como o ciclo de políticas, ou seja, acreditamos que a política de avaliação adequadamente problematizada pode desvendar possibilidades de análise sobre sua materialização na escola, perpassando os caminhos de construção dos textos, objetivos que ela deva atender, análise e interpretação dos dados produzidos e, por fim, as estratégias que precisarão ser traçadas para melhoria da educação. A análise do ciclo de políticas nos permite compreender os contextos de forma isolada, po-

rém, as etapas se inter-relacionam e oferecem subsídios para a implementação e reconstituição da prática que dialoga com as avaliações do Saeb. Desse modo, apresentamos os contextos descritos por Ball.

O contexto da influência se caracteriza por abranger o início da política pública, a construção dos discursos políticos. Segundo Mainardes (2007, p. 97), “é neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação”. Fazem parte deste grupo as redes sociais em torno de partidos políticos, governo e órgãos governamentais, comunidades disciplinares, associações e agências internacionais, cada um representando uma ideia. Neste primeiro contexto, percebe-se fortemente as influências, muitas vezes externas ao contexto escolar, ou seja, “influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas nacionais” (Mainardes, 2006, p. 51). Ball classifica essa disseminação como oriunda da circulação de políticas, seja através das redes sociais, seja por meio de conferências, livros, etc. Ainda, ao surgimento de organismos internacionais que “possuem intencionalidades que vão além da busca da equidade e da redução da desigualdade” (Oliveira, 2020, p. 88), impondo soluções, classificando os sistemas educacionais através da testagem dos estudantes e promovendo o alinhamento nos resultados educacionais no mundo todo.

No contexto da produção do texto, a política é representada no discurso, nos textos oficiais, comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, entre outros. Para Ball (1992), citado por Mainardes (2007), a produção do texto político é muito flexível e nem sempre essa característica é positiva, pois atende muitas vezes a acordos políticos de grupos que disputam controle de representações, o que acarreta no empobrecimento dos textos que podem carregar o que Mainardes (2007,

p. 97) traduz como “limitações materiais e possibilidades”. Portanto, a produção do texto da avaliação do Saeb é produto das influências e do poder do Estado sobre as decisões acerca da educação brasileira.

Neste segundo contexto, vale pontuar a importância da interpretação do texto político, ou seja, a circularidade do ciclo a que Ball se referia e que perpassa pelo diálogo entre os contextos a fim de fortalecer a política pensada. Desse modo, faz-se necessária a aproximação do texto com os gestores e docentes, atores ativos do processo educacional e constituintes do terceiro contexto, o da prática, uma vez que o alvo da avaliação é a escola; na testagem dos estudantes, o seu resultado gera expectativa não só nestes profissionais, mas na sociedade em geral, já que se disponibiliza o resultado de desempenho individual das escolas.

No contexto da prática ocorre a interpretação dos contextos anteriores e a “implementação” dessa interpretação pelos atores educacionais locais, em que diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser ou não seguidos por professores e escolas. Para Ball e Bowe (1992), traduzido por Mainardes (2007), essa interpretação é o ponto-chave do entendimento de que as políticas públicas não são implementadas, apenas estão sujeitas à interpretação e recriação.

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2007, p. 98).

Portanto, é grande a importância dos professores neste contexto, uma vez que serão os responsáveis pela interpretação e aplicação

dos textos políticos. Cabe a esses profissionais, imbuídos da experiência e história que carregam, atribuir sentido à estrutura do discurso formulado no segundo contexto. Pavezi (2018, p. 4) reforça essa ideia nos dizendo que “são os agentes sociais escolares que colocam as políticas em ação. Ao fazê-lo, interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto local onde atuam”. Ou seja, no contexto da prática convém considerar a pluralidade de leitores e as diferentes relações que terão com o texto escrito e que se materializam na prática como o que chamamos de recontextualização, conforme explica Silva (2014, p. 6):

[...] parte-se, assim, do pressuposto de que o(s) sujeito(s) leitor(es) destes textos se confrontam com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas e a experiências acumulada, embasam a interpretação e resignificação dos dispositivos instrucionais.

Percebemos grandes responsabilidades e, ao mesmo tempo, algumas limitações em sequenciar o ciclo, caso o discurso não seja suficiente para a melhoria da educação, pois leva a concluir que bons discursos possam produzir boas interpretações e estas se convertam em excelentes práticas pedagógicas que resultarão em bons resultados. Porém, é sabido que os discursos, muitas vezes, não são independentes, estão fortemente ligados a interesses e formas de poder. A variantes de interpretação, Ball vai chamar de “atuação”, que, mesmo imbricada ao ciclo de políticas pelo autor e colaboradores desde sua formulação (Mainardes, 2022; Lopes, 2016; Pavezi, 2018), foi produzida em 2012 por Ball, Maguire e Braun no estudo intitulado *How school do policy*. Na obra, os autores retomam a ideia de que as

políticas não são apenas implementadas, mas, como atingem muitos setores e atores educacionais, são frequentemente recriadas e recontextualizadas.

A principal relação da teoria da atuação com o presente trabalho é o contexto da prática, pois é nele que as políticas são formalmente interpretadas, tomam forma e corpo na voz e, principalmente, na prática dos atores que as reproduzem. É nesse momento de atuação que se “produz efeitos e consequências” que podem realmente representar possibilidades únicas de mudanças em relação à política (Fávero; Santos; Centenaro, 2022, p. 35). Nesse sentido, ela se apresenta como complemento ao ciclo de políticas, uma vez que emerge para reflexão do que se desenvolve no contexto da prática. Segundo Pavezi (2018, p. 2-3), baseada em Ball, Maguire e Braun (2016), a política é feita pelos e para os professores, pois “o conceito assumido pelos autores é o da atuação, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução”. E vai além quando enfatiza a importância de se pensar numa atuação eficiente, pois, segundo a autora: “No processo de tradução, os agentes escolares dão concreticidade à política, transformando-a em materiais pedagógicos, cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros” (Pavezi, 2018, p. 3). Nos esclarece, portanto, que todo o ciclo de política deve ser orientador de um processo educacional eficiente, uma vez que os contextos orientadores do ciclo são consequências uns dos outros e fica evidente que a atuação precisa estar próxima da linguagem prática.

O contexto dos resultados é o quarto contexto do ciclo e refere-se aos efeitos que as práticas dos contextos anteriores resultaram. Mainardes (2007) expressa que Ball (1994) prefere o termo “efeito” ao invés de “resultado”, uma vez que pensar que a política produz efei-

tos e não resultados humaniza-a, de certa forma. Para Ball (1994), os efeitos levam em consideração aspectos como justiça, igualdade e liberdade individual e podem gerar mudanças na prática aplicada ou na estrutura.

O contexto da prática, então, orientado pela interpretação do discurso político transformada em texto, aqui, na forma das matrizes das avaliações do Saeb, orientarão uma prática e uma atuação que como consequência produzirá os dados quantificáveis da educação brasileira. Mainardes (2018) assegura, citando Ball (1994), que os resultados/efeitos decorrem do contexto da prática.

Os textos políticos são resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (Mainardes, 2006, p. 52-53).

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de clareza na compreensão dos contextos do ciclo de políticas. Como sugere Ball, o ciclo precisa movimentar a educação e suas práticas de forma coesa, promovendo tomadas de decisão mais assertivas em sala de aula – ações práticas.

O contexto da estratégia é o último do ciclo e nele são conhecidos, analisados e tratados os resultados e no qual teremos a possibilidade de ressignificar aspectos que necessitam mais atenção na política pública investigada. Mainardes (2006, p. 55), interpretando Ball, afirma que “este é um componente essencial da pesquisa social

crítica e do trabalho dos profissionais envolvidos em todo o ciclo”, pois, a partir do que se resultou da implementação de todos os contextos, ter-se-á como identificar ações que minimizem a desigualdade encontrada.

Fica, assim, demonstrada a contribuição importantíssima do ciclo de políticas, que é a ideia da inexistência de um fim de ciclo, dado que a partir da análise dos efeitos é necessário prosseguir com novas ou melhorias nas estratégias, dando sequência e recomeçando o ciclo, sendo que este “recomeço” não será nem pode ser o mesmo.

## **Percurso metodológico**

Metodologicamente, quanto à abordagem, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, ou seja, há busca de significados baseada na interpretação de fenômenos.

Em relação a sua natureza, trata-se de pesquisa básica que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Na perspectiva de a educação fazer parte da política pública e que esta é uma construção também social, pesquisador e sujeito se constituem.

Em relação aos seus objetivos, é descritiva porque teve a preocupação de retratar os fatos observados sem interferência do pesquisador que, na tentativa de compreender o relato, o discurso constrói os significados de fala. Esses significados são advindos do contexto da

prática, ou seja, de onde a política se materializa, onde são percebidas as consequências reais das ações pensadas.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foi realizada a pesquisa de campo e foram produzidos dados com docentes e gestores escolares. O *lócus* foi a rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste, que se constitui de oito escolas de Educação Básica que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Perfazem um total de 24 professores (vinte efetivos e nove contratados em caráter temporário) e 14 gestores, compreendidos nessa categoria, o diretor escolar e o Assistente Técnico Pedagógico (ATP), totalizando oito diretores e oito ATPs. A produção de dados ocorreu no segundo semestre de 2022 e foi dada preferência a professores regentes das turmas de 2º, 3º e 5º anos, por se tratarem de turmas que tiveram ou terão contato com as avaliações do Saeb.

Em relação aos instrumentos de produção de dados, optou-se pela aplicação de questionários elaborado no formulário *Google Forms*, contendo questões abertas e fechadas, assim como a realização de entrevistas com os professores e gestores.

De posse dos dados coletados com os questionários, contactamos os profissionais selecionados para a realização das entrevistas, de acordo com os seguintes critérios: em relação aos professores, demos preferência aos docentes efetivos na rede por serem lotados na mesma escola em que trabalham, portanto, conhecem a realidade e acompanham as turmas submetidas à avaliação e, logo, podem dispor de maior conhecimento acerca do planejamento anual municipal enquanto rede de ensino. Dessa forma, selecionamos três docentes de cada turma pesquisada, perfazendo nove professores entrevistados. Quanto aos gestores, selecionamos dois diretores escolar e um ATP

seguindo os mesmos critérios para composição da amostra dos professores, além de avaliarmos também o tempo de serviço na Educação Básica – Anos Iniciais, o que configuraria mais proximidade com as turmas avaliadas. As entrevistas se deram no formato presencial.

A base de discussão dos dados e a análise de conteúdo tiveram apoio teórico em Bardin (2016), percorrendo os três polos cronológicos por ela sugeridos. Definido o caminho de análise e com as transcrições dos docentes, elencamos quatro categorias: caracterização dos sujeitos da pesquisa; percepção dos participantes acerca dos aspectos técnicos da avaliação do Saeb; prova do Saeb e o planejamento das ações educacionais; prova do Saeb e o contexto dos resultados/efeitos.

## **Apresentação dos dados e análise dos resultados**

### *Perfil dos participantes da pesquisa*

Os dados foram organizados relacionando as questões dos dois instrumentos de produção e, na sequência, analisamos separadamente o perfil docente e gestor. Visando garantir o anonimato, identificamos as professoras pela letra “P” e as gestoras pela letra “G”, ambas seguidas do número correspondente a ordem em que ocorreu a entrevista (P1, P2, P3, ... G1, G2 e G3).

Em relação ao sexo, todas as participantes são mulheres. No que se refere ao tempo de serviço na educação, 45,8% trabalham há mais de 10 anos como docente e a totalidade das professoras é formação em Pedagogia. O perfil docente das participantes corrobora com o retrato que a educação brasileira: formação profissional, por exem-

plo, vai ao encontro ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece como formação mínima o curso superior para os professores da educação básica, prevista na meta 16. A predominância de professores do sexo feminino nesta etapa escolar também está de acordo com as estatísticas do censo escolar da educação básica de 2022 disponibilizado pelo Inep.

Conhecer o perfil dos professores é muito importante para a compreensão do contexto educacional de modo geral, pois são eles que, no contexto da prática, revelam e vivenciam a situação real da profissão. Segundo Souza e Gouveia (2011, p. 2), “são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos”.

Em relação ao perfil dos gestores, o tempo de atuação na docência de 64,3% é mais de 10 anos na área de educação. Quanto à formação acadêmica, mesmo não sendo levado em consideração uma área do conhecimento, há maior representatividade da área de ciências humanas.

A provisão do cargo de diretor na rede de ensino de São Lourenço do Oeste é feita por indicação política do secretário municipal de Educação com prévio respaldo do gestor municipal, precisando o profissional ter vínculo efetivo na rede municipal, o que contraria a meta 19 do PNE, que trata da gestão democrática na educação. Observamos com preocupação a indicação política, uma vez que interesses diversos podem interferir nas escolhas que seguem esse critério, diferentemente do cargo de ATP, cujo ingresso na carreira ocorre por meio de concurso público ou teste seletivo.

A segunda categoria de organização dos dados refere-se às percepções dos participantes acerca da prova do Saeb, procurando iden-

tificar o seu grau de conhecimento (processo de elaboração, frequência de aplicação, divulgação dos resultados, etc.), bem como suas contribuições e limitações.

### *Prova do Saeb no contexto da prática na visão dos professores e gestores*

A fim de saber quão próximo à avaliação Saeb é dos professores e que conhecimento possuem em relação aos procedimentos técnicos da prova, no questionário pedimos que indicassem qual a periodicidade de aplicação da prova e se já haviam participado do teste como professoras regentes da turma avaliada. Esta solicitação também foi direcionada aos gestores e inserida na entrevista. Das 24 docentes participantes, 12 (50%) relatam que a aplicação da prova ocorre bianualmente, porém nunca trabalharam com turmas que a realizaram; nove (37,5%) já participaram da prova como regentes das turmas avaliadas; duas (8,3%) disseram não ter conhecimento da periodicidade da prova, mas já ouviram falar dela; e uma (4,2%) marcou a opção em que relata desconhecer esta avaliação.

Dentre os 14 gestores participantes, oito (57,1%) informaram saber qual a periodicidade da avaliação, mas nunca trabalharam com turmas avaliadas; quatro (28,6%) sabem da periodicidade da prova e foram regentes das turmas avaliadas no ano em que a avaliação ocorreu; e dois (14,3%) disseram não saber sobre a periodicidade de aplicação da prova, mas já ouviram falar sobre ela na escola.

Em relação aos dados das entrevistas, indagamos professoras e gestores sobre a sua participação como professores regentes de turma avaliada pelo Saeb, se em algum momento, na docência, tiveram essa

experiência. Das 12 entrevistadas, somente seis assentiram positivamente dizendo ter acompanhado a prova com turmas de 5º ano.

Sobre a aplicação da prova, perguntamos: “Como se dá a aplicação da prova?”, “Como ocorre o primeiro contato seu e da escola com a prova Saeb, no ano em que ela é aplicada?” Dentre as 12 entrevistadas, oito expressam que os procedimentos técnicos que envolvem o processo de elaboração e aplicação da prova do Saeb não constam na pauta de discussões do cotidiano da escola, sendo mais frequentes no ano e mês de sua aplicação.

Quando pensamos no ciclo de políticas em que os contextos dialogam entre si e no contexto da prática, no qual se efetivam as decisões e as ações, que é onde os professores e gestores se inserem, esse distanciamento acaba por refletir na falta de sentido da prova, em que ela é apenas aplicada. Mainardes (2018, p. 6) afirma que “a interpretação é o processo de buscar compreender a política”, por isso o envolvimento maior dos agentes educacionais com o sistema de avaliação pode vir a incorporar outras compreensões. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), “as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais”. Para os autores, raramente as políticas dizem exatamente o que se fazer ou mesmo determinam a prática, porém, podem estreitar respostas criativas.

Juntamos a esse distanciamento o movimento de recontextualização que, a nosso ver, não vai além, para ambos, docentes e gestores. Silva (2014, p. 26) chama de “adesão meramente formal e intencional às proposições da política”, uma vez que não se compreende, de fato, o que está sendo proposto, a aplicação das provas, mas mesmo assim elas são realizadas, cumprindo a normativa instrucional e regulativa.

Quanto ao processo de elaboração dos cadernos de provas do Saeb, percebemos o mesmo distanciamento. A maioria das professoras (58,3% – 14) e dos gestores (57,1% – oito) afirma que os cadernos são elaborados por profissionais contratados pelo MEC. Para uma professora (4,2%) e quatro gestores (28,6%), pesquisadores elaboram diferentes cadernos de prova seguindo uma matriz de referência que contempla as habilidades sugeridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada turma, e nove professoras (37,5%) e duas gestoras (14,3%) responderam não ter certeza quanto ao órgão elaborador.

O desconhecimento ou ausência de clareza na elaboração dos cadernos de prova corrobora com o que já indicamos, que, para docentes e gestores, a prova não é familiar, e muitas vezes, como assevera P2, ela “cai de paraquedas na sala de aula”. Assim, “entender a escola enquanto um campo de atuação política significa compreender que essa instituição corresponde a um espaço de produção de políticas e não apenas a um local de implementação vertical dessas políticas” (Fávero; Santos; Centenaro, 2022, p. 108). Para os autores, não há como restringir a atuação dos professores a um modo vertical, tampouco imaginar como um processo totalizante no qual obteremos um produto final.

### *Processo de aplicação das provas do Saeb*

Com o interesse de saber como se efetiva o processo de aplicação da prova nas turmas avaliadas, formulamos o seguinte questionamento: “Como ocorre o processo de aplicação da prova?”. Com base na tradução dos dados, 54,2% (13) das professoras disseram que a prova é aplicada por profissionais externos e o professor regente da

turma não pode acompanhar; 33,3% (8 professoras) dizem ser permitido o acompanhamento da prova, sendo esta aplicada por profissional externo à escola e 12,5% (3 professoras) disseram que profissionais da escola aplicam as provas e que os professores não acompanham.

Nas entrevistas, não fizemos perguntas relacionadas ao tema, porém em algumas falas foi possível extrair significantes que contribuem com esse dado. Das 12 participantes, nove, em algum momento, mencionaram o dia da aplicação e como ocorrem e oito professoras relataram que a prova é aplicada por profissional externo à escola e não permanecem com as crianças nesse momento. Uma professora disse que a prova é aplicada por profissional externo e a regente permanece com os alunos.

A avaliação na qual o aluno é submetido diariamente por seu professor em sala de aula é contextualizada, de forma que para ele tem um sentido, diferentemente da avaliação de larga escala, que é alheia ao conhecimento do próprio professor. Biasi (2009) reforça a ideia de aproximação da avaliação estandardizada com os professores e a contextualização destas com os alunos, responsáveis pela realização dos testes.

A avaliação faz parte do contrato social da educação oferecida pelo Estado à sociedade. Nesse sentido, ela deve ser integrada ao conjunto das partes que compõem o processo educativo. Ela não deve ser algo prescrito, mas algo que deve ser construído por todos os envolvidos, ou seja, os indicadores avaliados devem ser definidos por todos, pois negando a participação, resta aos professores e demais profissionais das escolas preparar os alunos para as provas padronizadas. (Biasi, 2009, p. 40).

Sendo a prova do Saeb o principal instrumento utilizado para aferir a qualidade de ensino brasileiro e avaliar as políticas educacionais, este “deve ser cada vez mais aprimorado” (Horta Neto, 2010, p. 101). A clareza tanto sobre a elaboração como a execução da avaliação pode se transformar em informações úteis e viabilizar a melhoria na qualidade educacional de maneira concreta.

No intuito de saber se no ano em que a avaliação ocorre há por parte dos gestores, docentes e da SME planejamento específico para a prova, perguntamos se as turmas avaliadas participam de simulados de preparação para as provas. A maioria das professoras (45,8% – 11) respondeu que “sim”, planejam e direcionam atividades a fim de preparar os alunos; 20,8% (5) das professoras disseram “não” fazer nenhuma atividade de preparação; 16,7% (4) afirmaram que “nem sempre” são realizados; e 16,7% (4) “não sabem responder”.

Com os gestores obtivemos o percentual de 50% (7) assentindo negativamente, 21,4% (3) disseram que “sim”, porém acontece após a divulgação dos resultados e a formação continuada ocorre com o objetivo de tratar das carências apontadas pela prova. Três gestores (21,4%) responderam não ter informações sobre planejamentos orientadores para os alunos e um gestor (7,1%) mencionou que esse tema eventualmente é abordado nas formações continuadas e não acha que isso deveria ocorrer.

Durante as entrevistas reforçamos aos dois grupos os questionamentos acerca do planejamento e da preparação dos professores e alunos para a testagem e também se consideram importantes e necessárias às atividades preparatórias. Oito participantes disseram inserir em seus planos de aula atividades e simulados de modo a familiarizar

o aluno com a prova, fazendo uso de testes realizados em anos anteriores para que saibam minimamente como será a prova.

Das oito respondentes que disseram fazer uso de planejamentos diferenciados para a prova do Saeb, sete afirmaram que é por opção delas que inserem em seu planejamento as atividades de modo a preparar os alunos para a avaliação, não partindo tal orientação da SME ou da escola. A G1 revelou que o planejamento na escola em que trabalha acontece internamente, corroborando com a afirmação que as professoras sustentaram, que não há cobrança por parte da SME, mas a equipe gestora e as professoras regentes das turmas avaliadas realizam atividades preparatórias.

Segundo elas, deve haver essa preparação porque a prova não se assemelha às da sala de aula. Dentre outros motivos que levam a efetuar esta preparação mais específica para a avaliação do Saeb, temos: questões emocionais, em que alguns alunos sentem insegurança, não têm familiaridade com o preenchimento do gabarito, por ter esse compromisso com as crianças e para que o resultado seja melhor.

É notória a preocupação dos participantes com os resultados das provas. Embora não haja cobrança por resultados por parte da SME, os professores o fazem por se sentirem expostos e condicionados aos resultados. Expostos porque estão à frente da turma avaliada e isso os condiciona ao compromisso para com ela, além de que as redes de ensino também representam instituições condicionadas aos bons resultados (Gimenes *et al.*, 2013).

Buscamos relacionar, a seguir, os resultados alcançados pelos estudantes na prova do Saeb com a sua aprendizagem.

## *Prova do Saeb e o contexto dos resultados/efeitos*

Sobre o processo de aprendizagem, apresentamos a seguinte afirmação: “As provas do Saeb são instrumentos importantes para a avaliação da aprendizagem?”. Analisando as respostas, doze (50%) concordaram com a afirmação, nove professoras (37,5%) “concordam parcialmente” e três (12,5%) “discordam”. Somente dez professoras justificaram a opinião expressa no questionário. Dessas, quatro concordam pelos seguintes motivos: “retrata a realidade, possibilitando intervenções”; “é interessante que outro órgão avalie a educação e não só o professor”; “é importante para saber como estão os alunos”. Das professoras que não concordam, dois motivos apontados foram que a prova tem um modelo padrão que não leva em consideração as atividades diferenciadas aos alunos que precisam. Três professoras marcaram que parcialmente concordam, pois os conteúdos avaliados na prova muitas vezes ainda não foram trabalhados, que aprendizagem do aluno é muito mais influenciada pelo trabalho individual do professor com o aluno e que a prova não consegue traduzir em números.

No intuito de ouvir se há, de fato, na visão docente, essa relação, perguntamos: “Em sua opinião, os resultados alcançados pelos alunos representam o trabalho docente realizado em sala de aula no dia a dia?”. De acordo com os dados, na opinião de 79,2% (19) das professoras, o desempenho aferido pela prova representa o trabalho docente “em partes”, pois não leva em consideração as particularidades dos alunos. Ainda, 16,6% (quatro) responderam “sim”, pois entendem que a prova está em consonância com a BNCC, documento que orienta o trabalho em sala de aula. Outras duas docen-

tes também corroboram que a prova contempla em grande escala o planejamento anual elaborado pelo município e somente uma professora respondeu “não”.

Na entrevista, ampliamos o tema: “Em sua opinião, a prova expressa os resultados do processo de ensino aprendizagem de seus alunos?”; “As avaliações externas podem ser instrumentos para auxiliar a gestão escolar quando se trata de ensino-aprendizagem? Por que você acha isso?”; “Você acha que os resultados alcançados pelos alunos da sua escola compreendem o ensino e aprendizagem oferecido neste estabelecimento?”.

Das doze entrevistadas, sete disseram que a avaliação “não” contempla a aprendizagem dos alunos, tampouco o trabalho realizado em sala. Quatro participantes dizem que contemplam “em partes” e justificam o currículo nacional como o principal elo entre a avaliação, a prática e os conteúdos trabalhados. Somente uma participante (gestora) opina que o resultado “condiz” com o que é trabalhado na e pela escola.

É indiscutível que o saber docente é um saber plural (Tardif, 2014), em constante movimento, assim como o dos alunos. A interação com os estudantes e a rotina da sala de aula é um ambiente propício a descobertas e aprendizagens diversas. Porém, cabe ao professor pensar as perspectivas do contexto escolar como sendo o espaço de educabilidade constante. Por esse motivo, dentre tantos outros, a avaliação e a aprendizagem na visão docente são tão significativas.

Em seguida, trazemos a temática da prova do Saeb e os resultados por ela produzidos para entender como os resultados movimentam as escolas, que impactos são produzidos e como são abordados pela comunidade escolar e SME.

## *Prova do Saeb e o tratamento dos resultados*

Para identificar o processo de análise, perguntamos aos docentes se há momentos, na escola, destinados a analisar os resultados do Saeb. A maioria, dez (41,7%), respondeu que “não”, sete (29,2%) “não sabem” informar, quatro (16,7%) marcaram “sim”; uma professora diz se “esforçar bastante”; duas docentes mencionam haver, por parte da gestão, o repasse dos resultados aos professores e depois é sugerida retomada de habilidades não atingidas; três (12,5%) responderam que momentos de discussão dos resultados na escola já ocorreram, mas não são frequentes. A mesma opinião foi expressa pela maioria dos participantes.

Indagamos os docentes sobre as formas como os resultados das avaliações são discutidos na escola. Das nove entrevistadas, oito consideram essa análise pouco aprofundada. P6 mencionou que, na escola em que trabalha, os gestores ampliam a discussão, explorando os índices de proficiência atingidos nas disciplinas avaliadas. Entretanto, isso se restringe às professoras regentes das turmas avaliadas e não com o coletivo. As gestoras também foram inquiridas sobre o tratamento dado aos resultados das avaliações e afirmaram que a SME apenas repassa os dados divulgados no site do MEC, não havendo nenhuma exigência ou responsabilização com relação aos índices alcançados. As falas reafirmam que o acesso aos resultados da avaliação é efetivado pela equipe gestora e a apresentação dos resultados geralmente ocorre no coletivo quando há a divulgação pela mídia e, eventualmente, em conselhos de classe, o que indica que não há análise dos resultados visando a ressignificação do dado.

Vemos esta constatação da pouca interação com os resultados por professores e gestores como um fator limitante das avaliações de-

signadas pelo Saeb, pois, na “perspectiva da mera descrição, a avaliação pode se transformar em instrumento de desvalorização e de desqualificação dos professores, da escola e do processo educativo” (Biasi, 2009, p. 40). Segundo a autora, a análise dos dados produzidos pelo Saeb precisa estabelecer diálogo entre escola, professores, alunos, sociedade e Estado, para assim cumprir o objetivo de propor a melhoria da qualidade educacional esperada.

Contudo, é necessário que não se perca a identidade docente a fim de priorizar a avaliação de larga escala. A qualidade da educação não deve estar unicamente relacionada à reavaliação do trabalho docente. Qualquer discurso baseado puramente na evidência numérica fornecida pelo desempenho dos estudantes carece de uma reflexão que leve em conta o que tem intrínseco aos dados.

Sobre analisar os dados produzidos pela prova, concluímos que os participantes têm pontos de vista semelhantes, em que a maioria das entrevistadas (10 de 12) acha que é importante analisar os dados produzidos pelo Saeb. Entre as gestoras, essa opinião é unânime e entre as docentes, sete reafirmam essa importância, além de acreditarem que olhar para os resultados atingidos pela turma contribui para que repensem o trabalho desenvolvido no sentido de propor outras estratégias de ensino, visando aperfeiçoar o trabalho e atingir melhores resultados. Duas docentes (P1 e P3) se manifestaram contrárias, pois discordam do uso desses dados, uma vez que não são contextualizados.

As narrativas das duas docentes se identificam com o que Menegão (2016) pontua: quantificar resultados não significa aferir o conhecimento ou a aprendizagem, pois não se leva em consideração os contextos em que estes ocorrem. A avaliação de larga escala não ob-

serva o sujeito em sua totalidade, de maneira individualizada que é como o professor o vê. É intrínseco ao trabalho docente refletir sobre sua prática e repensá-la.

Os gestores sinalizam o desejo de analisar os resultados das escolas, e com eles entender as falhas e corrigi-las de modo a intervirem na condução das práticas pedagógicas que, segundo elas, necessitariam “melhorar”. Menegão (2016) aponta o perigo de se analisar os dados com tal objetivo, de melhorar simplesmente o desempenho dos alunos nas avaliações, mesmo que essa melhoria não signifique aprendizagem. Entendemos que o protagonismo de professor e aluno deve estar acima do replanejamento em função das competências e habilidades avaliadas na prova do Saeb.

## **Considerações finais**

Este trabalho tratou da avaliação de larga escala, tendo o Saeb como elemento central da investigação. O objetivo principal foi identificar as limitações e as contribuições dos resultados desta avaliação no trabalho docente e gestor.

Quanto ao conhecimento prévio acerca dos procedimentos técnicos da prova, como periodicidade, elaboração e processo de aplicação, constatamos ausência de informações, o que demonstra que o tema não é familiar ao grupo escolar, não havendo discussões nas escolas sobre a prova do Saeb, excetuando-se no ano em que ela ocorre. Percebemos a existência de uma cultura de gerenciamento intrínseca, a prova do Saeb é muito presente nas vozes docentes, levando-as a se preocuparem com os resultados divulgados, mesmo que esses não tenham sido construídos num ambiente de contextualização. A

fiscalização das políticas públicas através das avaliações propicia o gerenciamento do trabalho docente, em que se atribui a esse grupo a responsabilidade pelo resultado do aluno, estabelecendo, portanto, nos ambientes escolares o protagonismo da avaliação em relação ao trabalho docente.

Observamos que a falta de discussão ou utilização dos dados produzidos pela prova afetam os estudos acerca da trajetória da política. A gestão municipal e escolar precisa dar conta de tornar os dados capazes de promover melhorias na qualidade dos sistemas educacionais.

## Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette (org.). **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70. 2016.

BIASI, Simoni Vilant de. O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 33-41, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n6\\_4.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n6_4.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018**. Decreto que Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/596148275/decreto-9432-18>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zLzLGpYQGc3ycFYC4f4PhZL/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; SANTOS, Antônio Pereira; CENTENARO, Junior Bufon. A teoria da atuação nas investigações sobre políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. 23. ed. Chapecó, SC: Livrologia, 2022. p. 34-43.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENES, Nelson *et al.* Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae245520132718>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2718>. Acesso em: 11 ago. 2023.

HORTA NETO, João Luiz, Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812010000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812010000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 ago. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2111>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política

Educacional. **Revista Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2007. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. *In: FÁVERO, Altair Alberto et al. (org.). Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. 23. ed. Chapecó, SC: Livrologia, 2022. p. 21-31.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-218, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2023.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995>. Acesso em: 6 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.6>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. *In*: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTÚDIOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICAS EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: RELEPE, 2014. p. 1-29. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 19, n. 1, p. 1-22, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n35.2011>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/860>. Acesso em: 9 ago. 2023.

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

# **Pedagogia de Hogwarts: o bom professor e sua práxis**

Bruna Rauber Bauermann  
Ivo Dickmann

## **Introdução**

Harry Potter faz parte da infância e adolescência de inúmeras pessoas ao redor do mundo. Lançado no Brasil no ano 2000, o primeiro livro inaugura uma nova possibilidade científica: associar os textos de Harry Potter com propostas inovadoras de pesquisas.

O interesse deste trabalho foi unir a paixão da saga com a realidade da sala de aula, buscando dar voz aos alunos da nova geração de leitores e propondo “atualizar” o texto de Maria Isabel Cunha (1980) sobre o bom professor e sua prática.

O tema desta pesquisa trata das práticas pedagógicas dos professores de Ensino Médio sob uma perspectiva das práticas pedagógicas dos professores de Hogwarts: um misto de amor pelo mundo mágico e pela sala de aula que busca determinar quem é o bom professor e como é sua práxis. Neste contexto, surge o problema: Quais são as contribuições da pedagogia de Hogwarts na visão dos alunos do Ensino Médio para caracterizar o bom professor e sua práxis?

O problema tem por objetivo geral caracterizar o bom professor e sua práxis, analisando as contribuições da pedagogia de Hogwarts na visão dos alunos do Ensino Médio leitores de Harry Potter. São elencados os seguintes objetivos específicos: identificar, classificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores do mundo mágico de Harry Potter; apurar dados sobre as práticas pedagógicas dos professores da educação básica, sob o ponto de vista de alunos do Ensino Médio que leram Harry Potter; apontar o perfil do bom professor e sua práxis.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza básica. Contando com a abordagem em bola de neve, a pesquisa seguiu alguns passos, dentre eles: contato com professores de Ensino Médio; indicação, busca e inscrição de alunos de Ensino Médio em nível nacional que leram Harry Potter; seleção e montagem de grupo de alunos; círculo de cultura virtual; elaboração de cartas dos alunos para seus professores marcantes (Dickmann; Dickmann, 2022). Os círculos de cultura apontam o traço participativo da pesquisa, pois os estudantes participaram ativamente da metodologia, sendo os protagonistas do processo de identificação dos bons professores. Eles são uma estratégia de pesquisa baseada em Paulo Freire, compostos de três momentos fundamentais: investigação temática; codificação e decodificação; desvelamento crítico.

Por se tratar de uma pesquisa com abrangência nacional, optou-se pela modalidade de realização dos círculos de cultura virtual via WhatsApp, proporcionando a participação de estudantes de vários lugares do Brasil. A experiência da pandemia de covid-19 proporcionou alguns aprendizados, em que um deles foi a realização de pesquisa virtual e este trabalho se baseia em algumas experiências exitosas nesse sentido no campo da educação (Mafra; Silva; Pardim, 2021).

Para esta pesquisa, foram selecionados alunos da educação básica, de escolas públicas, do Ensino Médio, que já leram Harry Potter. A escolha por esta faixa etária justifica-se na classificação indicativa dos livros de Harry Potter para o público infanto-juvenil. Além disso, no Ensino Médio os alunos possuem maior criticidade e capacidade de analisar coerentemente as atitudes pedagógicas de seus professores, podendo elaborar com maior qualidade as cartas pedagógicas aos seus professores marcantes.

O círculo de cultura consiste em um espaço de diálogo coletivo e solidário durante todo o processo, em que o conhecimento gerado parte das situações dialogadas no percurso (Franco; Loureiro, 2012). Conforme Freire (2015), os círculos de cultura têm por base o diálogo, a comunicação horizontal entre todos participantes. A partir do diálogo surgem os temas geradores que conduzem a sequência de atividades, codificando e decodificando situações, para levar os participantes do círculo ao desvelamento crítico, à compreensão do tema proposto.

Dessa forma, nesta pesquisa o círculo de cultura se deu da seguinte forma:

1. Conhecer os alunos indicados pelos professores “sementes”, estabelecendo diálogo, utilizando argumentos sobre o universo mágico e pontos de interesse comuns entre todos;
2. Registrar e discutir os temas geradores, as palavras-chaves relacionadas aos professores de Hogwarts e as relações subjetivas que ocorrem com o dicionário pedagógico de Saviani;
3. Compreender as práticas pedagógicas dos professores do mundo mágico relacionando-as com os professores reais. Para finalizar o desvelamento crítico, foi sugerido aos alunos

participantes que escrevessem cartas pedagógicas aos seus bons professores e, a partir delas e das falas dos alunos, foram extraídos os apontamentos sobre o perfil do bom professor.

## Discussão teórica

A Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts foi fundada por volta do ano 1000 por Godric Gryffindor, Salazar Slytherin, Helga Hufflepuff e Rowena Ravenclaw. Os fundadores criaram a divisão das casas da escola, as quais recebem os alunos de acordo com suas características, como exemplo apresentado em *Harry Potter e o Cálice de Fogo* (2001):

*Para Gryffindor, os valentes eram  
Prezados acima de todo o resto;  
Para Ravenclaw, os mais inteligentes  
Seriam sempre os superiores;  
Para Hufflepuff, os aplicados eram  
Os merecedores de admissão;  
E Slytherin, mais sedento de poder,  
Amava aqueles de grande ambição* (Rowling, 2001, p. 133, grifo original).

Hogwarts é uma escola pública, mantida pelo Ministério da Magia, o governo bruxo. A escola conta com diversas disciplinas entre obrigatórias e optativas de acordo com as necessidades e resultados de orientações vocacionais aplicadas em determinados momentos da formação escolar bruxa. Há presença de avaliações através de atividades como: escrever determinado comprimento de pergaminho sobre algum elemento de Poções; praticar feitiços de Transfiguração e

Feitiços; treinar Quadribol; escrever um Diário de Sonhos para Adivinhação, entre outros trabalhos mencionados ao longo dos sete livros. Ainda, ao final de cada ano letivo são realizadas as provas finais com todos os alunos para aferir os conhecimentos obtidos durante o ano.

No quinto ano de Harry em Hogwarts, todos os quintanistas realizaram uma orientação vocacional com os diretores das casas para identificar a profissão bruxa pretendida para o período após sua formação na escola. Antes da reunião com seus diretores, os estudantes estudaram sobre as carreiras pretendidas, percebendo também os Níveis Ordinários em Magia (N.O.M.s) exigidos para cada área (Rowling, 2003, p. 533).

Os N.O.M.s são o conjunto de disciplinas em que os alunos atingem boas notas ao final do quinto ano letivo. Este exame é realizado por examinadores externos, bruxos experientes e que trabalham em áreas diversas, de acordo com o conhecimento exigido sobre cada disciplina na prova. Atingindo nos N.O.M.s as notas exigidas pelos professores que ministram as disciplinas do sexto ano, os alunos iniciam sua preparação para os Níveis Incrivelmente Exaustivos em Magia (N.I.E.M.s), que os qualificam para as carreiras profissionais pretendidas na orientação vocacional do quinto ano. As avaliações dos N.O.M.s e N.I.E.M.s seguem o padrão expresso em *Harry Potter e o Enigma do Príncipe* (2005):

#### *RESULTADOS NOS NÍVEIS ORDINÁRIOS EM MAGIA*

*Notas de aprovação:*

Ótimo (O)

Excede Expectativas (E)

Aceitável (A)

*Notas de reprovação*

Péssimo (P)

Deplorável (D)

Trasgo (T) (Rowling, 2005, p. 78, grifo no original).

É possível interpretar que Ótimo corresponde à nota 10, enquanto Trasgo corresponde a 0. Os professores podem exigir diferentes resultados dos N.O.M.s para que os alunos possam cursar seus N.I.E.M.s. Severo Snape exige que seus alunos obtenham um “O” no N.O.M.s de Poções para que continuem cursando a disciplina no sexto ano. Minerva McGonagall não aceita alunos com menos do que “Excede as Expectativas”. Já o professor Filio Flitwick aceita alunos a partir de “Aceitável” (Rowling, 2003, p. 538).

Tendo por base o glossário pedagógico elaborado por Saviani (2021a), a seguir (Quadro 1) expõem os professores de Hogwarts e suas práticas pedagógicas relacionando-as com as concepções e pedagogias do glossário. São apresentadas apenas as concepções e pedagogias que têm relação com os professores do universo mágico. O conceito de concepção está relacionado a compreender, idear algo, enquanto o conceito de pedagogia tem relação com a prática educativa, sendo a teoria e/ou ciência dessa prática (Saviani, 2021a), de forma que, aqui, uma concepção pedagógica pode ser representada como uma ideia e/ou compreensão de prática pedagógica.

Quadro 1 – Concepções e pedagogias (Saviani, 2021a, p. 141-177) e práticas pedagógicas dos professores de Harry Potter

<b>Concepção pedagógica ou pedagogia</b>	<b>Definição</b>	<b>Professor de Hogwarts</b>
Concepção pedagógica nova ou moderna	Se apoia na visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. O eixo pedagógico sai das ações do professor e parte para as ações do aluno.	Remo Lupin; Harry Potter; Fílio Flitwick
Concepção pedagógica tradicional	São correntes que se desenvolvem desde a Antiguidade, mas adquirem esse nome apenas no fim do século XIX. Nela, os conhecimentos estão associados ao adulto, ao professor, que deposita os conhecimentos no aluno, através de disciplina e memorização.	Severo Snape; Dolores Umbridge; Cuthbert Binns
Concepções pedagógicas contra-hegemônicas	São concepções que buscam colocar a educação a favor das forças das lutas sociais.	Remo Lupin; Centauro Firenze
Pedagogia do aprender a aprender	Liga-se à exigência de constante atualização do mercado e à adaptação na sociedade.	Remo Lupin; Alastor Olho-Tonto Moody; Minerva McGonagall; Fílio Flitwick
Pedagogia das competências	Surge a partir dos anos 1960, com as ideias behavioristas. Defende a ideia de que os alunos se apropriam de pequenos objetivos/habilidades para desenvolver suas competências.	Minerva McGonagall; Pomona Sprout
Pedagogia construtivista	Baseada em Piaget, entende que a inteligência é concebida como um mecanismo que adquire novos conhecimentos e se altera. Vê que o conhecimento está na ação, e não na percepção.	Harry Potter

Pedagogia crítico-social dos conteúdos	A escola difunde conteúdos indissociáveis das realidades sociais: o professor liga os conteúdos com a realidade do aluno, ampliando as experiências e práticas para a transformação social.	Alastor “Olho-Tonto” Moody; Sibila Trelawney
Pedagogia da “educação popular”	É a educação do povo e pelo povo, partindo do povo para o povo, não da elite para o povo.	Remo Lupin; Alvo Dumbledore
Pedagogia escolanovista	O aluno é visto como centro do processo educativo, revelando seus interesses de aprendizagem, os quais os professores devem ampliar.	Remo Lupin; Alastor “Olho-Tonto” Moody; Harry Potter
Pedagogia histórico-crítica	É a educação como prática social, ou seja, identificar as questões sociais (problematização), utilizar instrumentos teóricos e práticos para compreender e solucionar as questões (instrumentação) e incorporar as soluções na vida dos alunos (catarse).	Harry Potter; Centauro Firenze; Alastor Olho-Tonto Moody; Minerva McGonagall; Fílio Flitwick
Pedagogia libertadora	Lembra das ideias de Paulo Freire e trabalha a partir de temas e problemas políticos e sociais em busca da libertação dos oprimidos.	Harry Potter

Fonte: Elaborado pelos autores.

Expôs-se o conceito ou concepção pedagógica seguida por cada professor (Quadro 1). A seguir, é possível perceber como estas concepções impactam direta ou indiretamente no fazer pedagógico dos professores de Hogwarts, relacionando as práticas com os professores do mundo real.

## Resultados do estudo a partir da análise crítico-interpretativa

Após a leitura das falas dos quatro alunos participantes do círculo de cultura via WhatsApp identificando aspectos significativos, foi possível perceber a presença de duas categorias principais, seguidas de duas subcategorias para cada uma (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorias de análise crítico-interpretativa

O bom professor e sua práxis	Estética de ser professor e sua humanidade Formação inicial e continuada
O professor tradicional e sua práxis	Inexperiência e formação inicial Aulas tradicionais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao longo do desenvolvimento do círculo de cultura, estes temas se destacaram e apareceram novamente na leitura minuciosa das falas/textos/cartas dos alunos. A primeira categoria diz respeito aos atos de ser um bom professor e como isso se relaciona com a beleza da profissão, a expressão dos sentimentos do professor e o acolhimento que ele promove aos alunos, bem como as relações estabelecidas entre formação docente inicial e continuada e o preparo pedagógico para estar em sala de aula.

Já a segunda categoria está associada aos conceitos de ser um professor tradicional, trazendo à tona sua inexperiência ou falta de preparo na formação inicial para estar em sala, sem saber, por muitas vezes, o que é fundamental para conduzir a aula. Além disso, a discussão sobre o que são e como funcionam aulas tradicionais também

se fez presente, propondo reflexões acerca de seus usos e benefícios/ malefícios.

Por vezes, ser tradicional é considerado ser um mau professor, enquanto ser um bom professor está atrelado à utilização de metodologias ativas e aulas mais dinâmicas e interativas. Porém, ser professor não pode ser reduzido à dicotomia entre ser bom ou mau profissional, existem mais possibilidades e o contexto sempre se faz presente.

## **O bom professor e sua práxis**

Muito além de dar aulas, as competências de um docente perpassam os conteúdos: transformam-se em mães, pais, psicólogos, e quase tudo o que se pode imaginar. São ouvintes. São seres humanos lidando com seres humanos em formação. Portanto, uma aula não é apenas despejar o conteúdo, mas dar atenção às necessidades dos educandos.

A estética de ser professor e sua humanidade se expressa nos momentos em que o docente desperta o encanto com o conteúdo, com o conhecimento, mas também encanta ouvindo, cantando, sorrindo, expressando seus sentimentos e mostrando que é feito de carne e osso e tem uma vida, com suas belezas e dificuldades, assim como os alunos têm.

Conforme disse a Estudante 3:

Ser professor é uma profissão de muita coragem porque exige um comprometimento enorme e repassar seus conhecimentos é uma das tarefas mais difíceis na minha percepção. Um professor ao se tornar professor ele não deixa de ser humano, pelo contrário, ele se torna mais humano quando executa sua profissão com zelo [...].

O professor não deixa de lado quem ele é ao adentrar o espaço de ensino-aprendizagem, pois a vida além da sala de aula o pertence, é indissociável. Além de inserir o conteúdo durante as aulas, ter um bom relacionamento com os alunos, mostrar-se próximo e estar aberto ao diálogo são pontos que contribuem com a prática do bom professor, como já apontava Cunha (2012).

A Estudante 1 ressalta que “a amorosidade não é um requisito, mas certamente implementa um método de ensino mais leve e mais descontraído para os alunos, como o Professor Lupin, que mostra na prática como combater um bicho-papão”. Em Harry Potter, Remo Lupin representa um professor acessível aos alunos, disposto a ouvi-los e compreendê-los. Levando em consideração os aspectos de quando Lupin era aluno, vê-se que ele teve um professor que também soube entender pelo que passava e auxiliá-lo em suas dificuldades (Rowling, 2000c). Considerando tais aspectos, percebe-se que os professores, em muitos casos, reproduzem ações dos seus professores.

Com a fala da Estudante 1 também se nota que exemplos práticos de como resolver situações aproximam os professores dos alunos. Se um dos objetivos da escola é preparar os alunos para a vida além dos muros da escola, mostrar como o professor faria algo auxilia os alunos a terem novas perspectivas sobre a resolução de problemas. Apontar caminhos e desbravá-los junto com os estudantes é fundamental para a prática do bom professor. Em consonância com este exemplo, Freire (2011) ressalta que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A Estudante 4 opina dizendo que:

Os professores sempre devem saber os conteúdos que vão ensinar, mas também precisam estar abertos a aprender com seus alunos e com o ambiente escolar. [...] Os professores passam por muitas coisas, seu trabalho é muito importante e lindo mas também é difícil e muito cansativo, e todos nós devemos ter noção de como é a vida dessas pessoas que dão tudo de si para partilhar seus conhecimentos.

“Docência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 2011, p. 34). Assim como a vida particular e profissional andam juntas no que diz respeito a ser professor, as práticas de ensino, a beleza e a humanidade das ações são intrínsecas. Os alunos estão sempre atentos aos atos dos professores. Neste sentido, a Estudante 2 afirma que

[...] para alguns parece algo extraordinário o fato de alguém buscar ensinar os outros, como se fossem uma espécie de robô ou coisa do tipo quando na verdade continuam sendo pessoas normais, com sentimentos e problemas próprios. [...] Acredito que a amorosidade seja incluída como uma paixão ou gosto pelo que faz, então se ela não existir, as aulas tendem a terminarem de maneiras tediosas ou chatas. Em minha opinião a amorosidade afeta a maneira de aprendizagem dos alunos, afinal os dois sempre estarão lado a lado em sala e até mesmo fora dela.

Comparando ao mundo mágico, ao final do quinto livro, após a morte de seu padrinho Sirius Black, Harry se vê no escritório do diretor Dumbledore:

- Sei como está se sentido, Harry - disse Dumbledore mansamente.

- Não, o senhor não sabe, não. - E sua voz saiu repentinamente alta e forte; uma raiva incandescente saltava dentro dele; Dumbledore não sabia *nada* a respeito dos seus sentimentos.

- Está vendo, Dumbledore? - disse Fineus Nigellus sonsamente. - Nunca tente compreender os estudantes. Eles odeiam. Preferem muito mais ser tragicamente incompreendidos, chafurdar em autocomiseração, pagar seus próprios...

- Chega, Fineus - disse Dumbledore. [...]

- Não há vergonha no que você está sentindo, Harry - disse a voz de Dumbledore. - Pelo contrário... o fato de ser capaz de sentir dor com tal intensidade é sua maior força... (Rowling, 2003, p. 666).

Neste trecho são expostas as opiniões de dois grandes professores de Hogwarts. Fineus Nigellus é retratado como um professor de fortes opiniões e diretor inacessível aos alunos, vendo-os como seres tolos e indignos de sua atenção, como se vê de maneira mais aprofundada em *Hogwarts Legacy*. Por outro lado, Alvo Dumbledore sempre é mostrado como um professor disposto a ouvir o que os alunos têm a dizer, mesmo quando os demais pensam que as impressões dos jovens são irrelevantes, tal qual a passagem em *Prisioneiro de Azkaban* (Rowling, 2000c), ao incentivar Harry e seus amigos a salvar vidas inocentes quando ninguém mais acredita na verdade absurda dos fatos ocorridos neste trecho da história.

A impressão que fica é justamente aquela exposta pela Estudante 2 ao dizer que professor e alunos irão conviver na sala e fora dela e, por isso, a amorosidade irá afetar a aprendizagem e as relações estabelecidas. Dumbledore sempre demonstrou suas emoções, preocupações, medos, alegrias e desejou que os outros também o fizessem. O professor Dumbledore, ao se expressar, evidenciava que era um bruxo

disposto a se colocar no lugar dos outros, tinha empatia. A boniteza da profissão reside na humildade e na amorosidade.

Ao longo da formação para a educação, sempre se ouvem frases como “o professor nunca para de estudar” e “precisa estar sempre atualizado”. É certo que “parar no tempo” pode trazer consequências desagradáveis para a sala de aula. Quando se fala em formação inicial, refere-se aos cursos de graduação, que devem tornar os futuros professores aptos para estar em sala de aula. Porém, nem sempre a inserção na escola se dá como se imagina na licenciatura.

Na primeira aula do Professor Lupin, ele ensina os alunos a usarem o feitiço *Riddikulus* para combater um bicho-papão. Além do uso correto do feitiço, Lupin mostra, na prática, as condições ideais para combater a criatura (Rowling, 2000c). Não se sabe como se dá a formação dos professores para tornarem-se aptos a ensinar em Hogwarts, mas se sabe que Lupin usa uma aula do professor Dumbledore, quando ele foi aluno, como referência. A Estudante 4 concorda com as práticas do professor Lupin:

A aula se torna legal quando o/a professor(a) mostra interesse pelo assunto, pois isso já causa uma boa impressão para quem vê de fora. Na minha opinião, eu acho muito bom que eles comecem a dar aula de forma teórica, mas viva. Não é só lendo que se aprende, também é preciso conversar com os alunos, enfatizar alguns conhecimentos como se falassem de algo que gostassem. Depois acho ótimo uma atividade prática, na qual podemos testar nossos conhecimentos recém adquiridos na vida real, para conseguir bem o conteúdo passado para nós.

A Estudante 4 traz um modelo de professor atento ao seu fazer pedagógico e como alguém que tem gosto pelo que faz. Cunha (2012)

já afirmava em sua pesquisa que os alunos se interessam mais quando o professor localiza historicamente como o conhecimento foi produzido e relacionam os conteúdos com outras áreas do conhecimento. Isso aumenta o nível de compreensão dos educandos, tornando o conhecimento algo intrínseco a várias áreas, e não apenas a uma disciplina.

A Estudante 1 afirma que “uma aula boa tem que ter contribuição dos alunos e do professor. Uma aula em que o professor fale mais do que leia, e deixe um espaço confortável para tirar as dúvidas”. Novamente, a amorosidade se faz presente na fala dos alunos, pois eles desejam um espaço seguro e confortável de escuta para manifestar suas ideias e opiniões, além de fazer perguntas que eles podem pensar ser irrelevantes. Em Hogwarts, este espaço é criado pelos professores Lupin, Minerva, Flitwick e Dumbledore. Freire (2011, p. 117) afirma que “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, ou seja, que o professor esteja aberto a realmente ouvir seus alunos, suas angústias, seus desejos e dúvidas. Quanto maior a confiança do aluno no espaço criado pelo professor, mais segurança o aluno tem em se expor.

Há um estereótipo em relação a aulas práticas serem boas e aulas teóricas serem ruins. Neste sentido, a Estudante 4 ressalta, enquanto aluna, que “dependendo do comportamento dos envolvidos tudo pode ser diferente do esperado. Aulas teóricas podem, sim, ser boas e aulas práticas podem, sim, ser ruins”. Isso está intimamente ligado, também, à formação do professor, quanta experiência ele possui para lidar com cada tipo de aula planejada. A Estudante 1 reconhece que

a dicotomia aulas práticas são boas *versus* aulas teóricas são ruins é uma ideia ultrapassada:

[...] uma aula prática ou uma teórica sozinhas não contêm os mesmos aprendizados de ambas as aulas juntas, pois a aula prática serve para os alunos verem que realmente aquele esforço, aquele estudo não é apenas uma teoria, e cada vez mais se interessam pela matéria. Vou dar um exemplo meu mesmo, ano passado tive aulas com a professora [...] de artes, [...] estudamos sobre arte abstrata, como o pintor tinha liberdade de pintar, e a liberdade de técnicas e materiais, até o momento para mim aquilo não passava de teoria, quando ela pediu para realizarmos uma obra abstrata eu percebi que realmente a teoria, as técnicas e os sentimentos dos pintores realmente eram reais. Foi um trabalho maravilhoso de realizar, pois coloquei todos aprendizados em prática, mas não faria isso sem a boa teoria.

No mundo mágico, temos um exemplo de teoria alinhada à prática, de maneira objetiva, com uma aula de Poções do professor Horácio Slughorn, no sexto ano de Harry em Hogwarts (Rowling, 2005). Nesta aula, o professor Slughorn inicia apresentando quatro poções novas aos alunos, explicando seus efeitos. Uma delas é a Poção Felix Felicis, conhecida também por sorte líquida, que simplesmente faz quem a bebe ter sorte, tornando perfeitos os momentos em que dura o efeito. Após a exposição inicial, Slughorn utiliza a Felix Felicis como prêmio para quem conseguir produzir a melhor Poção do Morto-Vivo.

Este trecho do *Enigma do Príncipe* (Rowling, 2005) traz à tona algumas considerações. A primeira diz respeito à formação e experiência do professor Slughorn. Pode-se perceber que a experiência faz com que ele conduza bem a sua aula, mesmo tendo passado certo tempo fora de

sala de aula. Já a formação mostra que seu conhecimento em poções pode ser sentido pelos alunos, pois eles ficam atentos ao que o professor tem a dizer. A segunda colocação é o planejamento do professor, que deixou todas as poções devidamente preparadas antes de iniciar sua aula, facilitando seu momento de explanação e de despertar o interesse dos alunos. A terceira colocação é o toque de competição proposto pelo professor ao prometer um frasco de sorte líquida à melhor poção preparada, e não àquela que estiver com o preparo 100% correto, incentivando os alunos a se dedicar e fazer o que está ao seu alcance.

Nesta aula de Poções do professor Slughorn, teoria e prática estão alinhadas para o melhor entendimento e aproveitamento do aluno. Nela, o professor não é o centro da aula, ele apenas conduz e orienta seus alunos, mesmo durante a explicação sobre as diferentes poções, pois incentiva os alunos a responder perguntas sobre cada uma das poções. Também, a teoria, a explicação, é necessária para o aluno compreender qual é o objetivo daquela aula, porque é bom saber aquele determinado tema.

O espaço de sala deve estar preparado para que o aluno possa vivenciar situações e experiências que poderá vir a enfrentar fora da escola. É necessário que os professores busquem a preparação necessária para que sua aula seja atrativa, pois o que funciona para um, pode não funcionar para outro. É preciso estar atento ao mundo em que os alunos vivem para inseri-lo na aula.

## **O professor tradicional e sua práxis**

Debates relacionados à quanta experiência é necessária para estar em sala de aula sempre se fazem presentes. Discussões sobre de

quem é a responsabilidade de preparar os novos professores para o espaço escolar também ocorrem. O novo professor deve chegar totalmente preparado para estar em sala de aula? Quem deve fazer isso é a universidade ou deve haver um programa de inserção nas escolas? As escolas devem integrar os novos professores? Estas são algumas perguntas que ocorrem quando se discute a entrada dos novos professores na escola. Em Hogwarts não há relatos sobre como acontece a análise de cada profissional para que se torne professor na escola e, conseqüentemente, percebemos que ocorrem escolhas questionáveis no que diz respeito aos profissionais que surgem ao longo da saga. O maior exemplo é o cargo para professor de Defesa Contra as Artes das Trevas que, ano após ano, tem um professor diferente atuando na disciplina.

Em termos da preparação necessária para dar aula, a Estudante 3 acredita que isso é relativo, pois “a preparação necessária é a que deixa o professor seguro de que está apto a repassar o conhecimento, mas as pessoas são diferentes então cada uma tem o seu próprio tempo pra sentir-se pronto pra isso”. A Estudante 1 concorda, reforçando que “depende de pessoa pra pessoa, o mais importante é o professor não estar inseguro para dar aula, isso pode exigir muita ou pouca preparação”.

Estar preparado para dar aula levanta o questionamento de ter a aula planejada. Sobre isso, os alunos participantes apontam que os professores podem até chegar em sala sem planejamento, mas, muito provavelmente, os alunos irão notar que o professor não sabe o que precisa ser feito naquele momento, facilitando a desordem no espaço de aula. Os alunos também ressaltam que, se o professor tiver mais experiência e chegar sem planejamento, saberá como lidar com as si-

tuações que se apresentam, mas isso não significa que será uma boa aula ou que este é um bom professor.

Em relação a não ter experiência, Estudante 3 afirma que:

Não ter experiência nesse caso pode significar na minha opinião duas coisas. A primeira que a pessoa não tem experiência com a matéria. Em teoria sabe ou acha que sabe, mas na prática não está preparada pra repassar. A segunda que a pessoa não tem experiência em repassar a informação mesmo. Ela sabe muito, mas sabe pra ela, não pra passar.

Isto mostra que a experiência é algo diferente para diferentes pessoas. Hagrid é apresentado nos livros como o guardião das chaves e das terras de Hogwarts. No terceiro ano do trio na escola, Dumbledore escolhe Hagrid para ministrar a disciplina de Trato das Criaturas Mágicas, ofertada a partir do terceiro ano escolar. Hagrid fica empolgado e faz um planejamento para que sua primeira aula seja interessantíssima, marcante. Ele traz aos alunos um hipogrifo chamado Bicuço, uma criatura mágica considerada perigosa pelo Ministério da Magia, para desconstruir o que as pessoas pensam sobre o animal. Para sua aula, Hagrid seleciona O Livro Monstruoso dos Monstros como biografia base, o qual morde os alunos que não acariciam sua lombada para abri-lo (Rowling, 2000c).

É possível destacar dois pontos acerca da inserção de Hagrid como professor, conforme apresentado por Huberman (2000). O primeiro ponto diz respeito ao entusiasmo inicial do professor ao se sentir pertencente a um grupo de professores e poder experimentar suas ideias com sua primeira turma. Por outro lado, com seu insucesso durante a primeira aula, Hagrid sofre com a “complexidade da situação

profissional: [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas em sala de aula, [...] dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 2000, p. 39).

Conforme apresentado nos livros, Hagrid foi expulso de Hogwarts quando era aluno, sendo proibido de usar magia por não concluir seus estudos, mas Dumbledore o manteve nos terrenos da escola para que não ficasse desamparado.

Quanto mais se conhece da teoria, melhor se realiza a prática. A Estudante 1 assegura que “alguns professores confundem ter experiência com ser um bom professor, sendo que ter experiência é apenas uma parte do que é ser um bom professor, e não é uma parte necessária, mas sim um acréscimo que facilita o ato de ensinar”.

Já no quesito do que os alunos consideram importante para o professor estar preparado para dar aula, a Estudante 1 diz que “saber passar o conteúdo com clareza e ser objetivo” é essencial. Por outro lado, a Estudante 3 dá sua opinião:

Como aluna acredito que um dos principais tópicos necessários para que ele tenha preparo é um diálogo com outras pessoas que já estão no ramo e com os alunos em si pra entender mais ou menos como cada um ‘funciona’ e tentar se sintonizar pra repassar a informação da melhor maneira possível. Ele precisa viver e saber que nem todas as pessoas são iguais e que a melhor forma de aprender a lidar com elas é simplesmente conversando.

A Estudante 3 mostra, do ponto de vista de aluna, a importância do diálogo, sempre ressaltado por Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2021, p. 109).

Se preparar para o espaço de ensino e aprendizagem exige estar aberto às interações com os educandos, a conhecê-los e dialogar. Mesmo inexperientes, os professores podem se utilizar do diálogo para aprimorar suas aulas.

A inexperiência e a formação inicial não são fatores decisivos para eleger um professor como mau professor. São apenas fatos que se relacionam no caminho para descobrir o que é necessário para estar em uma sala de aula. É preciso a consciência do inacabamento (Freire, 2011).

Quando se pensa em aulas tradicionais, provavelmente vem à mente a imagem do professor em pé, em frente à turma, com alunos sentados ordenadamente um atrás do outro enquanto o professor disserta sobre algum assunto que necessita total atenção dos educandos. Dolores Umbridge inicia sua primeira aula de DCAT apresentando os objetivos da aula, relacionados à compreensão sobre os fundamentos da magia defensiva, o reconhecimento de situações em que utilizar magia defensiva está dentro da legalidade e a inserção do uso da magia defensiva nos seus contextos de uso (Rowling, 2003), nada relacionado a praticar os feitiços estudados. Como aprendido com o professor Flitwick anteriormente, é necessário praticar os feitiços para aprendê-los, apropriando-se dos movimentos e das pronúncias corretas para realizá-los.

A professora Umbridge traz uma postura que busca rigor e disciplina, sem intervenções dos alunos, muito menos questionamentos por parte deles. Ela pratica a educação bancária (Freire, 2021), ressaltando que a apropriação da teoria é suficiente para adquirir o conhecimento do assunto, além de criticar outros professores que trabalham de forma diferente, que transformam o aluno em protagonista da aula, buscando sua autonomia.

Estou aqui para lhes ensinar, usando um método aprovado pelo Ministério que não inclui convidar alunos a darem opiniões sobre assuntos de que pouco entendem. Os professores anteriores desta disciplina podem ter permitido aos senhores maior liberdade, mas como nenhum deles... com a possível exceção do Prof. Quirrell, que pelo menos parece ter se restringido a assuntos apropriados para sua idade... teria passado em uma inspeção do Ministério... (Rowling, 2003, p. 261).

A Estudante 1 destaca que

[...] uma sala de aula tradicional enfatiza o papel dos professores como autoridade de conhecimento. Deixando assim os professores menos acessíveis aos alunos. Podendo deixar os alunos desconfortáveis e acuados para tirar as dúvidas e interagir na aula.

Não adianta buscar ser acessível aos educandos, acolhê-los, mas não permitir que se expressem. “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (Freire, 2011, p. 61). Na fala da aluna, percebe-se que as interações entre professores e alunos tornam as aulas menos tradicio-

nais, deixando de lado a ideia do professor como único detentor do conhecimento.

Da mesma forma, a Estudante 2 concorda que “uma sala de aula que seja considerada tradicional seja aquela em que apenas o professor fala e os alunos apenas escutam e tiram suas dúvidas, sem muita interação entre colegas”. Saviani (2021b, p. 6) destaca que, na corrente pedagógica tradicional, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite [...] o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. Assim, os conhecimentos estão associados ao adulto, ao professor, que utiliza a sala de aula com mesas enfileiradas para que os alunos sejam mais disciplinados.

Neste sentido, a Estudante 4 afirma que “uma aula tradicional é uma aula que tem como princípio fazer com que os alunos armazenem os conteúdos em suas mentes, mas eles não seriam estimulados a pensar ou raciocinar, apenas copiar e imitar”. Este discurso vai de encontro à descrição do Professor Binns e suas aulas, que, conforme relatado nos livros, era professor em Hogwarts e, certo dia, faleceu em uma poltrona (Rowling, 2000a). Ao dar o horário de iniciar a aula seguinte, saiu flutuando para sua sala como fantasma. “A coisa mais excitante que acontecia em suas aulas era ele entrar em classe atravessando o quadro-negro” (Rowling, 2000a, p. 115). Desde sempre, suas aulas seguem o mesmo formato, com a mesma metodologia: o professor explana o conteúdo com sua voz monótona, causando sono nos alunos participantes da aula, que, depois, devem fazer um pergaminho dissertando sobre o assunto explanado pelo professor.

A Estudante 2 afirma que:

[...] se levarmos em conta o modelo tradicional, o conhecimento pertenceria apenas e somente ao professor, com o dever de passá-lo aos pupilos. Entretanto, caso não seja considerada de tal modo, o conhecimento pertence a todos dentro do ambiente, tendo em mente que não apenas o professor ensina, mas também os alunos têm a capacidade de auxiliar e/ou trazer novos fatos para as aulas.

Segundo as falas das alunas participantes do círculo de cultura, o conhecimento não pertence somente ao professor que está ministrando a aula, assim como não são somente os alunos que aprendem. Freire (2011) destaca que o professor aprende ao ensinar, e os alunos, por sua vez, ensinam ao aprender. Isto significa que ensino e aprendizagem são processos indissociáveis, sempre conectados. Exemplo disso é quando Harry se torna professor da Armada de Dumbledore, uma organização estudantil com o propósito de ensinar/aprender a combater as artes das trevas. Potter inicia sua primeira aula com o Feitiço para Desarmar – *Expelliarmus* –, instruindo seus colegas/alunos a treinarem o feitiço já conhecido em duplas. Enquanto treinam, Harry anda pela sala, corrigindo movimentos realizados e percebendo a evolução conforme faz, individualmente, as correções (Rowling, 2003). Harry torna-se professor ao aprender a ensinar, ao mesmo tempo que seus alunos/colegas também lhe ensinam como ser professor.

A Estudante 4 reforça que:

Ambos, alunos e professores, deveriam desfrutar de seus conhecimentos e compartilhá-los. Um professor tem o dever de transmitir conhecimento aos seus alunos, sendo uma pessoa mais velha, que também já adquiriu outros conhecimentos da mesma maneira e que têm mais conhecimento sobre a vida, será ele quem deve corrigir os erros de seus alunos, mas muitas

vezes os professores também podem aprender, não só assuntos de sua matéria, mas também de outras matérias ou ensinamentos da vida mesmo.

Em sua pesquisa, Cunha (2012) mostra que os bons professores utilizam o conhecimento dos alunos para alavancar suas aulas. Os professores apresentam determinado tema, realizam questionamentos, os alunos respondem e fazem novas perguntas, criando um círculo de aprendizagem. Há espaço para diálogos e trocas de conhecimento, o que foge do ensino tradicional e da ideia do professor ser o único detentor do conhecimento em uma sala de aula.

A Estudante 1 se expressa dizendo que, do seu ponto de vista, quem aprende e quem ensina “é uma via de mão dupla, na maioria das vezes o professor fornece o conhecimento, mas de forma alguma deve restringir o aluno de agregar ao assunto da sala de aula”. O professor precisa fazer o seu conhecimento se tornar compreensível aos alunos, transformando o conhecimento acadêmico em linguagem adequada para a faixa etária que está trabalhando. A linguagem não pode ser usada como forma de poder acadêmico (Cunha, 2012), ou seja, ser utilizada para diminuir os estudantes ou excluí-los.

Diante disso, é possível afirmar que ainda há práticas que se relacionam com a concepção pedagógica tradicional. Alguns professores se veem como o centro de sua aula e têm em seus alunos seu público, seus espectadores. É válido ressaltar que algumas ações consideradas tradicionais são relevantes para determinadas situações, como aquele momento em que o professor pede silêncio porque realmente precisa de total atenção da turma para poder dar seus encaminhamentos. Isso não significa que o aluno é deixado de lado, apenas que deve direcionar sua atenção ao professor e que, posteriormente, pode voltar a agir

com autonomia. É preciso, novamente, ter em mente o contexto em que se está inserido.

## **Considerações finais**

Durante o desenvolvimento do círculo de cultura e ao longo da análise das falas e cartas dos alunos surgiram vários indicativos sobre o que faz um professor ser considerado bom. Estas características foram alinhadas aos referenciais teóricos deste estudo. A partir da análise é possível enfatizar que:

- Ser um bom professor é demonstrar o amor pela sua profissão e a amorosidade ao realizar sua práxis, lembrando de mostrar aos educandos que, antes de mais nada, professores também são seres humanos que podem cometer erros, que possuem sentimentos e emoções, enfrentam problemas e buscam dar seu melhor. Como humanos, também devem ser humildes e reconhecer que não são donos do conhecimento, mas podem estar dispostos a aprender sempre mais, inclusive junto com seus alunos, com empatia e carinho;
- Ser um bom professor vai além de ter ou não experiência. Estar minimamente preparado para atuar em uma sala de aula é fundamental e buscar mais conhecimento são ações constantes e necessárias no cotidiano de um professor. A formação inicial e a experiência não determinam se um professor é bom ou não. O contexto de trabalho influencia no desempenho dos professores e um bom relacionamento

e diálogo com os pares pode auxiliar significativamente na melhora das qualidades do professor;

- Mesmo não sendo adepto da concepção pedagógica tradicional, o professor pode fazer uso de ações consideradas tradicionais, assim como pode utilizar metodologias ativas e atividades inovadoras para o bom andamento de sua aula. O que deve prevalecer é a consciência no professor de que está em um mundo em que os alunos precisam ter autonomia para aprender pois desejam ser protagonistas de suas histórias e, por isso, os professores são mentores nestas descobertas;
- Alguns verbos, dentre tantos, são muito importantes para a práxis do bom professor: acolher, encantar, confiar, acreditar, saber, experienciar, valorizar, planejar, conhecer, contextualizar, adaptar, corrigir, apontar, ser, aprender, dialogar, ensinar, lutar, fazer, amar e sorrir.

Por fim, pensar a formação de professores a partir do mundo mágico de Harry Potter potencializa novas formas de interpretar as possíveis contribuições no campo da educação da literatura, das artes, entre outras, para a formação do bom professor e o desenvolvimento de sua práxis pedagógica. A questão central parece ser redobrar a atenção à diversidade que o cotidiano tem de (trans)formar os profissionais da educação, na prática de sala de aula, a partir da experiência, pensando e agindo para a mudança social e a formação integral dos sujeitos-educandos e educadores.

## Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (org.). **Praxiologia das cartas pedagógicas**. Chapecó, SC: Livrologia, 2022. (Coleção Paulo Freire, n. 7).

FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 11-27, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422>. Acesso em: 12 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

MAFRA, Jason Ferreira; SILVA, José Walter Silva e; PARDIM, Renata Pereira. Círculo epistemológico digital: uma proposta metodológica. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 7, p. 140-152, set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/12819>. Acesso em: 12 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Câmara Secreta.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000a.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2003.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000b.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2007.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e o Cálice de Fogo.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2001.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e o Enigma do Príncipe.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2005.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban.** Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000c.

# **Educomunicação e formação de professores: um olhar a partir de professores iniciantes em escolas públicas de Chapecó (SC)**

Marina de Oliveira

Odilon Luiz Poli

## **Introdução**

A circulação de boatos e rumores não é algo novo, com registros desde o Império Romano. Porém, com a internet, mensagens se espalham globalmente em segundos, o que, em vez de uma dádiva, pode se tornar um problema grave. Vivemos em uma sociedade hiperconectada, em que o volume de informações nos deixa vulneráveis, incapazes, por vezes, de distinguir o real do imaginário (Romanini; Mielli, 2019). Nesse cenário de incertezas entre fato e opinião, instalou-se a “insegurança informacional”, agravada pela abundância de conteúdos em circulação.

As *fake news* preocupam especialmente em relação aos jovens, que, apesar de familiarizados com a tecnologia, carecem de recursos para verificar a veracidade do que consomem. Segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil, em parceria com a Unesco, 43% dos jovens não sabem checar se uma informação é verdadeira e 38% não sabem avaliar a confiabilidade de um site. Isso representa um obstáculo na inserção social dos jovens.

Nesse contexto, há uma demanda para que a escola assuma um papel crucial na construção desse saber, essencial para a participação social dos indivíduos contemporâneos. A visão de Saviani (2021) sobre a educação como processo cultural que prepara os indivíduos para a vida social sustenta essa perspectiva. A escola deve promover a apropriação de saberes necessários para a sociedade atual, adaptando-se às condições históricas e contextuais de cada época.

O currículo escolar deve ser orientado pelos saberes sistematizados que atendem às demandas da vida cotidiana e do desenvolvimento social almejado (Saviani, 2021). As práticas educomunicativas emergem como caminho essencial para formar cidadãos críticos, aptos a lidar com a informação de maneira significativa e contribuir para a comunidade.

Para que isso aconteça, os professores precisam estar capacitados a lidar com os desafios da comunicação contemporânea. A formação docente deve ser compatível com as transformações profundas na forma de acessar informações e produzir conhecimento.

Este estudo buscou compreender como os cursos de formação inicial de professores vêm abordando esse tema, a partir da percepção de professores iniciantes que atuam no Ensino Médio, em escolas públicas de Chapecó (SC). A pesquisa que deu base a este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva e de abordagem mista. A produção das materialidades empíricas se deu a partir de um questionário e de entrevistas semiestruturadas. O questionário foi dividido em quatro seções e composto por 27 perguntas abertas e fechadas, valendo-se também de uma escala likert, em algumas questões, para melhor compreender as concepções e opiniões dos participantes acerca do tema da pesquisa. Já as entrevistas seguiram um roteiro pre-

viamente definido e foram realizadas por meio da ferramenta Google Meet, gravadas e transcritas para posterior análise.

A população do estudo se constituiu de professores que atuam nas cinco maiores escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Chapecó. Optamos por professores formados a partir de 2016, visto que foi neste período que as *fake news* se transformaram em fenômeno que despertou o interesse e motivou estudos nas mais diversas áreas. Foram enviados 60 questionários e, destes, 29 retornaram respondidos. Das entrevistas participaram cinco professores, dentre os que se manifestaram disponíveis para participar. A proposta inicial era entrevistar um professor por escola. Porém, numa delas não teve nenhum interessado em participar, o que levou a escolher um voluntário de outra escola.

## **Educomunicação: ação educativa para combater a desinformação**

A disseminação de conteúdos falsos, embora seja uma prática antiga, ganhou uma nova dimensão nos últimos tempos. O fenômeno da desinformação, como o conhecemos atualmente, ganhou força nas eleições americanas de 2016, quando a campanha de Donald Trump utilizou a expressão “*fake news*” como parte de sua estratégia para espalhar informações falsas e desacreditar opositores e a própria imprensa (Santos, 2019).

No Brasil, o termo “*fake news*” é geralmente traduzido como “notícia falsa”, mas essa definição pode ser considerada muito simplista, dado que o fenômeno é muito mais complexo. Wardle (2017) aponta que a questão vai além das notícias e que a expressão “*fake*

*news*” não abrange todas as formas de desinformação, que podem variar entre o compartilhamento não intencional de informações incorretas e a disseminação deliberada de conteúdos fabricados.

Pesquisadores ainda encontram dificuldades para definir com precisão o conceito de “*fake news*”. As divergências surgem em torno da classificação dos conteúdos rotulados como falsos e do uso excessivo da expressão em contextos políticos. O uso indiscriminado do termo tem contribuído para que ele seja empregado para desqualificar opiniões divergentes, enquanto valida aquelas que agradam, independentemente de sua veracidade (Frias Filho, 2018).

As “*fake news*” são uma forma específica de desinformação que se espalha principalmente pelas redes sociais e aplicativos de mensagens, em um cenário de mudanças drásticas nas formas de produção, distribuição e consumo de notícias. Muitas vezes, essas notícias falsas circulam em contextos de disputas políticas e são usadas para desacreditar o jornalismo tradicional (Petrola, 2019). Elas encontram respaldo em um público que busca informações que confirmem suas crenças, ainda que ciente de que sua veracidade é duvidosa.

De acordo com o Reuters Institute, em 2022, 64% dos brasileiros se informavam por meio das redes sociais. Isso significa que quase dois terços da população preferem plataformas como YouTube, Facebook, WhatsApp, Telegram, Instagram e TikTok a veículos de comunicação mais tradicionais. Para esse público, informações vindas de pessoas próximas, que compartilham das mesmas convicções, parecem mais confiáveis do que aquelas veiculadas pela imprensa.

Desde longa data, a educação foi identificada como a melhor alternativa para a superação das *fake news* e diferentes estratégias foram mobilizadas, no intuito de preparar as pessoas para se protegerem de

conteúdos falsos e/ou maliciosos. Várias iniciativas pelo mundo conectaram educação e mídia, muito antes da internet. Inicialmente, a relação entre esses campos era instrumental, utilizando meios de comunicação como ferramentas educativas. No entanto, a crescente presença desses meios na vida cotidiana e sua influência cultural geraram perspectivas mais críticas sobre essa relação (Siqueira, 2009).

França e Inglaterra se destacaram como pioneiras na educação para a mídia na década de 1920, com foco no cinema (Oselame, 2020). Porém, a Segunda Guerra Mundial interrompeu esses avanços. Nos anos 1950 e 1960, o movimento foi retomado na Europa e nos EUA, expandindo-se para a América Latina, com apoio da Unesco, principalmente a partir dos anos 1970. Na América Latina, o tema se limitou inicialmente a iniciativas de indivíduos e grupos isolados, como religiosos e ativistas políticos, desde os anos 1960. A indústria cinematográfica foi o foco inicial, com participação de cineclubes e da Igreja Católica. Entre 1988 e 1990, a Unesco organizou encontros sobre educação para a televisão na América Latina, estabelecendo uma diferenciação das propostas globais de “Media Education” e “Media Literacy” (Soares, 2021).

Na década de 1990, surgiu o conceito de educomunicação, que Soares (2011) define como iniciativas voltadas à criação de ecossistemas comunicativos em espaços educativos. Moura (2017) complementa que a educomunicação é uma intervenção social que combina comunicação e educação para transformar a vida das pessoas. Suas bases buscam capacitar os indivíduos a controlar recursos de informação e comunicação. Para isso, Siqueira (2009) destaca que o educador deve entender os processos de comunicação, recepção e consumo de informação, e ser aberto ao diálogo e à liderança não autoritária.

Durante grande parte da história, os conhecimentos necessários à inserção social eram adquiridos pela convivência cotidiana. Com a revolução industrial, a alfabetização e o domínio de habilidades se tornaram fundamentais, surgindo, assim, os sistemas de ensino de massa, com a escola desempenhando o papel de socializar o saber de forma sistematizada (Manacorda, 2006). A escola, então, assumiu a responsabilidade de preparar os novos membros da sociedade para uma inserção ativa, adaptando o currículo às mudanças sociais e culturais (Saviani, 2021).

Neste contexto, a educomunicação se torna cada vez mais relevante. As profundas mudanças na comunicação exigem que os sujeitos desenvolvam competências midiáticas para uma inserção social adequada. A escola, especialmente no Ensino Médio, deve priorizar a formação de cidadãos capazes de compreender os meios de comunicação e sua influência, indo além de aprender a consumir mídia, mas desenvolvendo um senso crítico sobre o funcionamento dos sistemas midiáticos (Martini, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao priorizar habilidades ligadas à educomunicação, com foco no desenvolvimento do senso crítico, reflexivo e ético no acesso e disseminação de informações (Brasil, 2017). Contudo, a implementação dessa formação midiática depende de referenciais teóricos adequados e do compromisso dos gestores educacionais (Soares, 2018).

Por fim, espera-se que os professores do Ensino Médio sejam preparados para mediar a relação dos alunos com o mundo midiático, por meio de formações inicial e continuada, além da reflexão sobre a prática docente. O objetivo deste trabalho é analisar como

essa preparação tem sido realizada para enfrentar os desafios da docência no século XXI.

Neste contexto, espera-se que o professor consiga atuar como mediador da complexa relação do aluno com o mundo dominado pela mídia (Marcelo, 2010). No entanto, essa habilidade deve ser desenvolvida de forma intencional, tanto através da formação inicial como pela formação continuada e pela reflexão sobre a prática cotidiana.

Este estudo se concentra em investigar como essa preparação dos professores do Ensino Médio está sendo realizada durante o processo de formação, tanto antes como logo após o início da carreira docente. O objetivo é avaliar se a formação inicial tem dado a devida atenção e importância às questões que envolvem o exercício da docência no século XXI.

## **Resultados**

Entre os 29 professores que participaram da pesquisa, a maioria (44,30%) completou sua formação inicial entre um e três anos atrás. Outros 13,79% terminaram entre três e cinco anos, enquanto 37,93% levaram entre cinco e sete anos para concluir o curso. Apenas 3,45% se formaram há menos de um ano. No que diz respeito ao tempo de atuação docente, 44,83% têm entre um e três anos de experiência; 24,14% estão na profissão entre três e cinco anos; 27,59% lecionam há cinco e sete anos, e 3,45% têm menos de um ano de experiência. Em relação às áreas de conhecimento, 34,48% dos professores são das ciências humanas, 31,03% atuam nas linguagens, e tanto as ciências da natureza quanto a matemática representam 17,24% cada.

Todos os participantes da pesquisa concordam (total ou parcialmente) que a disseminação de conteúdos falsos na internet é um problema grave na sociedade contemporânea. Cem por cento dos professores concordam totalmente que as *fake news* causam sérios danos à sociedade e ao exercício da cidadania.

Esse cenário representa um ponto de partida crucial para a discussão do tema no contexto do Ensino Médio, considerando a importância do professor na formação dos jovens. Com a expansão das tecnologias digitais e a consolidação da cultura digital, há uma ampla popularização da produção e difusão de informações no ciberespaço. Contudo, observa-se um aumento preocupante da disseminação de *fake news* e práticas que promovem a desinformação, com sérios impactos na convivência social e na democracia.

Diante desse fenômeno, não seria totalmente inesperado que essa compreensão, ou ao menos uma postura de tolerância, fosse encontrada entre os participantes desta pesquisa. Por esse motivo, consideramos que a sensibilização dos professores para o tema é um indicativo positivo, mostrando uma predisposição para transformar a escola em um local de prática e ação contra a desinformação.

Todos os entrevistados afirmaram ter algum nível de conhecimento sobre o tema das *fake news*. A maioria mencionou que é um assunto de interesse, possuindo um conhecimento razoável (44,83%). No entanto, notamos que a porcentagem dos que afirmam ter um bom conhecimento sobre o tema (27,59%) é a mesma dos que relatam saber do que se trata, mas reconhecem que não se aprofundaram (27,59%). É possível que esse interesse e a busca por mais informações se expliquem pela curiosidade gerada pela relevância do tema atualmente, ou pela necessidade de abordá-lo em sala de aula e res-

ponder às dúvidas dos alunos. Contudo, deve-se destacar que quase um terço dos participantes apresenta pouco conhecimento e envolvimento com o tema, o que pode resultar em posturas mais tolerantes ou menos criteriosas em relação às *fake news*.

Também é relevante notar que, ao serem questionados sobre a capacidade de identificar um conteúdo intencionalmente falso nas redes sociais, a maioria (62,07%) admitiu que consegue reconhecer parcialmente esse tipo de conteúdo. Um número menor (37,93%) afirmou ser capaz de identificar completamente essas falsificações. O fato de menos da metade dos professores afirmar que não tem dúvidas ao diferenciar um conteúdo intencionalmente falso de um simples erro sugere uma possível lacuna na formação desses profissionais, especialmente no cenário atual em que são desafiados a atuar.

Os professores também foram questionados sobre o cenário atual da comunicação, abordando o acesso à informação, o impacto das redes sociais no ambiente escolar e seu papel no combate à desinformação. Diante da afirmação de que as redes sociais muitas vezes confundem mais do que ajudam na disseminação de informações relevantes, as respostas revelam uma divisão de opiniões. Isso reflete as incertezas geradas pela expansão das redes sociais, que, por um lado, facilitam a comunicação e aumentam o alcance das mensagens, mas, por outro, são frequentemente repletas de conteúdos duvidosos ou de veracidade questionável.

Ainda se está delineando tanto o papel da escola em relação a esse fenômeno como os métodos para abordá-lo com os estudantes. No passado, a escola detinha o monopólio da informação, sem a necessidade de competir com outras fontes, como descreve Gauthier (1998). No entanto, com a digitalização e o fácil acesso às informações

em tempo real, somados às plataformas que impulsionam a difusão de conteúdos, a escola se encontra em um momento de adaptação, tentando entender seu papel e como deve agir nesse novo cenário.

Em termos de confiabilidade das plataformas, mais de 70% dos participantes discordam, parcial ou totalmente, de que aplicativos como YouTube e TikTok sejam fontes confiáveis de informação. Por outro lado, cerca de 15% acreditam, em diferentes graus, na confiabilidade dessas plataformas, enquanto 13,79% não têm uma posição definida.

Observa-se que os professores pesquisados adotam uma postura crítica quanto ao conteúdo recebido via redes sociais. Nenhum deles declarou confiar plenamente nas informações, sejam elas provenientes de amigos, colegas ou familiares. Mais de 70% afirmaram não confiar regularmente. Já 24,14% se mostraram indecisos, sem concordar ou discordar, sugerindo que talvez não tenham uma opinião definida sobre o tema. Apenas 3,45% disseram confiar de maneira geral nas informações. Quando comparados com os dados sobre verificação de informações duvidosas nas redes sociais, os números são semelhantes: mais de 80% relataram que costumam checar o conteúdo, enquanto 3,70% não verificam. Esses dados confirmam a tendência de uma maioria que se preocupa com a qualidade e a veracidade das informações, embora uma parcela menor demonstre menos engajamento e, por isso, possa ser mais permissiva com informações menos confiáveis.

A partir das respostas ao questionário e entrevistas, infere-se que os professores entendem o cenário atual como um ambiente de produção e disseminação de informações muito diferente, cujos efeitos impactam a prática docente e o cotidiano escolar. Eles reconhe-

cem, ainda, que, apesar da cautela necessária ao lidar com as mídias, não é aconselhável ignorá-las ou demonizá-las, sob o risco de distanciar ainda mais a educação da realidade dos estudantes, na qual eles estão inseridos e na qual devem atuar de forma participativa. Assim, os dados indicam que a escola, hoje, já não pode ser vista como a única fonte de informação, o que demanda uma reavaliação do papel dos professores e das instituições de ensino.

Por outro lado, as informações coletadas revelam que há um consenso entre os educadores de que é fundamental preparar os jovens para diferenciar uma notícia falsa de uma verdadeira. Todos os entrevistados reconhecem essa necessidade e ressaltam a importância de adolescentes e jovens desenvolverem as habilidades e competências relacionadas à educação midiática, sendo que 89,66% concordam plenamente e 10,34% concordam em parte. Uma proporção ainda maior, de 96,55%, acredita totalmente que é responsabilidade da escola fornecer aos jovens os meios para entender e agir de forma crítica e habilidosa no universo da informação. Essa postura se alinha com o resultado de outros estudos sobre mídia e educação, a exemplo de Vieira *et al.* (2024), que indicam que a educação para desenvolver uma postura crítica frente às mídias é o caminho mais indicado para a superação das diferentes formas de distorção que têm ocorrido na atualidade.

Esse é um ponto relevante, considerando que, muitas vezes, os professores podem se mostrar resistentes a novas demandas impostas à escola. Essa resistência é compreensível, em certa medida, devido à carga excessiva de trabalho docente, exacerbada pelas tarefas burocráticas que, de acordo com os participantes da pesquisa, consomem grande parte do seu tempo. Nesse cenário, o fato de estarem dispostos

a assumir também esse papel é um indicativo positivo e pode servir de base para a criação de ecossistemas educacionais nas escolas em que trabalham. Essa visão está alinhada com a análise de Saviani (2021), que aponta a escola como a instituição responsável pela socialização dos saberes necessários para uma participação social ativa e crítica em cada época, devendo estruturar seu currículo com base nas demandas sociais atuais.

Além da importância do tema da pesquisa, é preciso considerar a hipótese de que a aceitação dos professores mais novos possa ser também explicada pelo fato de serem indivíduos relativamente jovens, no início de suas carreiras, e, portanto, mais abertos a incorporar questões urgentes da sociedade contemporânea às suas práticas pedagógicas.

Os docentes também reconhecem o desafio que a escola enfrenta ao tentar competir com plataformas digitais e captar a atenção dos estudantes nesse contexto. Os professores pesquisados demonstram iniciativas que buscam integrar a comunicação como aliada no processo educacional. Embora acreditem que sua formação inicial não os preparou adequadamente para compreender e atuar no atual ecossistema de comunicação, muitos relatam esforços para incorporar temas e a linguagem das mídias sociais em sala de aula.

Essa postura dos docentes reflete a conscientização sobre a importância de discutir questões como *fake news* e o cenário de desinformação, predominantemente presentes nos ambientes virtuais, onde os alunos do Ensino Médio estão amplamente inseridos. É encorajador observar que a temática não enfrenta resistência entre os professores pesquisados, mesmo diante do crescente controle e censura da atividade docente, impulsionado por movimentos conservadores na educação.

Para avaliar a percepção dos professores sobre sua formação em relação aos temas pesquisados, perguntou-se se a questão das *fake news* e temas correlatos foram tratados, direta ou indiretamente, durante sua formação inicial. Dos participantes, 41,38% indicaram que a graduação não abordou questões relacionadas à *fake news*, educação midiática e educomunicação. Outros 34,48% afirmaram que o tratamento do tema foi insuficiente. Apenas 13,79% consideraram que receberam uma boa preparação sobre esses assuntos na formação inicial, e 10,34% disseram que a formação lhes forneceu elementos importantes para identificar conteúdos falsos na internet. Em síntese, cerca de 75% dos participantes revelaram que esses temas foram pouco ou insuficientemente tratados durante seu processo de formação profissional.

Os resultados obtidos corroboram a hipótese de que, em linhas gerais, os cursos de formação docente têm negligenciado as questões contemporâneas relacionadas à comunicação. Destaca-se, entretanto, que, conforme revelado na pesquisa, os professores formados na área de ciências humanas se percebem mais aptos a lidar com temas como educomunicação e *fake news*, entre outros. Apesar de reconhecerem que essas temáticas não foram abordadas de maneira sistemática durante a graduação, os professores afirmam que os conhecimentos adquiridos na universidade forneceram bases essenciais para uma compreensão mais ampla do mundo, permitindo-lhes acompanhar e interpretar as mudanças sociais.

Com base na suposição de que a formação inicial não contemplou suficientemente os temas investigados, indagamos de onde os professores obtiveram essas informações. Dos entrevistados, 37,93% relataram que adquiriram esses conhecimentos por meio de expe-

riências familiares ou pessoais. Um grupo menor, correspondente a 20,69%, mencionou o contato com o tema através de movimentos sociais, políticos ou sindicais. Outros 17,24% indicaram que buscaram essas informações durante seus estudos na graduação. Apenas 3,45% atribuíram seu conhecimento à participação em grupos religiosos. Vale ressaltar que nenhum dos participantes relatou ter obtido essas informações em diálogos com colegas, sugerindo a falta de discussões sobre o tema no ambiente escolar.

Quando questionados sobre a relevância de incluir temas como *fake news* e desinformação na formação inicial, todos os participantes manifestaram-se a favor, enfatizando a importância e atualidade dessas questões. Ainda que um resultado positivo fosse esperado, o apoio unânime à inclusão desses temas nos currículos de graduação evidencia a percepção dos professores quanto às transformações sociais, ao papel da escola e à própria função docente, bem como a necessidade de preparar os jovens para enfrentar esses desafios.

## Considerações finais

O interesse em relação a esse tema surgiu em meio à angústia pela crescente disseminação de *fake news* na sociedade atual. Embora compreendamos que este fenômeno tenha raízes na comunicação, acreditamos que a solução envolve, inevitavelmente, a educação. Dentre as várias formas de abordar a questão na interface entre comunicação e educação, optamos por focar na formação de professores.

A escola, por sua função histórica de preparar o indivíduo para a convivência em sociedade, é o espaço ideal para o desenvolvimento desse conhecimento, promovendo a flexibilidade curricular, como

defende Saviani (2021). Assim, diante da relevância crescente do fenômeno da comunicação, especialmente das *fake news*, parece altamente recomendável que a escola inclua no currículo essa temática, juntamente com as habilidades necessárias para navegar no universo comunicacional.

No entanto, a incorporação dessa função não se limita a mudanças nos currículos, adoção de novos materiais ou tecnologias. É essencial que os professores estejam devidamente preparados para assumir esse novo papel.

Os participantes da pesquisa acreditam que é função da escola, bem como deles próprios, adotar práticas de educomunicação, mesmo que isso exija mudanças significativas na forma como ensinam e como são percebidos pela sociedade, pelos seus alunos, colegas e por eles mesmos. Este é um aspecto relevante, pois, frequentemente, os professores mostram certa resistência quando novas responsabilidades são sugeridas para a escola. Nesse contexto, a atitude dos professores pesquisados pode ser considerada um indicativo positivo, ainda que talvez influenciada pelo fato de muitos estarem no início de suas carreiras, uma fase em que, geralmente, estão mais abertos a descobertas e apresentam maior entusiasmo pela profissão.

A pesquisa revelou que, embora quase todos os participantes concordem que as *fake news* representam um problema sério e ameacem os sistemas democráticos, muitos ainda não dominam plenamente o assunto. Mais da metade dos entrevistados relatou ter apenas algum conhecimento sobre o tema ou nunca ter aprofundado seus estudos sobre ele, apesar do interesse. De forma semelhante, uma boa parte dos professores também reconheceu certa dificuldade em iden-

tificar conteúdos falsos, sejam eles disseminados de forma intencional ou não.

No que diz respeito à educação midiática e à educomunicação, embora esses conceitos não sejam tão difundidos quanto as *fake news*, os professores entendem a importância de trabalhar com essas questões. Eles percebem, especialmente, o impacto das mídias digitais e das redes sociais na vida cotidiana dos alunos e como estes podem ser vulneráveis diante dessa realidade.

Esses achados destacam a relevância da formação de professores, inicial ou contínua, para incluir essa temática. É provável que, sem o devido apoio e incentivo por parte das escolas, muitos docentes não busquem, por iniciativa própria, o conhecimento necessário para tratar o tema com os alunos.

O conhecimento voltado para a educomunicação e o reconhecimento de notícias falsas está vinculado à compreensão dos critérios jornalísticos utilizados para determinar o que é notícia e atribuir importância aos eventos, além de questões éticas, independência editorial e o papel do jornalismo na sociedade. No entanto, a pesquisa revela que, de modo geral, esse conhecimento não foi abordado sistematicamente nos cursos de graduação frequentados pelos entrevistados. Os relatos indicam que houve iniciativas pontuais sobre o tema. O conhecimento que os professores têm sobre o assunto foi, em grande parte, obtido através de esforços pessoais, de suas vivências familiares ou da participação em movimentos sociais.

Confirmando as previsões iniciais da pesquisa, os resultados mostram que, no período e entre o público analisados, os cursos de licenciatura ainda não abordam adequadamente as questões ligadas à comunicação contemporânea. Mesmo que os currículos, tanto da

educação básica como da formação de professores, prevejam o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais e à produção e disseminação de informações em várias plataformas, essa não é a realidade observada nos cursos de graduação frequentados pelos participantes.

Dessa forma, pode-se afirmar que o conjunto de conhecimentos e experiências essenciais para uma análise crítica do problema na escola, que responda adequadamente às demandas e expectativas dos alunos, ainda não foi completamente desenvolvido. Não se identifica, também, um movimento consistente e sistemático de busca por parte dos professores nesse sentido. Ao contrário, nota-se que os docentes ainda estão em uma fase de experimentação, tentando entender melhor o tema. Há um extenso percurso a ser percorrido para que a escola se consolide como referência na formação de um referencial sólido no campo da educomunicação. No entanto, é encorajador observar que há professores dispostos a enfrentar o tema em toda sua complexidade, assumindo o papel esperado tanto da escola quanto do próprio professor.

Perceber que, apesar das limitações estruturais da escola e das dificuldades próprias da profissão, os professores mostraram-se atentos e sensíveis ao problema das *fake news* e ao contexto atual da comunicação trouxe alguma esperança, diante das inquietações que impulsionaram esta pesquisa. A boa vontade dos docentes é um ponto de partida significativo, embora insuficiente, para lidar com um fenômeno que continua a crescer em escala e impacto. Por outro lado, não se pode ignorar que cerca de um quarto dos participantes demonstraram pouco ou nenhum envolvimento com o tema, o que também é motivo de preocupação.

Ainda não conhecemos plenamente os limites do impacto da comunicação mediada por tecnologias digitais na sociedade, na educação e no sistema democrático. No entanto, os eventos recentes, especialmente a partir de 2016, apontam para a necessidade urgente de compreendermos e intervirmos nessas questões. Algumas soluções começam a surgir, sendo uma delas a formação de professores educadores, diante da relevância da escola na construção de uma sociedade mais democrática e humana. Especificamente, essa formação visa desenvolver nos jovens do Ensino Médio uma abordagem crítica, reflexiva e ética nas suas práticas de comunicação. Espera-se que o estudo incentive os professores, gestores escolares e os responsáveis pelos cursos de licenciatura a reconhecerem essa urgência, mobilizando-se para organizar processos de formação inicial e continuada em torno desse tema crucial.

## Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 2. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2011.

BATISTA, Simone Rodrigues. **Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-095218/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2022.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini. **Educação crítica midiática: formação para cidadania de jovens no contexto de pós-verdade e fake**

news. 2021. 318 f. Tese (Doutorado em ciência política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/234761>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRIAS FILHO, Otávio. O que é falso sobre fake news. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 39-44, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p39-44>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Mariana, v. 2, n. 3, p. 11-49, dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MARQUES, Maria Helena. **Como educar bons valores: desafios e caminhos para trilhar uma educação de valor**. São Paulo, SP: Paulus, 2012.

MARTINI, Rafael Gué. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola**. 2019. 750 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64378/3/Rafael%20Gue%20Martini.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MOURA, Mariana do Vale. **Hoje é dia de fanzine**: olhares para a educomunicação, formação docente e cidadania. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/354b85fd-cbc8-4b0b-bb52-bb6139a7afae/content>. Acesso em: 17 set. 2022.

OSELAME, Mariana Corsetti. **Pedagogia da notícia**: uma rota de aprendizagem para o consumo consciente da informação jornalística no ambiente digital. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9338>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PETROLA, José Ismar. Fake news, guerra cultural e crise de credibilidade do jornalismo nas eleições de 2018. *In*: COSTA, Cristina; BLANCO, Patrícia (org.). **Liberdade de expressão**: questões da atualidade. São Paulo, SP: ECA-USP, 2019. p. 84-110.

REUTERS INSTITUTE. **Relatório de notícias digitais de 2022**. Oxford, 2022. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022>. Acesso em: 13 set. 2022.

ROMANINI, Anderson Vinicius; MIELLI, Renata Vicentini. Mentiras, discurso de ódio e desinformação violaram a liberdade de expressão nas eleições de 2018. *In*: COSTA, Cristina; BLANCO, Patrícia (org.). **Liberdade de expressão**: questões da atualidade. São Paulo, SP: ECA-USP, 2019. p. 34-51.

SANTOS, Jéssica de Almeida. **News Literacy**: uma ferramenta de combate à desordem informacional. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Produção Jornalística e Mercado) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ESPM\\_5470fce8ef0a14aa68cd64919f37ef2c](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ESPM_5470fce8ef0a14aa68cd64919f37ef2c). Acesso em: 8 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem educará os educadores: a educomunicação e a formação docente em serviço**. 2009. 357 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01072009-225757/pt-br.php>. Acesso em: 9 mar. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. A memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil. [Entrevista concedida a] Adilson Citelli, Claudia Nonato, Roseli Fígaro. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 26, n. 1, p. 156-166, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i1p156-166>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/184921>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 19, n. 2, p. 15-24, set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular do ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 23, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

VIEIRA, Fábila Magali Santos et al. Mídia-educação: o modo como nós interpretamos o mundo e como os outros interpretam o mundo por nós. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, p. 1-28, jan./dez. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7373>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7373>. Acesso em: 20 mar. 2024.

WARDLE, Claire. Notícias Falsas. É complicado. **First Draft News**, 14 mar. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Distúrbio da Informação**: rumo a um quadro interdisciplinar para pesquisa e formulação de políticas. Strasbourg, França: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>. Acesso em: 18 jul. 2022.

# O neoconservadorismo religioso e o ataque às questões de gênero na escola e fora dela: alguns subsídios para a compreensão do fenômeno no Brasil

Letícia Maria Rebelatto  
Marilandi Maria Mascarello Vieira  
Diego Orgel Dal Bosco Almeida

## Palavras iniciais

A educação escolar pública brasileira, no atual contexto conflagrado do ponto de vista político, tem presenciado, de maneira significativa, o surgimento de um conjunto de projetos neoconservadores propostos pelos legisladores municipais, estaduais e federais vinculados a bancadas político-partidárias autodenominadas cristãs e conservadoras. De forma geral, esses projetos têm sido interpretados pelas pesquisas da área de Educação como um retrocesso no que diz respeito, principalmente, à garantia de acesso à educação pública e aos direitos à educação, bem como às possibilidades de implementação e criação de espaços mais inclusivos no currículo escolar. Para Lima e Hypolito (2019), no plano global, esses projetos podem ser compreendidos a partir de um contexto no qual tem se delineado um acirramento de disputas sobre o currículo e também a partir de uma junção entre políticas neoliberais e conservadoras dirigidas à educação escolar pública, especialmente. O Escola sem Partido e o *homeschooling* integram, no Brasil, esse conjunto de projetos que podemos denominar a partir da combinação de elementos que são neoliberais e neoconservadores.

Este capítulo, como parte dos resultados de uma dissertação de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), busca caracterizar o movimento neoconservador e como ele vem interferindo, especialmente através do uso do discurso religioso, para impor suas pautas políticas e educacionais, cerceando o debate sobre as questões de gênero.

## O que é o neoconservadorismo?

A origem do neoconservadorismo, conforme Lima e Hypolito (2019), tomando como referência Apple (2000), associa-se, no plano social e político, à presença de pelo menos quatro grupos com objetivos diferentes:

[...] os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. Os **neoliberais** constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os **neoconservadores** são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais. Os **populistas autoritários** são, em geral, grupos de classe média e de classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais. [...] Por fim, o grupo constituído pela **nova classe média profissional** está preocupado com a mobilidade social e tal segmento ‘pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas [...] [seus] interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais.’ (Apple, 2000 apud Lima; Hypolito, 2019, p. 4).

Apple (2022) chamou de “guarda-chuva” o bloco hegemônico formado por esses quatro grupos que utilizam a educação, de diferentes formas, para transformar a sociedade, a economia, a vida das pessoas, os pensamentos e o senso comum. Esse bloco hegemônico, que se constitui a partir desses grupos, movimenta-se, no campo das disputas políticas, pela direita.

Os neoliberais são considerados por Apple (2022) o grupo com maior influência em países como o Brasil e os Estados Unidos. São um grupo cuja prioridade é o privado em detrimento do público. Para esse grupo, tudo é mercantilizável, incluindo a educação pública. Incentivam a competição entre os professores através das avaliações em larga escala e tornam a educação uma mercadoria. Desejam um Estado fraco, no que se refere às políticas públicas e na interferência no mercado financeiro, mas, por outro lado, forte na exploração do capital. Já os neoconservadores desejam um Estado forte, que interfira sobre o conhecimento e os valores repassados às gerações futuras. São atores importantes, por exemplo, na disputa pelos sentidos do currículo nacional, no âmbito da educação pública. No Brasil, é possível dizer que os neoconservadores integram o projeto Escola sem Partido (ESP) que protagonizou, em anos recentes, intensas disputas pelo que deveria ou não ser ensinado nas escolas, o que deveria ou não fazer parte do currículo escolar.

Os populistas autoritários constituem movimentos fortes em países como Estados Unidos, Brasil e Hungria. Defendem princípios religiosos conservadores. Já a nova classe média profissional, constituída por uma pequena burguesia burocrática, é “formada por gerentes e profissionais qualificados [e] assumiu um poder maior ainda nos rumos das políticas sociais e educacionais” (Apple, 2003).

Henriques (2021, p. 35) comenta que Lacerda (2019) identifica a coalizão de diversos grupos que constituíram o movimento neoconservador a partir de 1970:

De um lado grandes representantes da elite econômica preocupados em reestabelecer seu poderio de classe, e do outro, uma considerável parcela da classe trabalhadora alinhada a um forte tradicionalismo moral. Sobre essa última, o pentecostalismo religioso teria grande influência.

No campo econômico, os neoconservadores discordavam das políticas implementadas pelo Estado de bem-estar social, pois, segundo eles, promovia a dependência, visto que buscava garantir a segurança econômica e “retirava-se da família, da igreja e da comunidade a responsabilidade pelo bem-estar social, pois para os neoconservadores esses segmentos sociais devem ser os verdadeiros responsáveis pela harmonia social” (Lima; Hypolito, 2019, p. 5-6). Por outro lado, Lacerda (2018) aponta a existência de agenda comum entre dois grupos: a nova direita secular cristã, que defende os valores morais tradicionais; os intelectuais neoconservadores, cuja pauta baseia-se no combate ao comunismo, defesa de Israel e a preocupação com questões de política externa. Essa agenda comum, integraria, assim, principalmente, valores morais tradicionais.

Até aqui caracterizamos alguns aspectos que integram a constituição, as estratégias e as ações dos grupos neoconservadores. Vimos que sua posição se alinha, em parte, às que são defendidas pelos neoliberais, ao mesmo tempo que o papel do Estado é resguardado no que diz respeito aos sentidos da educação nacional e do currículo escolar. O surgimento do neoconservadorismo, no plano social e polí-

tico mais recente, pode ser compreendido a partir de um movimento complexo que integra diferentes grupos.

## **“Ideologia de gênero”: estudos sobre gênero e sexualidade como alvo**

Os avanços feministas e homossexuais impulsionaram a reação da direita secular cristã e o engajamento de grupos evangélicos na política. Para esses grupos, a legalização do aborto e a permissividade sexual “afastou a América de Deus”, tornando-se mais plural, indo contra suas origens “uma nação fundada em princípios bíblicos” (Lacerda, 2018). No plano externo, fora dos limites do Brasil, de acordo com Lacerda (2018), o primeiro episódio significativo da direita cristã foi o combate a ERA (sigla em inglês que significa Emenda de Direitos Iguais), aprovada pelo Congresso dos EUA em 1972, apoiada por Richard Nixon, então presidente do país, que garantia igualdade de direitos às mulheres. O movimento contrário à Emenda de Direitos Iguais foi liderado por grupos de evangélicos. Esses grupos entendiam que a proposta incentivaria o divórcio e impulsionaria o trabalho da mulher fora de casa, causando degeneração nos papéis sociais masculinos e femininos, pois o patriarcado seria benéfico às mulheres; garantindo segurança, proteção, paz e maridos que as sustentassem afetivamente e materialmente. Para isso, utilizaram os símbolos nacionais tradicionais para impulsionar seus interesses, consoante afirma Lacerda (2018, p. 43):

Tanto que a oposição a ERA usou símbolos tradicionais da dona-de-casa norte-americana em suas manifestações, como pães, geléias e doces caseiros, com slogan ‘eu defendo a mamãe e a torta de maçã’. Os métodos de campanha estabeleceram um pa-

drão de atuação da nova direita, que, além de protestos, incluíam mobilização nos estados e coletas de assinaturas para pressão aos congressistas. Assim, ainda que não fossem a maioria da população, o movimento teve sucesso em seu objetivo.

Nos Estados Unidos, especialmente, se evidenciava, já durante o período da Guerra Fria (1945-1991), um movimento cujo propósito era o de denunciar e combater o comunismo nas escolas. Assim, as questões sociais, por exemplo, deveriam ser substituídas por valores cristãos. Esses movimentos se acentuaram nas últimas décadas, mesmo após alguns recuos desde os anos 1990. Recentemente, populistas autoritários passaram a fazer pressão contra a produção e divulgação de materiais didáticos com ideias distintas das por eles defendidas posicionando-se, através da autoridade bíblica, para impor a moral cristã, papéis de gênero e da família, legitimando e deslegitimando o que, afinal, deve ser ensinado pela escola (Lima; Hypolito, 2019; Alves, 2020). Foi assim que passaram a justificar também a responsabilidade pela educação em casa pelos pais, pois, segundo Lima e Hypolito (2019, p. 8), se baseiam na premissa de que

[...] a interferência do Estado na vida da família representa um perigo. Está relacionado com o medo do multiculturalismo, que, na perspectiva dos populistas autoritários, representa outro perigo, já que seus filhos são obrigados a conviver com o diferente e, muitas vezes, imoral.

É necessário lembrar que os Estados Unidos influenciam os demais países do mundo impondo pautas morais, principalmente cristãs/conservadoras. Buscaremos, na sequência, perscrutar as influências neoconservadoras no continente europeu, identificando

suas pautas ligadas à família, às questões de gênero, ao combate ao comunismo e na privatização da educação.

Stoll (1990) e Grandin (2006 *apud* Lacerda, 2018) afirmam que, para dar suporte às operações na América Central, organizações da direita cristã, com a Maioria Moral e o Comitê de Ação Pró-Vida, pertencentes a redes carismáticas e neopentecostais, abrangendo a Assembleia de Deus, atuavam arrecadando dinheiro, bíblias, suprimentos médicos e alimentos para missionários que organizavam escolas clínicas e missões religiosas. Essas organizações atuavam em operações e conflitos de baixa intensidade. A direita cristã em especial na “guerra espiritual”, um confronto religioso com o mal. O uso ideológico não era restrito aos cultos e seus fiéis e nem à América Central. Os meios de comunicação com maior visibilidade eram os programas televisivos que ofertavam combinação que buscava equilibrar aspectos ligados ao patriotismo, ao anticomunismo e ao capitalismo. Lacerda (2018) cita o exemplo do pastor da Assembleia de Deus, Jimmy Swaggart, que tinha seus programas em mais de 140 países e três mil estações, abrangendo cerca de meio bilhão de ouvintes. No Brasil, seus programas eram transmitidos pela Rede Bandeirantes aos sábados de manhã. Segundo Diamond (1989) e Stoll (1990 *apud* Lacerda, 2018), havia também uma rede de radiodifusão evangélica chamada de National Religious Broadcasters (NRB), que possuía diversas filiais na América Latina, uma das mais representativas estava no Brasil. Nos anos 1980 subsidiou a NRB, que financiou a construção de estações de rádios cristãs, bem como a criação de escolas técnicas para radiodifusores cristãos e transmissores de ondas.

A direita cristã investiu pesadamente na organização e no espraio das pautas neoconservadoras na América Latina, formada

tanto por evangélicos como pela renovação carismática, mobilizando sobre valores cristãos conquistando a validação moral, podendo agir sobre duas frentes. Henriques (2021, p. 36) afirma:

i) perseguindo todo e qualquer indivíduo que ousasse transgredir os tradicionais papéis de gênero e ii) financiando o enfrentamento de ideologias (como a Teologia da Libertação) e governos mais progressistas em países como Argentina, Brasil, Chile, Peru e Uruguai na década de 1960.

A expansão do neopentecostalismo na América Latina é analisada por Alves (2020, p. 29), que concentra grande contingente de adeptos de tal corrente religiosa:

[...] a expansão do pentecostalismo constitui um fenômeno de amplitude mundial, uma vez que esse ramo do cristianismo vem crescendo aceleradamente no Pacífico Sul, na África e no leste e sudeste da Ásia, em um autêntico processo de globalização ou transnacionalização. Nenhum continente supera a América Latina nesse quesito e, conforme o autor, ‘em números absolutos, o Brasil, figura como o maior país protestante da América Latina, abrigando pouco menos da metade dos cerca de 50 milhões de evangélicos estimados atualmente no continente.’

Vaggione (2022) observa como a defesa de novas e velhas linguagens da moral em relação a uma concepção de reprodução e do casamento reaparece na América Latina e se difundiu numa conjuntura de incerteza, desconfiança e negação política. Esse reconhecimento crescente dos direitos sexuais e reprodutivos não resolveu as principais pautas feministas e LGBTQIA+, mas as empoderou de diferentes maneiras e intensidades. “El conservadurismo moral renueva sus estrategias y argumentos enreacción al avance de derechos vinculados a la

educación sexual, las parejas del mismo sexo, la identidad de género o el aborto” (Vaggione, 2022, p. 52). Provocou, assim, uma politização reativa, conservadora, uma nova etapa provocando as crenças e instituições religiosas tendo como baluarte a moral universal que está sob a ameaça da pluralidade étnica. Essa politização conservadora, no entanto, não é apenas reativa com o objetivo de acabar com as discussões, mas uma reação articulada com propósito de reconstrução moral.

A moral é questão coletiva, deixa de ser sagrada, definida pela “soberania popular” em que leis éticas e morais devem ser detidas por pessoas crentes e não crentes. Por isso, as leis não podem ser aclamadas ou modificadas por valores ou instituições religiosas, mas advindas das demandas sociais: “O Estado laico não pode admitir imposições de instituições religiosas para que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa de valores religiosos” (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019, p. 876).

Vaggione (2022) afirma que o neoconservadorismo supera o fenômeno religioso. Este ajustamento temporal aos movimentos feministas e LGBTQIA+, na defesa dos valores tradicionais, transformaram-no em fenômeno político. O autor admite o neoconservadorismo também como fenômeno laico, no entanto, a redução de seus atores, argumentos ou valores num campo ou outro é sempre incompleta. O autor percebe como a religião e a política conservadora aliam-se no combate e em respostas às novas demandas sociais dos movimentos feministas e LGBTQIA+. Os grupos Pró-Vida e Pró-Família tem papel de destaque nas pautas neoconservadoras, como o uso, por exemplo, de argumentos científicos, legais ou bioéticos em defesa pública de sua doutrina. Assim, os religiosos se utilizam de uma laicidade estratégica.

O chamado ativismo “pró-vida”, em articulação com a Igreja Católica, disseminou o termo “ideologia de gênero” na América Latina, conforme afirma Vaggione (2022, p. 56):

En el año 1998, la Conferencia Episcopal de Perú publicó un folleto donde advierte sobre la existencia de una ideología detrás del concepto de género y afirma que, por su impacto, ‘toda la moral queda librada a la decisión del individuo y desaparece la diferencia entre lo permitido y lo prohibido’. Este documento también hace referencia a un proceso de infiltración y a que ‘los proponentes de esta ideología usan sistemáticamente un lenguaje equívoco para poder infiltrarse más fácilmente en el ambiente, mientras habitúan a las personas a pensar como ellos’.

A noção de “ideologia de gênero” teve sua origem nos anos de 1990 e pode ser vista como uma espécie de reação de grupos religiosos conservadores às pautas de igualdade de gênero e diversidade sexual, na agenda internacional dos direitos humanos da ONU. Essa reação se ampliou no início do século no Judiciário, no Legislativo e em protestos em “defesa da família” e “contrários ao gênero”. Nesse percurso, tornou-se estratégia política e uniu diferentes personagens conservadores, garantindo recursos para sua mobilização e ações (Vaggione; Machado; Biroli, 2020).

Observa-se, assim, como esses grupos neoconservadores atuam de forma interligada transnacionalmente, que há grande articulação para disseminação de discursos de ódio, com a negação da diversidade, onde apenas a sua verdade é válida. Vaggione, Machado e Biroli (2020, p. 23) demonstram como esta articulação tem abrangência na América Latina:

Na América Latina, as políticas para a educação integral, incluídas em planos de educacionais em legislações específicas em vários países a partir de 2010 e o reconhecimento do casamento igualitário por meio de leis específicas (Argentina, 2009; Uruguai, 2013) ou de decisões das cortes constitucionais (Brasil, 2011; Colômbia, 2016; Equador, 2019) também dispararam manifestações [...] Entre elas, estão a Marcha de la Família, na Colômbia que levou milhares às ruas em 10 de agosto de 2016; a marcha organizada pela Frente internacional por la Familia, no México um mês depois; e, em novembro do mesmo ano, o lançamento da campanha #ComMisHijosNoTeMetas no Peru que anteciparia marchas nocivas naquele país a partir de março de 2017.

Vaggione (2022) diz que a massificação do termo “ideologia de gênero” teve a ver com os segmentos evangélicos conservadores que, apesar da diversidade de classe, gênero ou de cor de pele, são os campos mais restritivos na moral sexual e a usam como diagnóstico de ameaça à ordem social. Isso se dá pela ampliação das igrejas pentecostais e neopentecostais, que não intervinham na política, mas passaram a atuar ativamente na vida pública expandindo o neoconservadorismo, principalmente no que se refere ao combate dos direitos sexuais e reprodutivos, pois os caracterizam como inimigos da família.

Essa articulação entre católicos e evangélicos conservadores era impensável algumas décadas atrás, mas seu inimigo comum, a ideologia de gênero, proporcionou tal luta.

Así, la ideología de género permite desplazar la defensa de los valores católicos a valores universales e inalterables y da lugar a articulaciones que tienen en común la defensa de la vida desde la concepción y la familia tradicional. Como ha sido propuesto, el giro ideología de género funciona como un significante

vacío (Mayer y Sauer, 2017) a través del cual se agrupan actores que posponen sus diferencias frente a una amenaza compartida. (Vaggione, 2022, p. 56).

Desenha-se, assim, uma identidade comum deste inimigo antagonico. Ou seja, é esse inimigo externo que sustenta e que delinea certa coesão para o grupo. Deixam de lado suas diferenças para combater esta ameaça comunitária, a ideologia de gênero.

No Brasil, os movimentos neoconservadores ganharam força a partir de 2010. Alves (2020, p. 41) observa o avanço da inserção desses discursos conservadores no debate público nos últimos anos e sua abrangência entre grupos evangélicos e católicos:

[...] é equivocado, quando se trata dessa corrente, falar apenas em 'bancada evangélica, pois a expressão não apenas ignora diferenças entre as denominações protestantes como deixa de lado a importante presença do setor conservador da Igreja Católica' (2016, p. 593). De acordo com o autor, o fundamentalismo pressupõe que há uma verdade revelada, o que anula qualquer possibilidade de debate.

A ascensão política dos grupos evangélicos que se utilizam dos meios de comunicação para disseminar suas ideias é um fenômeno perceptível, pois líderes religiosos adquirem canais de televisão ou compram espaços televisivos e, de acordo com Alves (2020, p. 100), expandem sua influência através de canais abertos de rádio e televisão.

Outro aspecto relevante sobre esse segmento religioso é sua marcante presença no campo midiático, sobretudo, por possuírem trânsito permanente em canais abertos de rádio e televisão, e, ainda, no caso específico da IURD, por possuírem

os controles financeiro, estratégico e institucional de uma das mais influentes redes de televisão do país. Em outras palavras, por meio da Rede Record, imprimem sua *weltanschauung* à trama dos eventos políticos e dos eventos simbólico culturais da vida cotidiana, expandindo, assim, sua força e capacidade de influência para uma tessitura social e institucional ampla, incluídos aí o mercado e o Estado.

A Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) pode ser compreendida como uma espécie de referência no movimento neopentecostal por sua organização institucional e multinacional, visto que se trata de um megaempreendimento brasileiro que se lançou à busca de novos mercados em outros países. Segundo Alves (2020, p. 46):

Neste contexto, a IURD (Igreja Universal do Reino de Deus) possui vários traços que sugerem que ela constitui uma nova expressão do neopentecostalismo, caracterizada por uma notável continuidade de religiosidades populares presentes no catolicismo popular, inclusive adotando práticas de cultos afro-brasileiros, do kardecismo, e de certas expressões do protestantismo tradicional.

Uma nova fórmula, o empreendedorismo dinâmico e flexível, de certa forma um tipo de associação ao capitalismo liberal, tem sido a tônica de atuação da Igreja Universal. Um grupo de operadores de bens religiosos para arrecadar fundos monetários, seja através de dízimos, ofertas ou campanhas, embasado na ideia de que quanto mais se dá a Deus, maior será a graça. Ou, ainda, de que quem nega o pagamento do dízimo, acaba por roubar de Deus. A Igreja Universal despertou uma acirrada competição por fiéis, com uso intenso da mídia, patrocinadas pelo sucesso de caixa das contribuições, aliados a “projetos da instituição, as necessidades e desejos das camadas sociais

empobrecidas e dos indivíduos sem perspectiva de ascensão social” (Alves, 2020, p. 46). O discurso empreendedor capitalista associado à Teologia da Prosperidade surge como um guia para seus adeptos em busca de sucesso, para ascensão e superação, através de um processo em que o fiel anuncia a posse da benção desejada.

A Teologia da Prosperidade tem servido aos neopentecostais como um manual de instruções religioso, que guia o fiel a uma vida de sucesso a partir do espírito empreendedor, incentivando-os e desafiando-os a investir no ‘Reino de Deus’, sobretudo, financeiramente. É nas facetas desse discurso que se apoia a territorialidade do neopentecostalismo. O sucesso desse movimento religioso não reside somente na mercantilização do sagrado, mas também no contexto social em que foram fertilizadas as sementes de tal discurso, no caso, a realidade brasileira. (Alves, 2020, p. 47).

A proliferação, tanto de igrejas neopentecostais como do Evangelho da Prosperidade, segundo Alves (2020, p. 47), tem como uma característica marcante da doutrina a chave para a prosperidade material e a promessas de superação da “bruxaria, as forças demoníacas e os espíritos malignos através do poder do Espírito Santo”. A sua ampla difusão se dá também pelo fato de oferecerem esperança existencial para o presente, e não apenas para o plano celestial. A proliferação de igrejas neopentecostais se dá, principalmente, entre os mais pobres, pois pregam que estes se “afirmem como sujeitos dignos da prosperidade prometida” (Alves, 2020, p. 47-48). Essa prosperidade viria da riqueza, saúde, proteção divina, sucesso educacional, empregos, lucros e oportunidades de vida melhor.

Sua atuação não envolve apenas a religião e o estabelecimento de uma bússola moral para a sociedade, mas a condução de um plano cultural e identitário, que ainda promete a mobilidade social e compartilha interesses com as instituições neoliberais capitalistas que, ao mesmo tempo, legitimam-no, empoderam-no e se valem dele. (Alves, 2020, p. 48).

Sepúlveda e Mendonça (2022) afirmam que muitas lideranças evangélicas buscam se consolidar como força política no Brasil. Foi nas eleições municipais de 2016 que houve, pela primeira vez de maneira concreta, uma organização nacional com candidaturas protestantes, pentecostais e neopentecostais, acompanhada, inclusive, pela Confederação dos Conselhos de Pastores do Brasil (Concepab). No entanto, a candidatura de Dilma Rousseff afrontava tais grupos, pela significação que representava, dificultando a aliança entre progressistas e religiosos.

Todavia, o problema central desses grupos não era somente o apoio do governo às pautas feministas e LGBTs, mas sim as vitórias progressistas da sociedade, que, de certa forma, colocava em xeque a profunda desigualdade social no Brasil. A própria eleição de Dilma Rousseff era uma afronta: uma mulher ex-guerrilheira na luta contra a ditadura no Brasil (1964-1985). Além disso, o apoio aos governos do PT, apesar de permitir um crescimento político a esses grupos mais conservadores, impedia-os, em certa medida, a implementar seus projetos políticos por inteiro, dificultando, assim, a consolidação do exercício do poder por esses grupos. (Sepúlveda; Mendonça, 2022, p. 386).

O Partido dos Trabalhadores (PT), por exemplo, manteve, nesse mesmo período, uma resolução que favorecia a legalização do aborto e a defesa de pautas LGBTQIA+. Assim, parlamentares apoiavam o

governo em questões econômicas e de assistência social, mas divergiam total e abertamente contra os direitos sexuais e reprodutivos ou do movimento LGBTQIA+ (Sepúlveda; Mendonça, 2022).

Assim, a expansão neoliberal capitaneada pelo então presidente da República Michel Temer a partir de 2016 e a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2019 estiveram alinhadas a vários interesses de diferentes grupos unidos por alguns ideais como “Liberal na economia e conservador nos costumes” ou “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, slogans que deixaram bastante clara a estratégia de defesa de uma pauta moral e da mínima intervenção do Estado em questões econômicas (Henriques, 2021).

A pauta moralista adotada por Bolsonaro foi fundamental para a volta da extrema-direita ao poder. De acordo com Castro (2021, p. 45), o “neoliberalismo é um sistema moralista”, pois aponta o Estado e os serviços públicos como ineficientes e corruptos, e como a moralidade está sempre em evidência ela é a causa, mas também a solução dos problemas do capitalismo. A pauta anticorrupção, por exemplo, tem sido alinhada a partir do ideário moral, capitaneado pelos setores conservadores, especialmente. Desse modo, o neoliberalismo se associa ao neoconservadorismo: o Estado é ineficiente porque é corrupto. Os grupos que têm defendido a presença do Estado nas questões sociais, em geral, são aqueles que integram o espectro político progressista e de esquerda. Logo, esses grupos e todos que a eles estiverem alinhados são corruptos.

A aproximação de Bolsonaro com os evangélicos neoconservadores se deu por sua notória posição contrária e agressiva em relação à homossexualidade, bem como a ampliação de direitos da comunidade LGBTQIA+. Assim, usando as igrejas como “palanque eleitoral”,

Bolsonaro discursou contra as minorias, principalmente sexuais, e fez sua propaganda eleitoral, influenciando as decisões dos fiéis. De acordo com Castro (2021), a irracionalidade tem sido um ponto fundamental nesta coesão religiosa, pois por mais absurdas que sejam as notícias, com a desvalorização da ciência ou colocação dela em equidade com crenças, as pessoas ficam suscetíveis a toda e qualquer mentira ou ataque à ciência. Durante a pandemia de covid-19, surgiram movimentos antivacina e teorias da conspiração que faziam sentido para parte do seu eleitorado. Alves (2020, p. 116) assim descreve esse cenário:

A oposição discursiva entre religião e ciência se desdobra em outros antagonismos sociais. Independentemente das razões dessa divisão de opiniões, há uma polarização entre progressistas e conservadores na sociedade brasileira que recrudescer substancialmente no período pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, demonstrando que a política brasileira vem assumindo um caráter claramente antidemocrático, antiliberal e conservador.

Os grupos neoconservadores, segundo Lima e Hypolito (2019), ampliaram sua representação no Congresso Nacional, que aglutina representantes da bancada BBB (bala, boi e Bíblia). Segundo Alves (2020, p. 120), “por atuarem conjuntamente na defesa de ideias conservadoras, são identificados como uma única bancada ou frente parlamentar, mesmo não constituindo uma oficialmente”. A partir de diferentes usos da religião e das crenças de seus fiéis, esses grupos pautam o campo político e moral, opondo-se às pesquisas com células-tronco, demarcação de terras dos povos originários, ao casamento civil homoafetivo, entre outros. Castro (2021) afirma que a base de apoio do ex-presidente Bolsonaro é marcada por desejos e afetos.

Além do que seria essencialmente racional, trata-se de uma espécie de revolta confusa da ordem social, mobilizada por campanhas mentirosas nas redes sociais e chamamento as lutas a favor de seu líder.

Para Sepúlveda e Sepúlveda (2019, p. 873), o problema do discurso conservador é seu poder de persuasão, por vir do tradicionalismo, pelo seu forte significado social e identitário, no qual parte da população facilmente sustenta a sua identificação, o que, afinal, “potencializa a já mencionada carga emotiva do termo. E tal potencialização impulsiona a organização de grupos proativos em defesa da ‘moral e dos bons costumes’, muito em voga atualmente no país e no mundo”.

Apple (2022) destaca que essa não é uma guerra de manobra, mas de posição, pois na transformação social tudo conta; tanto os currículos como a vida dos professores. É por essas razões que se observam as investidas ativas de grupos neoconservadores no desmonte da escola. Acerca da influência dos ideais conservadores na escola, Alves (2020, p. 121) nos diz que:

É evidente que existem forças conservadoras e tradicionais que movem as finalidades escolares por meio de sistemas de valores religiosos e ideológicos, de interesses particulares e de distintos grupos sociais. Isso se manifesta no desmanche da esfera pública e do trabalhador público, no conservadorismo social incorporado à escola por meio do autoritarismo e do conservadorismo religioso, traduzido em fundamentalismo religioso em denominações neopentecostais – vendilhões dos templos, mercadores da ‘teologia’ da prosperidade.

As análises de Sepúlveda e Sepúlveda (2019) chamam a atenção para as questões culturais que também permeiam a educação, com a emergência de diferentes grupos que conquistaram espaço político,

buscam políticas educacionais que atendam às suas demandas e por isso é preciso que o debate também esteja presente na escola. O que acontece dentro da escola é o que acontece fora dela. E o que está fora dela é também da escola, é, portanto, um assunto da escola, do currículo.

## **“Escola sem Partido” e *homeschooling*: ataques à educação pública e democrática**

Conforme Penna (2018), é necessário considerar como vamos encarar com seriedade a ameaça dos discursos e os projetos de lei que incorporam as pautas conservadoras, mesmo os que sejam inconstitucionais. Para Penna (2017), o enfrentamento, em 2004, do discurso do Escola sem Partido não foi realizado de maneira adequada. O resultado foi que essas ideias se espalharam com muita rapidez na internet:

Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional. Os memes, imagens acompanhadas de breves dizeres, têm uma grande importância nesse discurso simplista. (Penna, 2017, p. 35).

Historicamente, a escola, bem como o currículo, podem ser compreendidos a partir de um espaço de disputas de poder. Em diferentes contextos, a educação se torna tema de debate público. Os contornos desse debate, no entanto, mudam. Transformam-se a partir dos tempos históricos, nas diferentes épocas, entre permanências e rupturas. Atualmente, com argumentos de ataque e defesa da escola, esse debate se

amplificou pelas redes sociais digitais e também nas diferentes mídias: “ideologia de gênero”, manter ou não o Ensino Religioso cristão, entre outros temas, passaram a ser abertamente discutidos, ainda que sem a necessária profundidade ética, política e epistemológica, pairando sobre o senso comum, assim como nos ensina Penna (2017), reduzindo-se às dicotomias simplistas que acabam por restringir questões complexas a falsas alternativas. Para Gonzalez e Costa (2018), por exemplo, com o discurso de que professor não é educador, privilegia-se a técnica e incorpora uma ideia do senso comum que educação vem de casa e a escola deveria restringir-se a transmitir conteúdos que não fossem contra as convicções religiosas e morais da família.

O Escola sem Partido é um dos movimentos que mais impactou a escola pública e, conforme afirma Penna (2018), incitou o “ódio aos professores”. Defendem que haveria uma conspiração marxista cultural, que utiliza como instrumento a educação, conforme Sepúlveda e Sepúlveda (2019, p. 883):

A narrativa do Escola sem Partido se estrutura a partir da premissa de que xs professorxs das escolas são doutrinadorxs que impõem uma visão única de mundo – que seria a comunista. Tal retórica é resultado de um projeto conservador que culpabiliza a esquerda brasileira por tudo que consideram negativo na sociedade brasileira, em especial o Partido dos Trabalhadores (PT), alegando que tal partido se baseia e propaga o que eles denominam marxismo cultural.

O Escola sem Partido ganhou força ao abraçar a narrativa religiosa de combate à “ideologia de gênero”, ou seja, foi nesse mesmo contexto que surgiram outros inimigos, os “grupos identitários” das pautas feministas e LGBTQIA+:

Com isso, o resultado mais efetivo foi o ataque e a caça aos projetos de lei que defendessem de alguma forma as pautas de gênero. Foi essa onda de ataques que atingiu em cheio a BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo. O clima tenso na política e na economia brasileira – 12 milhões é o número de desempregados em 2019 (Loschi, 2019) – afetaram a sociedade de tal forma que o discurso conservador passou a ocupar um lugar de destaque. A culminância disso foi a eleição de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil, em 2018. Seu discurso de que não permitiria que se fizesse ‘ideologia de gêneros’ nas escolas, entre outras pautas conservadoras, adentrou em cheio algumas dessas instituições. (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019, p. 884).

É preciso lembrar que a defesa da família não se refere às diferentes organizações e formas familiares, mas a branca, patriarcal, heterossexual, a “família tradicional brasileira”. Os neoconservadores usam o discurso do direito de educar seus filhos com valores morais e religiosos, desde que estes sejam cristãos. Considerando a escola como local de doutrinação ideológica de esquerda e de “ideologia de gênero”, argumentos religiosos são impulsionados para defender suas teses (Henriques, 2021) e a escola se torna um local perigoso às crianças. Penna (2018) demonstra a crueldade do Escola sem Partido que comparou professores a estupradores, discurso que coloca a sociedade contra os professores.

A crescente discussão sobre a educação de gênero foi fortemente abraçada pelo Escola sem Partido, tornando-se um debate político, além de religioso fundamentalista, abrangendo algumas pautas como sexismo e combate à homofobia (Miguel, 2016). Esse movimento neoconservador defende que os filhos devem ser educados pelos pais e que o Estado não deve interferir, restringindo-se a ensinar conteúdos, tendo como lema “meus filhos, minhas regras”. É possível observar,

desse modo, o quanto esses movimentos neoconservadores podem ser perigosos, especialmente para as crianças, que têm seu convívio escolar negado. No caso do *homeschooling*, por exemplo, pauta incentivada e defendida no neoconservadorismo, as crianças podem estar sujeitas a violências cometidas por pessoas próximas, dentro de casa. A escola pode ser, muitas vezes, o único local de denúncia e voz das vítimas de violência doméstica. Os projetos do Escola sem Partido e do *homeschooling* buscam desqualificar a educação pública, com o objetivo de abocanhar recursos públicos, na chamada *voucherização*, se valendo do discurso de liberdade de escolha das famílias sobre a educação de seus filhos (Moraes, 2021).

Assim como outros projetos neoconservadores, o *homeschooling* também é inspirado em legislações internacionais, oriundas dos Estados Unidos, França e Austrália. Cecchetti e Tedesco (2020), baseados em Boto (2018), afirmam que nos Estados Unidos 4% das crianças oriundas de minorias religiosas estão sendo educadas nesse formato, com um aumento de 100% entre 1999 e 2010. O trabalho de Gemelli e Maganhini (2019) analisou oito projetos de lei referentes ao *homeschooling* em diferentes estados brasileiros e constataram algumas justificativas comuns entre eles:

a) melhoria da qualidade do ensino; b) combate à violência, uso de drogas, bullying, sexualidade precoce e outras ameaças às quais estão expostas as crianças e jovens; c) divergência de princípios, convicções filosóficas, éticas e religiosas; d) necessidade de atendimento às particularidades do desenvolvimento de crianças e jovens; e e) direito de escolha das famílias. (Gemelli; Maganhini, 2019, p. 288).

Tratam-se de projetos desqualificam a educação pública brasileira. Acreditam que as crianças pertencem aos pais e que caberia apenas à família decidir o que as crianças deveriam estudar e com quem deveriam conviver. Esse protecionismo exacerbado nega a convivência com as diversidades filosóficas, éticas e religiosas que constituem a sociedade, sustentando-se a partir de uma ideia enviesada de filhos como propriedade.

Cecchetti e Tedesco (2020) destacam que uso de justificativas religiosas embasa os pedidos de *homeschooling* e trazem à tona conflitos antigos entre Igreja e Estado, público e privado, ensino confessional e laico. Esses conflitos foram se intensificando, principalmente quando líderes religiosos fundamentalistas passaram a assumir papéis de destaque na política brasileira. Assim, a pauta da educação domiciliar, em diversos países do mundo e de forma mais recente no Brasil, está calcada em valores religiosos fundamentalistas, com o apoio de partidos, instituições e líderes religiosos em consonâncias com o movimento neoconservador espalhado em diferentes países. A aprovação de projetos ligados ao *homeschooling* podem afetar “o direito público subjetivo à Educação Básica, direito assegurado após décadas de luta coletiva por uma escola gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva e laica” (Cecchetti; Tedesco, 2020, p. 4).

Tanto o Escola sem Partido quanto os críticos à “ideologia de gênero” também atuam como defensores do *homeschooling* como um ideal de educação. Acreditam que a formação escolar não deve interferir e nem contribuir para modificar os princípios e valores familiares. Para fundamentalistas neoconservadores, a escola/Estado não deve ensinar temas religiosos, políticos, sexuais e morais. Para o caso de persistência dessa condição de “interferência” do Estado, a

“solução” que consideram seria o *homeschooling*. Marcon, Dourado e Bordignon (2023) afirmam que grupos que defendem a educação domiciliar estão em consonância com a política ideológica de grupos neoconservadores, reacionários da direita e extrema direita, com pautas como a ideologia de gênero e apoio à Escola sem Partido, além de julgar que a escola desvirtua os jovens dos valores familiares.

Durante o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as demandas conservadoras excluíram temas considerados “polêmicos”. Macedo (2017 apud Lima; Hypólito, 2019, p. 12) aponta os principais pontos que o Escola sem Partido demandou na elaboração da Base:

1. separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças;
2. contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública;
3. contra a diversidade cultural nos currículos;
4. contra a ideologia de gênero nos currículos.

Essa questão de combate à suposta ideologia de gênero, segundo Lima e Hypólito (2019), foi tão acirrada que, na terceira versão da BNCC, em abril de 2017, foram excluídas todas as menções a questões de gênero. Mesmo com a terceira versão, grupos de evangélicos e católicos continuaram as críticas e novas alterações foram feitas no documento para atender os seus interesses.

Dessa forma, o conservadorismo político de base religiosa trabalha com a tese de que as homossexualidades vão destruir a família, disseminando o medo pela sociedade. Há de se considerar que esse discurso é muito bem elaborado, pois, em alguns casos, sua construção está revestida de ideias pro-

gressistas. Vejamos o caso do termo gênero ou da expressão teorias de gênero, transformados em ideologia de gênero. As teorias de gênero são aquelas que entendem o gênero como uma manifestação do indivíduo na sociedade, ou seja, como o indivíduo manifesta sua performance de gênero (Butler, 2017). (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019, p. 880-881).

Através da manipulação de conceitos, os neoconservadores deturpam as discussões da comunidade escolar, mudam expressões a sua vontade para influenciar as discussões ascendentes na sociedade contemporânea e buscam impor sua forma de pensar, seu padrão de família, casamento, escola, sociedade.

É preciso que o debate democrático seja feito com respeito, empatia e igualdade de direitos e condições, para uma sociedade mais justa na sua heterogeneidade. Isto é, o termo “ideologia de gênero”, por exemplo, guarda alguma relação enviesada com os estudos sobre gênero, conforme explicam Sepúlveda e Sepúlveda (2019, p. 880-881):

Essa expressão foi apropriada e modificada pelo pensamento conservador para designar uma pretensa prática escolar de ensinar que as crianças e xs jovens podem desenvolver qualquer identidade de gênero, independentemente de sua identidade sexual. Ou seja, o que xs conservadorxs dizem é que a escola está ensinando xs alunxs a serem lésbicas e gays.

Os grupos neoconservadores também interferiram na elaboração de planos estaduais e municipais de educação. Assim, era comum ver imagens de freiras católicas lado a lado com pastores de outras congregações religiosas tomando as tribunas em audiências públicas sobre o Plano Nacional de Educação – PNE (Lima; Hypolito, 2019). Sepúlveda e Sepúlveda (2019) fazem alusão ao documento “Orientações para

uma leitura conservadora da BNCC”, presente na página do Escola sem Partido. Essa publicação alerta sobre o suposto “perigo” da BNCC, que ameaçaria a hegemonia cristã do Brasil. Percebemos, assim, a descon sideração total com as demais manifestações religiosas ou a ausência delas, priorizando apenas a interessada pelos grupos conservadores.

Ressaltamos que, se a BNCC foi defenestrada do jeito que foi, os ataques a propostas curriculares mais progressistas existentes nos estados e municípios foram bem mais fortes e efetivos. A educação brasileira, sobretudo em sua política curricular, está vivendo um momento crítico, correndo riscos enormes de retrocesso, afetando principalmente os grupos identitários que mais sofrem violência no país hoje. (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019, p. 881).

Alves (2020, p. 85) destaca como que estes fiéis possuem características e ações que só podem existir por causa do conservadorismo, o que fica evidenciado nas vestimentas e no modo de cortar e pentear os cabelos, por exemplo. Um “conservadorismo traduzido na aparência é dotado de significado, e é a partir desse significado que poderemos compreender o fenômeno religioso e interpretar como ele se manifesta, desta vez, especificamente, na sala de aula”. A BNCC absorveu grande parte dos anseios de grupos religiosos e do Escola sem Partido, mas em medida semelhante também de grupos empresariais, articulando propostas conservadores e neoliberais. Esses grupos empresariais, com o objetivo de impor as demandas e a estrutura educacional, aproveitam-se dessa condição do contexto para implementar, afinal, os interesses do mercado.

Cecchetti (2021) lembra que a escola não é igreja, não é privada (mesmo as privadas possuem funções públicas) e não é neutra.

Desta forma, os professores, como agentes públicos e a escola, como instituição republicana, não está a serviço das vontades privadas, religiosas ou mesmo político partidárias. Seria praticamente impossível que os professores e a escola atendessem a vontade de cada família, de acordo com os seus valores religiosos, morais ou políticos. Mesmo o professor, não pode ensinar de acordo com suas vontades privadas, pois está a serviço da função pública e da natureza pública da instituição escolar. Portanto, os professores possuem responsabilidade social com conhecimentos historicamente construídos, ou em construção, na formação integral do sujeito.

## **Para finalizar: alguns subsídios para resistir e lutar por uma educação pública e democrática**

Concluimos que há diferentes forças e relações de poder na educação brasileira. Esse território foi historicamente disputado por conservadores e liberais que buscavam pautar seus princípios e narrativas, sejam elas passadas, sejam elas presentes. Mesmo com a democratização do país a partir da década de 1980, as transformações políticas nos contextos internacionais e nacionais acabaram por unir esses grupos, neoliberais e neoconservadores. No contexto mais recente, esses grupos, reunidos sob diferentes pautas, têm contribuído fortemente para a disseminação de ideias que desqualificam a educação escolar pública no país, bem como o trabalho docente de modo específico. Trata-se de um conjunto difuso de ideias que atacam a educação e o compromisso social da docência. A partir da redução de questões complexas a soluções simplistas ligadas ao senso comum, movimentos e projetos como o Escola sem Partido e *homeschooling* têm sido apresentados como “soluções”.

O enfrentamento e a resistência são feitos por movimentos sindicais, estudantis, mas também no campo científico, que não deve eximir-se desse debate. Lembramos que o Escola sem Partido, apesar de já ter sido derrotado na justiça, ainda assombra os professores. Não são poucas as denúncias recebidas nos sindicatos que demonstram a centralidade do problema nos tempos que correm. Silenciamento, autocensura, entre outras práticas, têm integrado relatos frequentes dos professores. Por isso, a importância de manter o debate aberto, tanto para nos fortalecer como para demonstrar que estamos alertas e prontos para o embate.

## Referências

ALVES, Edmar Moreira. **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4545/2/Edmar%20Moreira%20Alves.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

APPLE, Michael W. CMD 2022: Palestra Democratic Education (Educação Democrática). **YouTube**, 28 out. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1DKz07sQFLs>. Acesso em: 10 nov. 2022.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

CASTRO, Matheus Rufino. Conservadorismo e irracionalismo: Bolsonaro enquanto reação do capital a sua crise estrutural. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 33-49, set./dez. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.32566>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/32566>. Acesso em: 9 mar. 2022.

CECCHETTI, Elcio. Seminário Escola é Lugar de Ciência – Encontro 3. **YouTUBE**, 24 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9MYTOGvRC4E&t=2314s>. Acesso em: 11 de mar. 2021.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14816/209209212856>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GEMELLI, Débora Mendes de Souza; MAGANHINI, Thais Bernardes. Educação domiciliar (homeschooling): uma análise constitucional da matéria. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 283-298, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4525>. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4525>. Acesso em: 1 jun. 2023.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 551-565, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p551-565>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/3248>. Acesso em: 11 dez. 2021.

HENRIQUES, Adrian Evelyn Lima. **Educação, conservadorismos e religião**: mapeamento e análise do avanço neoconservador na educação brasileira. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/54439/54439.PDF>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LACERDA, Marina Basso. **Neoconservadorismo de periferia:** articulação familista, punitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12476>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/>. Acesso em: 8 maio 2024.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Penteado; BORDIGNON, Luciane Spanhol. A escola como espaço socializador: uma crítica aos limites do homeschooling. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 793-816, mar. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v29i3.14302>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14302>. Acesso em: 8 maio 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MORAES, Viviane Merlim. Liberdade de ensino ou escolha da família? Velho dilema, nova roupagem. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 486-505, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.108973>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/108973>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PENNA, Fernando Araújo. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>.  
Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3240/3058>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PENNA, Fernando Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, RJ: LPP; UERJ, 2017. p. 35-48.

SEPÚLVEDA, José Antônio; MENDONÇA, Amanda André de. Laicidade e pandemia em tempos conservadores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 384-396, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.58201>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/58201>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SEPÚLVEDA, José Antônio; SEPÚLVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.04>. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

VAGGIONE, Juan Marco. El entramado neoconservador en América Latina: La instrumentalización de la ideología de género en las democracias contemporáneas. **Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 51-64, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5209/ltld.79437>. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/LTDL/article/view/79437>. Acesso em: 23 jun. 2022.

VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores dos Campos; BIROLI, Flávia. Introdução: matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores dos Campos; VAGGIONE, Juan Marco (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia na América Latina**. São Paulo, SP: Boitempo, 2020. p. 13-40.

# **A relação entre saúde mental, covid-19 e Educação Básica nas produções científicas no período crítico da pandemia**

Eduarda Luíza D'Avila  
Eduarda Ágatha Chagas  
Márcia Luíza Pit Dal Magro

## **Introdução**

A pandemia de coronavírus (covid-19) foi uma emergência de saúde pública que se estendeu de março de 2020 até maio de 2023, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou seu fim (OPAS, 2023), com um saldo aproximado de 14,9 milhões de mortes diretas e indiretas segundo a agência, nos defrontando com a finitude e o medo da finitude, o que, de acordo com Freud (2020), é uma das causas do mal-estar na cultura.

Além das perdas de vidas humanas, as mudanças ocasionadas pelas medidas sanitárias para evitar o contágio, como o isolamento social, produziu e acentuou muitas vulnerabilidades sociais e econômicas em todo o mundo, como aquelas geradas pelo fechamento das escolas e pela perda de trabalhos e rendimentos das famílias.

Dados publicados em setembro de 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura apontavam que 1,6 bilhão de crianças e jovens de 194 países estavam fora da escola devido à pandemia, o que representava mais de 91% dos estudantes destas na-

ções (Unesco, 2021). Ainda, o Relatório dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2021 apontava que a pandemia da covid-19 agravou a pobreza e a fome no mundo, com um aumento da extrema pobreza em mais de um ponto percentual já em 2020. O mesmo relatório acenava ainda para uma “catástrofe geracional” na educação, em que 101 milhões de crianças e jovens teriam ficado abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura.

Considerando os impactos sociais, econômicos, sanitários e psicológicos da pandemia, desde o princípio desta houve uma preocupação em torno de como ela afetaria a saúde mental das pessoas e muitos estudos sobre o tema foram produzidos em um curto espaço de tempo. A OMS (2022) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (2022), por meio de relatórios, apontaram para piora na situação de saúde mental da população decorrente da pandemia, em que a segunda dá ênfase para este cenário junto às crianças e adolescentes.

O fenômeno da pandemia de covid-19 não é só recente, como ainda produz desdobramentos na sociedade como um todo, e nas escolas. Nesse sentido, há necessidade de reconhecer seus efeitos, especialmente no período crítico da crise sanitária, e como este pode reatualiza no contexto atual. Considerando a realidade apontada, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a produção científica do período de 2020 a 2022 reflete os impactos da pandemia de covid-19 na saúde mental no contexto da escola.

A pesquisa realizada é de natureza básica e abordagem qualitativa. O procedimento metodológico escolhido foi o da revisão narrativa de literatura, modalidade de pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório. De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85), este método “permite uma ampla descrição sobre o assunto,

mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados. Sua importância é na rapidez na atualização dos estudos sobre a temática”.

Na mesma direção, Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125) destacam que a revisão narrativa de literatura busca descrever, de forma ampla, a abordagem pelas produções científicas acerca de um tema, produzindo um “estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual”. A escolha deste método no presente estudo busca, assim, dar um panorama das produções científicas em torno da pandemia da covid-19, em um momento em que a emergência de saúde pública ainda estava em curso, sendo que os estudos em questão retratam o período agudo da crise.

A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e SciELO, nos idiomas inglês, português e espanhol. Foram incluídos textos publicados no período de 1º de janeiro de 2020 a 30 de setembro de 2022, no formato de artigo científico, dissertações e teses. As palavras-chave utilizadas foram: “covid-19” or “pandemia” and “escola<sup>1</sup>” no idioma português; “covid-19” or “pandemia” and “escuela” no idioma espanhol; “covid-19” or “pandemic” and “school” no idioma inglês.

Na base de dados BVS, somente na aplicação do idioma em inglês, foi utilizado filtro específico da base denominado de assunto

---

1 O significado da palavra “Escola”, no dicionário Oxford Languages (2025), é estabelecimento público ou privado destinado a ensino coletivo. Este termo é abrangente e não exclui por definição nenhum nível educacional, apesar da educação escolar brasileira, segundo a LDB de 1996, definir dois níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio), excluindo o ensino superior nesta definição.

principal, sendo eles: estudantes, educação a distância, saúde mental, quarentena, ansiedade, distanciamento físico, ensino, aprendizagem, educação, pais e comportamento infantil. Essa escolha se deu de forma a viabilizar a pesquisa com essas palavras-chave, na referida base. Esses filtros foram escolhidos entre um conjunto de várias expressões, por se entender que tinham relação com o tema pesquisado. Somente com as palavras-chave iniciais, a base de dados BVS, em inglês, apresentava um resultado de 8.947 publicações, inviabilizando a pesquisa e conferência do material apresentado; utilizando os filtros citados anteriormente, a base de dados apresentou o número de 1.129 publicações, tornando a pesquisa em inglês nessa plataforma possível.

Os critérios de inclusão para os estudos foram: ter relação com a temática proposta, abordando-a nos seus resultados e/ou discussão, ter sido publicado entre o dia 1º de janeiro de 2020 até 30 de setembro de 2022 e estar disponível na íntegra. Já os critérios de exclusão foram: não dialogar com o tema proposto nos resultados e/ou discussões; não permitir acesso na íntegra; estudos repetidos.

Os resultados das buscas nas bases de dados somam um total de 40 publicações. As publicações foram enumeradas durante o texto para serem identificadas como parte do campo realizado. Como procedimento de análise foi utilizada a análise temática de conteúdo de Minayo (2001).

## **Características dos estudos analisados**

Quanto às características dos estudos encontrados, destaca-se que dos 40, 38 são artigos e dois são dissertações de mestrado. Destes, nenhum foi publicado em 2020, 13 foram publicados em 2021, se-

gundo ano da pandemia, e 27 foram publicados até setembro de 2022, momento em que a pesquisa de campo foi encerrada. Em relação ao idioma das publicações, 31 pesquisas foram publicadas em Língua Inglesa, seis em Língua Portuguesa e três em Língua Espanhola. Nestes estudos foram identificados 23 países nos quais os estudos foram realizados ou aos quais se referem, dentre estes, nove estudos se referiam aos Estados Unidos, sete estudos ao Brasil, dois à Austrália, dois à China, dois à Colômbia, dois ao Reino Unido e dois à Turquia. Já Argentina, Áustria, Canadá, Coreia do Sul, França, Grécia, Índia, Inglaterra, Japão, Lituânia, Nepal, Noruega e Omã apareceram em um estudo cada. Além disso, um trabalho teve como objeto de investigação dois países simultaneamente, sendo eles Polônia e Ucrânia.

Nas pesquisas analisadas, temos uma predominância de pesquisas qualitativas, sendo 65% dos estudos com este método, seguidas por estudos de pesquisa mista (15%) e bibliográficas (12,5%). Já as pesquisas quantitativas foram as menos encontradas, representando apenas 7,5% dos estudos.

O público-alvo destes estudos foram categorizados em crianças, adolescentes, professores e outros, sendo esta última categoria referente às pesquisas cujo público-alvo não estava definido, como pesquisas bibliográficas. Dos 40 estudos, 19 tinham como público-alvo os adolescentes, oito as crianças, sete crianças e adolescentes, três estudos outros públicos, e apenas dois tiveram como público-alvo professores. Ainda referente ao público-alvo dos estudos, o de maior recorrência foi com o público adolescente (47,5%).

Quanto ao nível de ensino abordado pelas pesquisas, a maioria dos materiais produzidos se refere ao Ensino Médio. Dos 40 materiais, 13 são deste nível de ensino, 12 não especificam um nível de

ensino, oito se referem ao Ensino Fundamental e Médio, três ao Ensino Fundamental, dois à Educação Infantil, um à Educação Infantil e Ensino Fundamental e um que engloba os três níveis de ensino.

Já quanto ao tipo de escola a que se referiam os estudos, estas foram classificadas como públicas, contexto a que se referiam 10 estudos, privadas, contexto a que se referiam quatro estudos, públicas e privadas, contexto a que se referiam cinco estudos, e não especificado, categoria utilizada quando não era possível reconhecer esta especificidade do contexto escolar, caso de 21 estudos.

A análise temática de conteúdo possibilitou identificar os assuntos mais presentes nos estudos selecionados, os quais foram denominados como impactos negativos decorrentes da pandemia na saúde mental e nos modos de sociabilidade, e as vulnerabilidades econômica e social e sua relação com a saúde mental, as quais orientaram a escrita deste artigo.

Além disso, dos 40 artigos, apenas dois tratam da educação inclusiva relacionada à saúde mental e pandemia. É importante ressaltar que, nesses trabalhos, não se discorre longamente sobre a educação especial/inclusiva, apenas se menciona rapidamente, indicando uma lacuna nos estudos encontrados acerca desta temática no período crítico da pandemia. Na mesma direção, há uma lacuna acerca de estudos abordando a saúde mental de professores a partir da pandemia.

## **A degradação da saúde mental de estudantes e professores durante a pandemia**

A associação entre a pandemia, sofrimento psíquico e adoecimento mental da comunidade escolar foi a tônica da maioria dos es-

tudos analisados. A presença de sofrimento psíquico e adoecimento mental pode ser compreendida como um efeito traumático da emergência de saúde pública com todos os seus desdobramentos. Como descreveram Verztman e Romão-Dias (2020), desde o início da pandemia, foi-se recomendado o isolamento social; com ele, fomos tomados de sentimentos inéditos e sensações difusas de estranheza e, principalmente, a percepção de que a vida que tínhamos anteriormente tinha se evaporado, sem vestígios de retorno para o que éramos. Esse sentimento foi vivenciado por toda a comunidade escolar, sejam alunos, seus pais e professores.

Diversos estudos descrevem aumento de sintomas como ansiedade, insônia, ideação suicida, déficit de atenção e hiperatividade e uso de substâncias por crianças e adolescentes durante a pandemia, bem como maior presença de transtornos mentais e comportamentais como depressão e casos de suicídio.

O estudo de Houghton *et al.* (2022), realizado com crianças e adolescentes na Austrália, demonstra aumento de sintomas depressivos e piora no bem-estar psicológico no início do isolamento social decorrente da pandemia. Do mesmo modo, indica aumento destes sintomas no retorno às atividades escolares presenciais.

Já pesquisa realizada na Noruega, por Barene, Ruud-Tronsmoen e Johansen (2022), observa piora na qualidade do sono dos estudantes, relacionando esta a diminuição de atividade física e ao isolamento social obrigatório. Segundo a pesquisa, a atividade física, além de promotora da saúde física e psíquica, influencia também na rotina de sono, dessa maneira, influenciando o aprendizado e qualidade dos estudos.

O estudo de Barene, Ruud-Tronsmoen e Johansen (2022) também aponta para outros problemas de saúde mental decorrentes da

pandemia entre os estudantes como ansiedade, depressão uso de substâncias e suicídio, o que relacionam ao aumento da evasão escolar e diminuição do aproveitamento escolar.

Segundo Dayton *et al.* (2022), em estudo realizado nos Estados Unidos com 392 crianças, sobre os sintomas apresentados durante a pandemia, se destaca a dificuldade para dormir, a qual afetou 22,70% das crianças, assim como a tristeza/depressão (32,14%) e sintomas ansiosos (27,81%). Na mesma direção, tem-se a pesquisa de Monnier *et al.* (2021), realizada com estudantes franceses.

Nossos resultados mostram que, durante o fechamento das escolas na França, a hiperatividade/desatenção e sintomas emocionais estavam relacionados [...]. Nosso estudo é consistente com relatórios recentes sobre a associação entre dificuldades para dormir e a saúde mental de crianças durante a pandemia de Covid-19, em particular, com a hiperatividade/desatenção em crianças, assim como sintomas emocionais. Dificuldade para dormir é uma das variáveis mais previsíveis de hiperatividade/desatenção em crianças, assim como sintomas emocionais. Nossos resultados confirmam aqueles de estudos prévios conduzidos fora da pandemia de Covid-19. (Monnier *et al.*, 2021, p. 8, tradução nossa).

Pesquisa conduzida pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos em 2021 destaca que os estudantes

[...] com dificuldades pré-existentes no funcionamento socioemocional podem ter sido não só mais vulneráveis aos efeitos do confinamento e o isolamento social, mas também menos capazes de lidar com as demandas do retorno à escola e, como resultado, vivenciaram maior ansiedade. (Krause *et al.*, 2022, p. 8-9, tradução nossa).

O sofrimento vivenciado durante o período de pandemia esteve presente entre diferentes grupos da escola. Quando relacionados ao sofrimento docente, os estudos encontrados apontam questões relacionadas à falta de conhecimento e estudo para desenvolver o ensino a distância, especialmente de forma *online*. Também indicam que a falta da relação professor/estudante deixou o trabalho do professor mais solitário. Isso é representado pelo estudo 35:

Outro fator diz respeito à formação acadêmica insuficiente, visto não abranger formas de atuação remotas e/ou síncronas. Em razão de não se ter havido preparo prévio, sendo o ensino remoto uma solução emergencial encontrada para a situação, uma série de outras dificuldades fizeram-se presentes, tal como problemáticas envolvendo o uso de tecnologias, falta de retorno das atividades, inabilidades de manejo e carências instrumentais (acesso à internet, local de estudo etc.). Tais fatores ocasionaram o aumento de professores com sintomas psicopatológicos na atualidade. (Rocha, 2021, p. 82).

A transição para o ensino a distância ou híbrido aumentou significativamente a carga de trabalho dos professores. A preparação de aulas *online*, a adaptação de materiais e a comunicação constante com os alunos e suas famílias demandaram tempo adicional. Além disso, a maioria dos professores não estava preparada para lidar com a educação de forma remota, e muitos tiveram dificuldades em se adaptar às tecnologias e métodos de ensino *online*, o que gerou frustração e estresse. Nesse sentido, o que se encontra no período pandêmico vai ao encontro das reflexões de Forattini e Lucena (2015), que pensam um processo de individualização e pre-

cariedade laboral anterior à pandemia, sugerindo que durante esse período, essas características se intensifiquem.

Os professores estranhados em sua própria condição de trabalho acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares, assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais. Essas formas de estranhamento acabam por envolvê-los nas teias da individualização máxima, entendendo a sua própria condição de sofrimento como natural e não social (Forattini; Lucena, 2015, p. 45).

Primeiramente, o fato de atuarem em ambientes escolares com relações precárias entre seus pares sugere que o sistema de ensino enfrenta desafios significativos, como falta de apoio institucional, recursos insuficientes e pressões desumanas. Isso não apenas prejudica o bem-estar dos professores, mas também afeta negativamente a qualidade do ensino. O estranhamento dos professores pode levá-los a se isolarem da comunidade educacional. Isso pode resultar em um desgaste emocional e físico significativo, compreendendo que os professores podem sentir-se sozinhos diante dos desafios da profissão.

O sofrimento psíquico dos estudantes também foi relacionado às dificuldades de adaptação ao ensino remoto, como visto no estudo 09:

[...] observou-se que entre os estudantes poloneses, a deterioração do estado geral de saúde esteve associada aos efeitos negativos da pandemia em suas famílias, ao vício em Internet, à avaliação negativa do ensino remoto e ao impacto negativo do ensino remoto no funcionamento escolar dos alunos. (Długosz; Liszka; Yuzva, 2022, p. 6, tradução nossa).

De acordo com Barros *et al.* (2020), sintomas de depressão e ansiedade foram os mais comuns, principalmente na população que respeitou o tempo de isolamento e precisou se adequar a ele. Como descrevem os autores, “pessoas que precisaram respeitar a quarentena apresentaram maiores prevalências de depressão e de ansiedade, comparadas aos não afetados pela medida” (Barros *et al.*, 2020, p. 2). O medo foi sentido de forma geral, e senti-lo mudou as prioridades e visão dos sujeitos sobre necessidades básicas e sobrevivência. De acordo com Ramos *et al.* (2021), a crise sanitária da covid-19 favoreceu a sensação de perda de controle já que as pessoas não sabiam quando passaria a emergência de saúde pública e nem os seus resultados. Nesse sentido, o

[...] sentimento de incerteza, bem como as restrições derivadas do isolamento social junto com a possibilidade de todos os planos futuros mudarem drasticamente e a separação repentina do contexto social ou familiar, são catalisadores frequentes de depressão e ansiedade. (Ramos *et al.*, 2021, p. 4).

A seguir, abordam-se as mudanças nos modos de sociabilidade e a saúde mental.

## **Escolas fechadas: mudanças nos modos de sociabilidade e a saúde mental**

A maior parte dos estudos traz o mal-estar pandêmico enquanto consequência das mudanças no modo de sociabilidade, em função do fechamento dos espaços escolares, a perda da convivência com colegas e professores, restringindo as relações ao núcleo familiar, o que

geraria sofrimento mental. Isso estaria intensificado, especialmente, entre as crianças e adolescentes de famílias com maior vulnerabilidade econômica e social, e que, portanto, teriam menos condições de promover contextos ambientais com suporte adequado a este público.

O estudo de Długosz, Liszka e Yuzva (2022), realizado na Polônia e Ucrânia com crianças e adolescentes, apresenta que os fatores de riscos mais relevantes para o aparecimento do sofrimento psicológico se relacionam diretamente com o estresse familiar, a perda de recursos socioeconômicos e o medo de ser infectado ou perder um familiar.

A depressão foi correlacionada negativamente com a condição financeira e status social, e positivamente com o número de livros. A ansiedade também foi relacionada negativamente com a situação financeira e status social. A satisfação com a vida foi negativamente relacionada com a classificação da situação financeira e do status social. (Długosz; Liszka; Yuzva, 2022, p. 7, tradução nossa).

Monnier *et al.* (2021), em pesquisa realizada com crianças na França, apontam que estudantes que estavam inseridos em famílias com problemas econômicos possuíam maior risco de desenvolver problemas relacionados à hiperatividade e desatenção, assim como problemas emocionais. A instabilidade econômica e familiar parece estar diretamente relacionada ao estresse. Da mesma maneira, viver em uma moradia precária estava mais relacionado com o desenvolvimento de sintomas depressivos durante a pandemia (Monnier *et al.*, 2021).

Segundo Dayton *et al.* (2022), os pais com depressão representam um fator de risco consistente para o desenvolvimento de sin-

tomas na saúde mental das crianças, enquanto crianças com maior suporte emocional dos pais sofreram menos impactos negativos na saúde mental durante a pandemia. Já Długosz, Liszka e Yuzva (2022) apontam que a ansiedade e a depressão em crianças e adolescentes estão diretamente ligadas ao apoio social : “A medida que o apoio social<sup>2</sup> aumenta, a ansiedade e a depressão diminuem e a satisfação com a vida aumenta. O apoio dos pais é o mais fortemente associado com o estado mental dos estudantes” (Długosz; Liszka; Yuzva, 2022, p. 7).

Além disso, os autores apontam que as relações entre professores e estudantes têm efeitos positivos na saúde mental dos estudantes:

É possível que a falta da relação entre o apoio dos professores e a ansiedade e depressão se devam ao fato que os estudantes estavam afastados enquanto esse estudo estava sendo realizado, conseqüentemente, houve uma diminuição natural dos laços com os professores. O apoio dos professores é um fator importante na proteção da saúde mental dos adolescentes quando falta o apoio dos pais e dos colegas. (Długosz; Liszka; Yuzva, 2022, p. 10, tradução nossa).

Na pesquisa de Hertz *et al.* (2022), realizada nos Estados Unidos, se estabelece relação entre os modelos de educação (presencial e *online*) e os indicadores de saúde mental de adolescentes, na qual estudantes em aprendizagem virtual (antes ou durante a pandemia) relataram maior estresse, assim como menor conexão com o ambiente escolar do que adolescentes que participavam de aulas presenciais (Hertz *et al.*, 2022).

---

2 No original: *Social support*.

Portanto, Hertz *et al.* (2022) afirmam que os estudantes que estiveram em ensino virtual relataram maiores índices de estresse alto ou muito alto, assim como ideação suicida, sintomas de depressão persistente e piora geral na saúde mental. Do mesmo modo, estudantes do ensino virtual relataram baixa conexão com a escola e com seus iguais.

O estudo de Monnier *et al.* (2021) reforça o papel da escola enquanto ambiente de socialização entre crianças, portanto, satisfazendo as demandas psicológicas e sociais da infância, visto que:

Passar de uma a três horas ou mais de 3 horas diárias em tarefas escolares parece estar associado a um menor risco de desenvolver sintomas anormais de hiperatividade/desatenção do que passar uma hora ou não passar tempo nenhum [...]. Embora as escolas sejam essenciais para a educação escolar, elas também desempenham um papel importante na resposta às suas necessidades fisiológicas e de saúde mental. (Monnier *et al.*, 2021, p. 10).

Igualmente, Allen *et al.* (2022), em estudo realizado com crianças na Austrália, apontam que o envolvimento dos alunos e seu esforço em tarefas escolares, parece estar ligado com o bem-estar infantil. Outros fatores que contribuem para o bem-estar das crianças e adolescentes, segundo os autores, é a relação com colegas, assim como a conexão com a escola e a relação entre alunos e professores.

A pesquisa de Lee *et al.* (2022), realizada na Coreia do Sul, aponta que a conexão escolar e os vínculos entre estudantes podem ser um fator protetivo e produtor de bem-estar, mas também pode ser causador de angústias, considerando que a aprovação social é de grande importância, especialmente durante o período da adolescência.

cia. Assim, um dos motivos para a ansiedade dos adolescentes durante a pandemia foi a percepção de seus iguais. Dessa maneira, os autores entendem que, apesar da angústia gerada pela possibilidade de contaminação, a motivação principal para que os alunos praticassem o isolamento social residia na possibilidade de esta conduta receber uma aprovação social de seus colegas. Os resultados deste estudo ressaltam também que estes vínculos afetivos, apesar de enfraquecidos durante a pandemia, ainda se mantinham sem o ambiente escolar.

Hawrilenko *et al.* (2021), em pesquisa realizada com 2.324 adultos pais de crianças e adolescentes nos Estados Unidos, aponta que o sofrimento relacionado à educação remota aumenta conforme a idade, sendo os adolescentes os mais prejudicados pela pandemia. Portanto, estes autores reforçam a hipótese do sofrimento gerado pela pandemia e pela educação remota, considerando o apoio psicossocial do espaço escolar como um fator de proteção e melhora da saúde mental na pandemia.

As interações com semelhantes são parte importante dos processos de amadurecimento da adolescência (Costa *et al.*, 2021). Portanto, o isolamento social obrigatório afetou de maneira significativa esta população, deixando-os especialmente vulneráveis. Também, na medida em que a convivência entre familiares aumenta durante a pandemia, podem aumentar os fatores estressantes quando estes já são existentes no contexto familiar, e diminuir o contato com os espaços de proteção (Costa *et al.*, 2021).

O isolamento social abriu margem para o sofrimento psicológico, considerando as mudanças de rotina nos diversos meios sociais, necessitando de adaptações para o novo contexto. Além da sensação de insegurança, dos medos relacionados à doença e a segurança

de familiares e amigos, a incerteza do retorno para a “vida normal” constituiu um fator de alto impacto para o sofrimento mental. Os sentimentos de desamparo, solidão e tristeza são exacerbados pela impossibilidade de compartilhá-los com seus iguais, devido ao distanciamento. O ser humano, enquanto ser social, necessita de interações entre grupos; dessa maneira, a ausência desse contato leva ao sofrimento psicológico (Lira *et al.*, 2021).

Do mesmo modo, Harvey Narváez *et al.* (2021), em pesquisa realizada com adolescentes na Colômbia, afirmam que o maior impacto da pandemia não ocorreu apenas devido à gravidade da doença, mas principalmente relacionado às mudanças nas relações sociais e apoio socioemocional e os estressores advindos deste novo contexto. Os adolescentes perderam muitas de suas relações sociais, tiveram mudanças nas suas atividades de lazer e, principalmente, mudanças nas rotinas acadêmicas. Essas mudanças afetaram as relações sociais, pessoais, escolares e familiares. Devido ao confinamento obrigatório, as estratégias utilizadas para lidar com eventos estressores sofreram mudanças, sendo a família a única fonte de apoio próxima no período pandêmico.

Outro estudo com adolescentes, realizado na Lituânia, apresenta que a maioria dos estudantes consideraram sua qualidade de estudos e saúde física como melhores nos estudos presenciais, previamente aos *lockdowns*. Ainda nesse estudo, os resultados da pesquisa apontam a percepção do ensino *online* como inferior ao ensino presencial, assim como uma ligação entre a qualidade dos estudos realizados e a relação destes com a ansiedade e depressão na reabertura das instituições escolares e a qualidade do sono (Puteikis; Mameniškytė; Mameniškienė, 2022).

Em contraponto aos impactos negativos da pandemia na saúde mental, alguns estudos indicaram que as mudanças nos modos de vida e escolarização durante a pandemia produziram impactos positivos na saúde mental dos estudantes (Maximova *et al.*, 2022; Oliveira *et al.*, 2022; Długosz; Liszka; Yuzva, 2022; Widnall *et al.*, 2022; Puteikis; Mameniškytė; Mameniškienė, 2022). Nesse sentido, a pesquisa de Maximova *et al.* (2022), realizada no Canadá no fim do ano de 2020 e início de 2021, relatou resultados positivos com crianças e adolescentes. Apesar do aumento do uso de telas e diminuição de atividade física, considerados importantes para manter a saúde mental, os resultados apresentaram um crescimento nos sintomas de bem-estar e de saúde mental positiva.

Resultados melhores no desempenho escolar durante a pandemia foram encontrados por Puteikis, Mameniškytė e Mameniškienė (2022), em estudo realizado na Lituânia, em que alunos do 10º ano eram mais favoráveis ao ensino *online*, e relataram melhor saúde física e psicológica durante os *lockdowns*. Além disso, os estudantes do Ensino Médio relataram um sono melhor e mais longo durante a pandemia de covid-19.

Em estudo realizado na China, Zhu *et al.* (2021) destacam que o isolamento social e as medidas sanitárias como utilização de máscaras e distanciamento social contribuíram para a diminuição de atitudes relacionadas ao *bullying*.

Os fatores positivos mencionados nos artigos se referem a períodos iniciais da crise sanitária, e não a resultados de estudos longitudinais ou realizados após um período mais longo de isolamento social obrigatório.

## **Vulnerabilidades sociais, econômicas e saúde mental na pandemia**

Diversos estudos analisados nesta pesquisa têm indicado a relação entre as condições de saúde mental decorrentes da pandemia e marcadores sociais como sexo, raça, classe social, bem como com questões biológicas como fase do desenvolvimento e doenças pré-existentes. Isso mostra quais são as vidas precárias como aponta Butler (2019), ou seja, aquelas que não têm suas vulnerabilidades protegidas porque não lhes é atribuído o estatuto de humanidade e, portanto, são mais suscetíveis a morte e ao sofrimento no cenário pandêmico. Nessa direção vai o apontamento do estudo 39:

A saúde e o bem-estar das crianças socioeconomicamente desfavorecidas durante a pandemia são particularmente preocupantes. A prevalência de estilos de vida inadequados e de doenças mentais já é elevada entre estas crianças, e estudos relatam uma baixa adesão às recomendações de estilo de vida durante o confinamento em ambientes socioeconomicamente desfavorecidos. Além disso, os fatores de stress causados pela pandemia (insegurança alimentar dos agregados familiares, perda de emprego dos pais, dinâmicas familiares perturbadoras) podem afetar desproporcionalmente a saúde física e mental das crianças vulneráveis. (Maximova *et al.*, 2022, p. 36, tradução nossa).

Diante do exposto, destaca-se que as fases da infância e da adolescência implicam uma vulnerabilidade intrínseca, devido à maior dependência material e psíquica das crianças e adolescentes em relação aos adultos e ao ambiente, caracterizando uma fase da

vida que precisa ser protegida, uma vez que, como aponta Campos Junior (2021, p. 15-16):

As situações adversas trazidas por uma pandemia podem causar estresse, medo, incerteza e desgaste emocional para todos, mas o impacto psicológico nas crianças e adolescentes merece um cuidado especial, já que traumas enfrentados nesses estágios do desenvolvimento podem ter consequências de longo prazo ao longo da vida desses indivíduos.

Cabe, assim, destacar o papel central que a escola ocupa na sociedade contemporânea para a promoção do desenvolvimento cognitivo, motor e psicológico de crianças e adolescentes, dado que costuma ser o principal espaço de inserção social deste público, além da família. Entretanto, para crianças e adolescentes pobres, em países como o Brasil, a escola não é somente um espaço de aprendizagem e socialização, mas de alimentação e de segurança.

Nesse sentido, pode-se, desde o princípio da pandemia, problematizar como o fechamento dessas instituições afetaria ou afetou o público escolar e sua saúde mental. Isto porque a pandemia de covid-19 revelou e exacerbou de maneira dramática as profundas disparidades sociais e econômicas que afetam os sistemas educacionais em todo o mundo. A pobreza e as desigualdades sociais, que já eram questões prementes antes da pandemia, tornaram-se ainda mais evidentes durante esse período. Além disso, as consequências econômicas da pandemia, como o desemprego e a perda de renda, afetaram desproporcionalmente as famílias de baixa renda. Muitas vezes, essas famílias não tinham recursos para apoiar o aprendizado a distância de seus filhos, tornando a educação uma preocupação secundária em meio às lutas diárias pela sobrevivência, como acena o estudo 16:

Esses fechamentos tiveram implicações socioeconômicas generalizadas. A COVID-19 teve um impacto na mobilidade social, pois as escolas não podem mais fornecer merenda escolar gratuita para crianças de famílias de baixa renda, no isolamento social e nas taxas de abandono escolar, pois muitos pais e crianças não conseguiram lidar com o ensino à distância. (Oliveira *et al.*, 2022, p. 2).

Considerando as dificuldades encontradas com a pandemia, é importante salientar que nem todas as populações sofreram do mesmo modo. As diversas vulnerabilidades sociais e econômicas apresentam outras experiências de sofrimento, visto que, segundo Contini *et al.* (2021, p. 13): “A pobreza não gera apenas carências materiais, mas também carências simbólicas, principalmente na incapacidade de construir um projeto pessoal em um futuro que se mostra incerto e inatingível”.

O fechamento das escolas e o afastamento físico, além das dificuldades para acesso remoto e para o uso das tecnologias da informação e comunicação, ainda fez com que um dos ambientes de maior segurança para muitas crianças fosse, por ora, suspenso. A escola, para muitos, se apresenta não somente como um espaço para aprender e se socializar, mas também como uma esfera que produz e assegura segurança, alimentação, escuta e assessoria para crianças e adolescentes de todo o mundo.

Segundo estudo de Krause *et al.* (2022), realizado nos Estados Unidos, a conexão com a escola agiu como um fator de proteção para os estudantes, porém, esse fator não foi uniforme sendo influenciado pelas características de gênero, raça, etnia e classe social. De acordo com os autores, estudantes mulheres experienciaram uma prevalên-

cia maior de perda de emprego pessoal e familiar, assim como abuso emocional por um dos pais e dificuldade em completar trabalhos escolares, comparado com estudantes do sexo masculino. Ainda neste estudo, dois terços das estudantes do sexo feminino tiveram um aumento de tarefas domésticas, contra menos da metade dos estudantes masculinos, assim como mais garotas relataram ter muitas tarefas domésticas para conseguirem estudar. Isso vai ao encontro do estudo de Vazquez *et al.* (2022), realizado com adolescentes no Brasil, o qual indica que ser menina foi o fator que mais contribuiu para sintomas de ansiedade e depressão, assim como ser branco ou amarelo foi relacionado com o desenvolvimento de sintomas de ansiedade.

Ainda segundo Krause *et al.* (2022), estudantes asiáticos, hispânicos ou latinos tiveram maior prevalência de pais em situação de desemprego comparado a outros grupos étnicos. Estudantes multiraciais reportaram a maior taxa de abuso emocional por pais, diferentemente da maioria dos outros grupos raciais e étnicos. Alunos negros, hispânicos ou latinos também possuem maior prevalência de insegurança alimentar e nutricional, assim como dificuldades na família em pagar aluguéis e lidar com as despesas de moradia, quando comparados com estudantes brancos.

Dessa maneira, consegue-se relacionar como as vulnerabilidades de gênero, classe e etnia se interseccionaram e afetaram mais determinados estudantes durante a pandemia da covid-19. Muitas das experiências relatadas pelos estudantes no estudo de Krause *et al.* (2022) se ligam com os determinantes sociais de saúde.

Além disso, as experiências destes fatores estressantes, como as dificuldades financeiras, os abusos emocionais e físicos, as inseguranças alimentares e de moradia, se ligam às dificuldades dos alu-

nos, considerando que os alunos que tiveram maior dificuldade na conclusão de tarefas escolares eram os mesmos que relataram níveis elevados de desemprego dos pais, inseguranças nutricionais e alimentares e abuso emocional (Krause *et al.*, 2022).

Entender as disparidades relacionadas à saúde e as experiências dos estudantes de interrupções e experiências negativas como problemas interrelacionados pode informar a escola e comunidade iniciativas que promovem a saúde e bem-estar dos adolescentes. Com o apoio da comunidade para promover ações coordenadas e intersetoriais, escolas podem servir como cenário para facilitar conexões a serviços que ajudem a enfrentar as experiências negativas que os estudantes enfrentaram durante a pandemia. (Krause *et al.*, 2022, p. 33, tradução nossa).

Segundo Perkins *et al.* (2021), em pesquisa realizada nos Estados Unidos com estudantes do sexto ao 11º ano, mulheres relataram maiores taxas de sintomas de ansiedade e depressão, assim como estudantes do Ensino Médio relataram menor conexão escolar e maiores sintomas de ansiedade.

Em outro estudo realizado nos Estados Unidos, Hawrilenko *et al.* (2021) apresentam que crianças que possuíam famílias com maior renda conseguiam se beneficiar melhor de escolas presenciais que crianças em família com baixa renda.

Oliveira *et al.* (2022), em revisão bibliográfica, apresentam resultados relacionados à piora da saúde mental de crianças e adolescentes devido à pandemia de covid-19, indicando que aqueles economicamente desfavorecidos podem ser ainda mais afetados, visto que em situação de pobreza podem sofrer de insegurança alimentar,

especialmente considerando que a alimentação escolar foi suspensa no período de isolamento.

As violências caminham lado a lado com o quadro de vulnerabilidade social. A maior exposição à violência foi outro aspecto ressaltado por diversos estudos como efeito do fechamento das escolas durante a pandemia, considerando que, em vários casos, a residência é o local menos seguro para as crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. O isolamento social, levando a maior exposição das crianças aos autores de violência, acrescido da situação de catástrofe, que amplia os problemas e vulnerabilidades das famílias e, portanto, a tensão nestes grupos sociais, são aspectos determinantes para as situações de violência doméstica. Nas palavras de Oliveira *et al.* (2022, p. 5):

O contexto em que emerge esse novo fenômeno, da violência contra crianças e adolescentes, é entretecido pelas alterações da vida cotidiana pela pandemia. A literatura traz que as violências contra grupos vulneráveis, em especial, crianças, adolescentes e mulheres, são maiores aos fins de semana, feriados, férias e desastres naturais. Esse fato é relacionado ao maior convívio dessa população com seus familiares, geralmente, os autores de violências, bem como afastamento de sua possível rede de apoio; crianças e adolescentes pelo vulnerável processo de desenvolvimento, podem estar ainda mais expostos. Nesse âmbito, ressalta-se que crianças e adolescentes que precisam conviver com famílias que estão lidando com fatores estressores adicionais, como na pandemia – problemas financeiros, desemprego, aumento de uso de substâncias, maior carga de trabalho doméstico – estão mais vulneráveis a violências.

Na mesma direção aponta o estudo 38, realizado nos Estados Unidos, com adolescentes buscando analisar o comportamento des-

ses em tempos de pandemia e isolamento no primeiro ano da emergência de saúde pública:

[...] quase um em cada quatro estudantes relatou ter experimentado fome ou insegurança econômica e um em cada 10 estudantes relatou abuso físico por parte de um dos pais. Essas descobertas indicam que os adolescentes enfrentaram perturbações e experiências durante a pandemia que podem impactar suas saúde e bem-estar imediato e a longo prazo. (Krause *et al.*, 2022, p. 28, tradução nossa).

Chegado aqui, foi possível perceber, a partir do campo analisado, que em todos os países em que foram realizadas as pesquisas existiu uma parte desfavorecida da sociedade, que vivenciou situações de vulnerabilidades sociais que fizeram com que o período em questão se tornasse ainda mais traumático.

O sofrimento mental, assim como a preocupação com a saúde mental de crianças e adolescentes, precisa ter o discurso entrelaçado no que diz respeito à garantia de direitos básicos. Não é possível discutir meios que possibilitem saúde mental de qualidade, quando não se pode garantir estes direitos.

## **Considerações finais**

A pandemia de covid-19 revelou e exacerbou de maneira dramática as profundas disparidades sociais e econômicas que afetam os sistemas educacionais em todo o mundo. A pobreza e as desigualdades sociais, que já eram questões prementes antes da pandemia, tornaram-se ainda mais evidentes durante esse período. Além disso,

as consequências econômicas da emergência sanitária, como o desemprego e a perda de renda, afetaram desproporcionalmente as famílias de baixa renda.

Os impactos da pandemia foram influenciados por marcadores sociais como gênero, raça, etnia e classe social, os quais caracterizam determinantes sociais dos processos de saúde e doença e produzem desigualdades em saúde e na educação. Também refletiram durante a pandemia, na possibilidade de acesso ao ensino remoto e no aumento da vulnerabilidade social e psíquica para todos aqueles que tinham a escola como espaço de socialização, de alimentação e proteção de violências.

Entre os principais resultados, tivemos a predominância nos estudos encontrados de relatos acerca de impactos negativos na saúde mental, como ansiedade, depressão, risco de suicídio, entre outros. O vínculo escolar parece ser um dos principais fatores relacionados à mitigação destes sintomas, agindo também de maneira protetora com relação à saúde mental das crianças e adolescentes.

Reforçamos a importância de futuras pesquisas sobre o assunto, considerando as diferenças culturais e econômicas e a diferença no manejo da pandemia de covid-19 em diferentes países, assim como seus impactos em médio e longo prazo na sociedade. É importante ressaltar que a pandemia impactou os mais diversos espaços e os mais diversos grupos sociais, porém, deve-se dirigir especial atenção às crianças e adolescentes, principalmente os que estavam em situação de maior vulnerabilidade durante o período da pandemia de covid-19.

Quando tratamos da educação inclusiva, temática que aparece em apenas dois dos estudos encontrados, vemos a dificuldade que existe em diversas pesquisas em lidar com esta temática, sendo apenas

mencionada brevemente, sem menção à sua importância dentro de um espaço em que a aprendizagem e socialização são pontos chave na vida dos estudantes.

Reforçamos também a lacuna nos estudos sobre a saúde mental dos professores, visto que, como descrito nos estudos, o vínculo entre alunos e professores faz parte do fator protetor que a escola exerce na saúde mental. Do mesmo modo, é impossível pensar na escola e sua importância enquanto espaço de aprendizagem e socialização, sem considerar a importância deste profissional, portanto, é necessário considerar como a saúde mental impactou e ainda impacta no trabalho exercido por este profissional.

Considerando os efeitos deletérios percebidos na saúde mental do público escolar em diferentes partes do mundo, são necessárias diretrizes claras das agências supranacionais como OMS e Unicef, bem como políticas públicas nos Estados-Nação voltadas à mitigação destes efeitos. Não apenas para auxiliar os diversos profissionais a buscar as respostas aos problemas gerados pela pandemia de covid-19, mas também para continuar assegurando os direitos humanos básicos que promovem a saúde mental.

## Referências

ALLEN, Kelly-Ann *et al.* Strength-based parenting and stress-related growth in adolescents: Exploring the role of positive reappraisal, school belonging, and emotional processing during the pandemic. **Journal of Adolescence**, London, v. 94, n. 2, p. 176-190, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/jad.12016>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35353416>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BARENE, Svein; RUUD-TRONSMOEN, Andreas; JOHANSEN, Patrick Foss. Associations between Demographic Characteristics, Lifestyle Factors and School-Related Conditions and Symptoms of Mental Health Problems in Norwegian Upper Secondary School Students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 15, p. 9575, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19159575>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35954932>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-12, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/nFWPcDjfnNcLD84Qx7Hf5ynq/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 5 out. 2022.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

CAMPOS JUNIOR, Flávio Milton de. **Depressão, resiliência e bem-estar em adolescentes: relação com isolamento na pandemia da covid-19**. 2021. 84 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/33abf49b-5628-4d58-beff-f119c1bd4b77>. Acesso em: 8 nov. 2023.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000100006&script=sci\\_abstract](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000100006&script=sci_abstract). Acesso em: 5 jun. 2022.

CONTINI, Norma *et al.* Adolescentes, escuela y comportamiento agresivo en tiempos de pandemia: dinámicas y retos. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Concepción del Uruguay, n. 63, p. 43-45, dez. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.33255/3263/1026>. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162021000200043&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162021000200043&lang=pt). Acesso em: 14 set. 2023.

COSTA, Luiza Cesar Riani et al. Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 25, Supl. 1, p. 1-12, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.200801>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/Wc9nGvBDGcPyrRkpQgkJvKq/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DAYTON, Lauren *et al.* Child mental health and sleep disturbances during the early months of the COVID-19 pandemic in the United States. **Family & Community Health**, Philadelphia, v. 45, n. 4, p. 288-298, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000338>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35985027>. Acesso em: 26 nov. 2023.

DŁUGOSZ, Piotr; LISZKA, Damian; YUZVA, Luydmila. The link between subjective religiosity, social support, and mental health among young students in Eastern Europe during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study of Poland and Ukraine. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 11, p. 1-14, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19116446>.

Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35682031>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos Alberto. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 32-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151219p.32-47>. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/2779-1452556088.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FREUD, Sigmund. **Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

HARVEY NARVÁEZ, Jonnathan *et al.* Eventos vitales estresantes, estrategias de afrontamiento y resiliencia en adolescentes en contexto de pandemia. **Psicogente**, Barranquilla, v. 24, n. 46, p. 174-190, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4789>. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372021000200174&lang=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372021000200174&lang=en). Acesso em: 10 jun. 2022.

HAWRILENKO, Matt *et al.* The association between school closures and child mental health during COVID-19. **JAMA Network Open**, Chicago, v. 4, n. 9, p. 1-11, set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.24092>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34477850>. Acesso em: 14 set. 2023.

HERTZ, Marci F. *et al.* Adolescent mental health, connectedness, and mode of school instruction during COVID-19. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 70, n. 1, p. 57-63, out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.021>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34930571>. Acesso em: 14 out. 2023.

HOUGHTON, Stephen *et al.* Adolescents' longitudinal trajectories of mental health and loneliness: The impact of COVID-19 school

closures. **Journal of Adolescence**, London, v. 94, n. 2, p. 191-205, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/jad.12017>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35353417>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KRAUSE, Kathleen H. *et al.* Disruptions to school and home life among high school students during the COVID-19 pandemic – adolescent behaviors and experiences survey, United States, January-June 2021. **MMWR Supplements**, Atlanta, v. 71, n. 3, p. 28-34, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15585/mmwr.su7103a5>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35358164>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LEE, Taeyeop *et al.* Mediating effect of viral anxiety and perceived benefits of physical distancing on adherence to distancing among high school students amid COVID-19. **Journal of Korean Medical Science**, Seoul, v. 37, n. 17, p. 1-12, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e129>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35502500>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LIRA, Angélica Vanessa de Andrade Araújo *et al.* Pandemia do coronavírus e impactos na saúde mental: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 168-180, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v10i1.3181>. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/3181>. Acesso em: 12 out. 2023.

MAXIMOVA, Katerina *et al.* Perceived changes in lifestyle behaviours and in mental health and wellbeing of elementary school children during the first COVID-19 lockdown in Canada. **Public Health**, London, v. 202, p. 35-42, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.10.007>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34879321>. Acesso em: 25 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONNIER, Maëva *et al.* Children's mental and behavioral health, schooling, and socioeconomic characteristics during school closure in France due to COVID-19: the SAPRIS project. **Scientific reports**, London, v. 11, n. 1, p. 1-15, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-01676-7>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34789783>. Acesso em: 10 set. 2023.

OLIVEIRA, Paloma Moreira de *et al.* A saúde infantil frente ao fechamento de escolas na pandemia de covid-19. **Enfermagem em foco**, Brasília, v. 13, p. 1-7, set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2022.v13.e-202231ESP1>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1396818>. Acesso em: 9 ago. 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Brasília, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 9 ago. 2023.

PERKINS, Kesha N. *et al.* School connectedness still matters: The association of school connectedness and mental health during remote learning due to COVID-19. **The Journal of Primary Prevention**, New York, v. 42, n. 6, p. 641-648, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00649-w>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34654995>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PUTEIKIS, Kristijonas; MAMENIŠKYTĖ, Ainė; MAMENIŠKIENĖ, Rūta. Sleep quality, mental health and learning among high school students after reopening schools during the COVID-19 pandemic: results of a cross-sectional online survey. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 5, p. 1-11, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19052553>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35270245>. Acesso em: 17 out. 2023.

RAMOS, Maria Letícia Carvalho da Cruz *et al.* Ansiedade e depressão: transtornos psiquiátricos mais prevalentes na pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 15, p. 1-6, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i15.22509>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22509>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ROCHA, Geovane dos Santos da. **Saúde mental e pandemia: um estudo com os professores do ensino fundamental – anos iniciais do município de Cascavel/PR.** 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5746>. Acesso em: 19 out. 2023.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures.** Paris, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>. Acesso em: 20 mar. 2025.

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. **Estado Mundial de la infancia 2021: Em mi mente – Promover, promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.** Nueva York, 2022. Disponível em: [https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?utm\\_source=referral&utm\\_medium=media&utm\\_campaign=sowc-web](https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?utm_source=referral&utm_medium=media&utm_campaign=sowc-web). Acesso em: 19 out. 2023.

VERZTMAN, Julio; ROMÃO-DIAS, Daniela. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia de COVID-19. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 269-290, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n2p269.7>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/FCst676jKy6YVJdgwvDRMQB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2022.

WIDNALL, Emily *et al.* Impact of school and peer connectedness on adolescent mental health and well-being outcomes during the COVID-19 pandemic: a longitudinal panel survey. **International**

**Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 11, p. 6768, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19116768>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-35682350>. Acesso em: 19 out. 2023.

ZHU, Qianyu *et al.* The roles of resilience, peer relationship, teacher – student relationship on student mental health difficulties during COVID-19. **School Psychology**, Washington, v. 37, n. 1, p. 62-74, 2022. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000492>. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34928643>. Acesso em: 26 nov. 2023.

## **Sobre os autores e as autoras**

### **Abegair Farias de Lima**

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Faz parte do Grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó). Licenciada em Pedagogia (2004) e Educação Especial (2014) pela UNOCHAPECÓ. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela FACVEST (2006). É professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Atualmente, está na função de articuladora do setor de Articulação e Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

### **Claudionei Vicente Cassol**

Pós-Doutorando em Educação (PPGE – UNOCHAPECÓ). Doutor e pós-doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/Capes). Professor na URI – Frederico Westphalen (RS) e no CEEDO – Cerro Grande (RS). Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, do NEPEBS (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior) e da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala).

### **Cláudia Battestin**

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com período de Doutorado na Universitat Jaume I – Espanha. Pós-doutora em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA), com trabalho de campo em Jujuy e Salta. Líder do Grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (UNOCHAPECÓ). Integrante da Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais (Redyala). Atualmente, trabalha como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e nas licenciaturas interculturais indígenas da Escola das Humanidades da UNOCHAPECÓ.

### **Bruna Rauber Bauermann**

Mestra em Educação pelo PPG Educação da UNOCHAPECÓ. Professora com formação em Artes Visuais, atua como diretora de Cultura no município de Maravilha e é uma apaixonada por livros e leitura.

### **Danieli Bremm**

Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ, 2023). Especialista em Educação e Segurança Humana pela UNOCHAPECÓ (2020). Licenciada em Letras – Português e Inglês e respectivas literaturas pela UNOCHAPECÓ (2018). Atualmente, é coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Educação em Pinhalzinho (SC). É professora efetiva de Língua Estrangeira – Inglês na Secretaria de Educação do município de Pinhalzinho.

### **Diego Orgel Dal Bosco Almeida**

Pós-doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Graduado e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Educacionais e Processos Educativos (PPGE/UNOCHAPECÓ).

### **Eduarda Luiza D'Avila**

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Graduada em Psicologia pela UNOCHAPECÓ. Psicóloga da fundação hospitalar e assistencial de Cunha Porã (SC).

### **Eduarda Ágatha Chagas**

Graduada em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Psicóloga clínica.

### **Francisco Gárate Vergara**

Postdoctorante en Educación, Universidade Comunitária da região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Doctor en Planificación e Innovación Educativa. Máster y Magíster en Gestión Educacional. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Investigador de CIIEDUC y Redyala Además de Integrante de Grupo de pesquisa SULEAR.

### **Genilse da Silva Costa**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ; Especialista em Educação e a Interface com a Rede de Proteção Social pela UNOCHAPECÓ; licenciada em Pedagogia pela Uninter Centro Universitário. É integrante do grupo de

pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas da UNOCHAPECÓ.

### **Ivo Dickmann**

Doutor e mestre em Educação. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Atualmente, é coordenador do PPGE da UNOCHAPECÓ. Pesquisador do pensamento de Paulo Freire, da Didática Freiriana e da Ecopedagogia.

### **Iuri Mailo Parisotto**

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Graduado em Pedagogia pela UNOCHAPECÓ. Integrante do NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas (CNPq - UNOCHAPECÓ). Participante do grupo de estudos Gênero, Sexualidade e Psicologia MHD.

### **Leonel Piovezana**

Pós-doutorado em Educação pela Universidad de Salamanca – Espanha. Doutor em Desenvolvimento Regional, com a tese intitulada: “Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Territorialidades em confronto” (UNISC, 2010), e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000), com a dissertação: “Educação e Cultura na Terra Indígena Xapecó”. Professor titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação.

### **Letícia Maria Rebelatto**

Doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOCHAPECÓ. Especialista em Anos Iniciais e Educação Infantil pela UNOCHAPECÓ. Graduada em Pedagogia pela UNOCHAPECÓ. É integrante do grupo de pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas da UNOCHAPECÓ.

### **Márcia Giesel Zamadei**

Doutoranda em Educação pelo PPGE da UNOCHAPECÓ. Mestre em Educação pelo PPGE da UNOCHAPECÓ, com a dissertação “O Novo Ensino Médio: perspectiva e desafios da formação cidadã e profissional do estudante brasileiro”. Especialização em Educação Matemática pela UNOCHAPECÓ. Graduação em Matemática pela UNOCHAPECÓ (2002) e graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Exponencial (2008). Atualmente, é professora de matemática na Escola Lourdes Lago. Integrante do grupo de pesquisa SULEAR.

### **Márcia Luíza Pit Dal Magro**

Doutora em Psicologia pela UFSC com estágio sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona (2012). Mestre em Psicologia pela UFSC (2006). Graduada em Psicologia pela UNOCHAPECÓ (2003). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Psicologia da UNOCHAPECÓ. Vice-líder do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (UNOCHAPECÓ).

### **Marilandi Maria Mascarello Vieira**

Pós-doutora pelo Instituto de Educação/Universidade do Minho (Uminho – PT). Doutora em Educação nas Ciências pela Universida-

de Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul com doutorado sanduíche na Universidade do Minho (Uminho – PT). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Educacionais e Processos Educativos (PPGE/UNOCHAPECÓ).

### **Marina de Oliveira**

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bacharela em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo pela Urcamp (Centro Universitário da Região da Campanha). Atua como jornalista e coordenadora de marketing e conteúdo na UNOCHAPECÓ.

### **Odilon Luiz Poli**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Pesquisador do Grupo de pesquisa: Formação de professores, políticas educacionais e processos educativos.

### **Paulo César Martins**

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial (Claretiano – Centro Universitário). Graduado em Matemática (Claretiano – Centro Universitário). Graduado em Ciências Contábeis (UCEFF). Professor de Matemática da Prefeitura Municipal de Chapecó. Integrante do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas.

## **Sara de Moura**

Mestra em Educação (UNOCHAPECÓ). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Inovação na Educação (UNOCHAPECÓ). Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Professora de Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Chapecó. Ministra cursos e formação pedagógica para instituições educativas e prefeituras. Participa do Grupo de pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas (UNOCHAPECÓ).

## **Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Diretora de Ensino na UNOCHAPECÓ no período de 2009 a 2016. Professora e pesquisadora Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado em Educação (UNOCHAPECÓ). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; integrante da Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva; líder do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (UNOCHAPECÓ). Autora e organizadora de livros, autora de capítulos de livros e de artigos científicos publicados em periódicos Qualis Capes. Consultora CNPq; Consultora Fapesc; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Argos Editora da Unochapecó  
[www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)  
[www.facebook.com/EditoraArgos](https://www.facebook.com/EditoraArgos)

Título: Educação em movimento: desafios e perspectivas para a práxis pedagógica

Organizadores: Cláudia Battestin e Márcia Luíza Pit Dal Magro

Coleção: Perspectivas, n. 92

Coordenadora: Vanessa da Silva Corralo

Assistente Editorial e Comercial: Caroline Kirschner

Revisão: Carlos Pace Dori

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Imagem de capa: Kairo Madah da Costa Moraes, 'Paralelos', 2021

Diagramação: Caroline Kirschner

Formato: PDF

Publicação: 2025



FUNDESTE



**DIRETORIA DE PESQUISA  
E PÓS GRADUAÇÃO**

Mestrado e  
Doutorado em  
**Educação**