

# REVISTA

da Faculdade de Educação



REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Vol. **38**

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

  
EDITORA  
UNEMAT

Nº 2 | Ano 21 | Jul/Dez 2022

ISSN 2178-7476



PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

# REVISTA

da Faculdade de Educação



Vol. **38**

Nº 2 | Ano 21 | Ju/Dez 2022

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>

## Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

---

### Conselho Editorial

Presidente  
Membros

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa  
Juditte de Azevedo do Carmo  
Ana Maria Lima  
Maria Aparecida Pereira Pierangeli  
Célia R. Araújo Soares Lopes  
Milena Borges de Moraes  
Ivete Cevallos  
Jussara de Araújo Gonçalves  
Denise da Costa Boamorte Cortela  
Teldo Anderson da Silva Pereira  
Carla Monteiro de Souza  
Wagner Martins Santana Sampaio  
Fabiano Rodrigues de Melo

Editor:  
Diagramação:  
Criação de Capa:  
Capa final:

Alceu Zoia  
Rangel Gomes Sacramento  
Thiago Slovinski  
Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2018 / Unemat Editora  
Online - 2022

### CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

M961

Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Alceu Zoia. (Vol. 38, Ano 21, n. 2 (jul/dez, 2022)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral  
180 p.

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

---

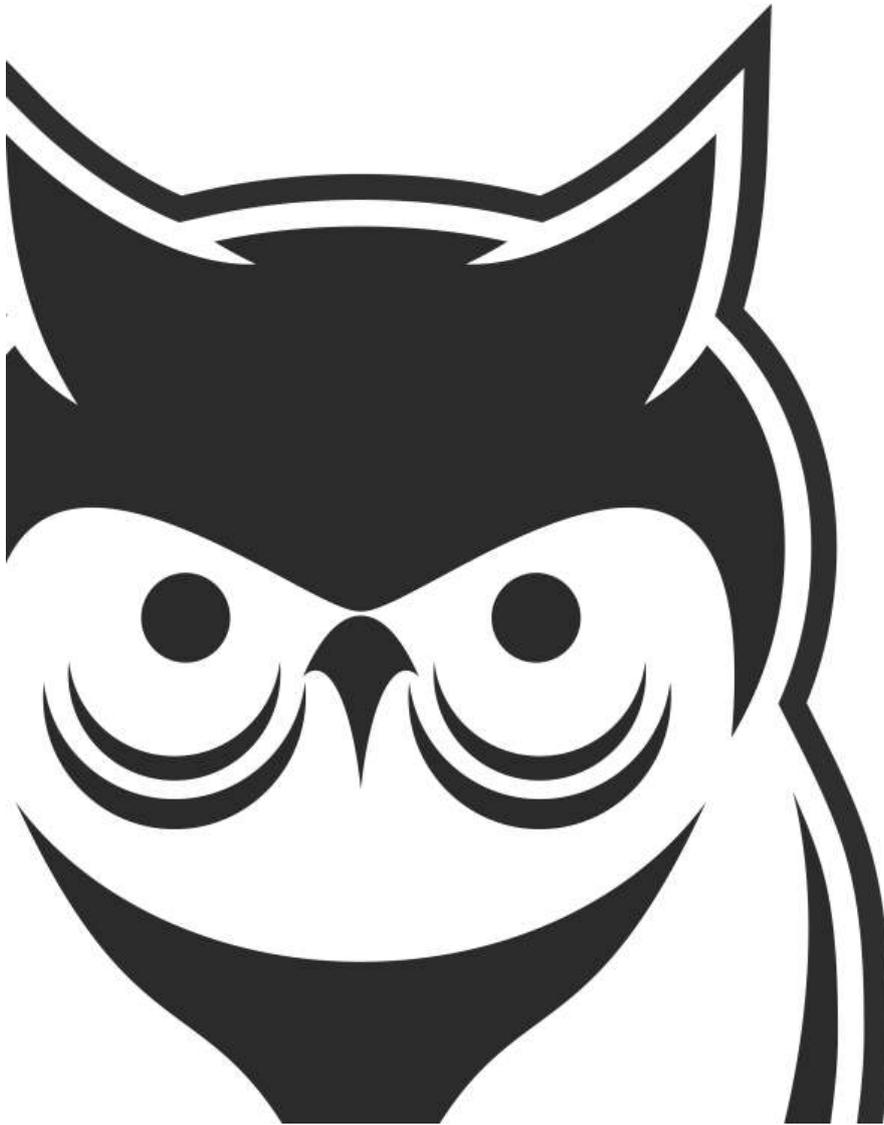
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
- UNEMAT Editora -



UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000  
Fone/Fax 65 3221 0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)



**Indexada em:**

**DIADORIM** - <https://diadorim.ibict.br/handle/1/437>

**LATINDEX** - <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=22519>

**PORTAL PERIÓDICOS DA CAPES** - [https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=p&sfx=aHR-0cHM6Ly9idXNjYWRvci5wZlJpb2RyY29zLmNhcnVzLmdvdi5ici9WP2Z1bmM9ZmluZC1lai0xJmluc3RpdHV0ZT1DQVBFUyZwb3J0YWw-9Tk9WTyZuZXdfbG5nPVBPUG%3D%3D&sfxparam=revista+faculdade+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%2F+unemat+](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=p&sfx=aHR-0cHM6Ly9idXNjYWRvci5wZlJpb2RyY29zLmNhcnVzLmdvdi5ici9WP2Z1bmM9ZmluZC1lai0xJmluc3RpdHV0ZT1DQVBFUyZwb3J0YWw-9Tk9WTyZuZXdfbG5nPVBPUG%3D%3D&sfxparam=revista+faculdade+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%2F+unemat+)

**SUMÁRIOS.ORG** - <https://www.sumarios.org/revista/revista-da-faculdade-de-educacao>

**CROSSREF** - <https://search.crossref.org/?q=2178-7476>

**GOOGLE ACADÊMICO** - <https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=qzRcbPsAAAAJ>

**DOAJ** - <https://doaj.org/toc/2178-7476?>

## Revista da Faculdade de Educação

### Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000  
Fone: + 55 (65) 3223-0728  
E-mail: revistafaed@unemat.br

### Editor Responsável

Dr. Alceu Zoia - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

### Assessoria Editorial

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Laudemir Luiz Zart - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Lóriége Pessoa Bitencout - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

## Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

## Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral cuja versão é eletrônica (ISSN 2178-7476).

# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....09**

## **ARTIGOS**

**ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E LITERATURA: PERSPECTIVAS À INTERDISCIPLINARIDADE E À FORMAÇÃO LEITORA A PARTIR DA ANÁLISE DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS JUVENIS.....15**

Glaziane Soares Alvarenga

Carlos Erick Brito de Sousa

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO: CONCEITOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS.....33**

Natalia Lucas Mesquita

**FONTES HISTÓRICAS E NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O BRASIL IMPÉRIO.....45**

Juarez José Tuchinski dos Anjos

**INTERCULTURALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS CULTURAIL.....59**

Amanda Pereira da Silva Azinari

**A INTERPRETAÇÃO DAS COISAS DO MUNDO: A COMPREENSÃO DA CIÊNCIA A PARTIR DA ARTE.....75**

Laudemir Luiz Zart

**O PAPEL DA ARTE NO ENSINO: UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF.....89**

Maíra de Oliveira Martins

**EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM RELAÇÃO AO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....105**

Ilma Maria Fernandes Soares

Maique Dos Santos

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES FREIREANAS.....123**

Carla Cristina Dutra Búrigo

Karina Francine Marcelino

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves

**O USO REFLEXO DE DOSSIÊS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REVELANDO ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO NO CAMPO CIENTÍFICO.....139**

Susy dos Santos Pereira

Carlos Roberto Massao Hayashi

<b>FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: O COTIDIANO DE UMA JOVEM COM VIVÊNCIAS DE DIFICULDADES ACADÊMICAS.....</b>	<b>159</b>
Camila Trindade	
Camila Turati Pessoa	
Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
<b>NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....</b>	<b>176</b>

## CONTENTS

**EDITOR'S LETTER.....09**

### **ARTICLES/PAPERS**

**ARTICULATIONS BETWEEN SCIENCE TEACHING AND LITERATURE: PERSPECTIVES TO INTERDISCIPLINARITY AND READING TRAINING FROM THE ANALYSIS OF TEXTUAL GENRES IN YOUTH BOOKS.....15**

Glaziane Soares Alvarenga

Carlos Erick Brito de Sousa

**EMERGENCY REMOTE TEACHING IN MATO GROSSO'S BASIC TEACHING NETWORK: CONCEPTS, PRACTICES AND PERSPECTIVES.....33**

Natalia Lucas Mesquita

**HISTORICAL SOURCES AND NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING THE HISTORY OF EDUCATION ABOUT THE EMPIRE OF BRAZIL.....45**

Juarez José Tuchinski dos Anjos

**INTERCULTURALITY AND PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIFFERENCES.....59**

Amanda Pereira da Silva Azinari

**THE INTERPRETATION OF THINGS IN THE WORLD: THE UNDERSTANDING OF SCIENCE FROM THE ART.....75**

Laudemir Luiz Zart

**THE ROLE OF ART IN TEACHING: A PERSPECTIVE OF WALDORF'S PEDAGOGY.....89**

Maíra de Oliveira Martins

**EXPECTATIONS OF PUBLIC HIGH SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO ACCESS AND PERMANENCE IN HIGHER EDUCATION.....105**

Ilma Maria Fernandes Soares

Maique Dos Santos

**AFFIRMATIVE ACTION POLICIES FOR ACCESS TO HIGHER EDUCATION: FREIREAN REFLECTIONS.....123**

Carla Cristina Dutra Búrigo

Karina Francine Marcelino

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves

**THE REFLECTIVE USE OF DOSSIERS IN THE HISTORY OF EDUCATION: REVEALING STRATEGIES OF STRENGTHENING IN THE SCIENTIFIC FIELD.....139**

Susy dos Santos Pereira

Carlos Roberto Massao Hayashi

**FAILURE IN HIGHER EDUCATION: REPORTS OF THE DAILY LIFE OF A STUDENT WITH EXPERIENCES OF ACADEMIC DIFFICULTIES.....159**

Camila Trindade

Camila Turati Pessoa

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

**STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....176**

---

**EDITORIAL**  
**EDITOR'S LETTER**

Prezados leitores, O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso apresenta aqui a edição do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação (REV. FAED) –, com a publicação do volume 38 que corresponde ao período de julho a dezembro de 2022.

Trata-se de uma edição multitemática que busca dar sequência a linha editorial assumida pela revista desde sua criação. O presente número da REV. FAED disponibiliza para o leitor dez artigos de temáticas diferentes relacionadas à educação, os quais apresentam graus de aproximação e conexões que ampliam as discussões relacionadas à área.

Abrimos esta edição com o artigo **ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E LITERATURA: Perspectivas à interdisciplinaridade e à formação leitora a partir da análise de gêneros textuais em livros juvenis**, de Glaziane Soares Alvarenga e Carlos Erick Brito de Sousa, que apresentam a associação entre literatura e ensino de Ciências e como estes podem contribuir para oportunidades de argumentação e tomadas de decisões, com estratégias que possibilitem maior compreensão de assuntos científicos e para a formação de leitores. Nessa perspectiva, a presente pesquisa analisa obras literárias destinadas ao público juvenil, que tratam de temas relacionados ao universo científico, verificando possíveis articulações entre ensino de Ciências e literatura, a partir de um estudo sobre os gêneros textuais presentes nesses livros.

Na sequência apresentamos o artigo **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO: conceitos, práticas e perspectivas**, de Natalia Lucas Mesquita, que busca refletir sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na rede básica de ensino do estado de Mato Grosso a partir das concepções e experiências vivenciadas pelos/as docentes. É uma pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa.

**FONTES HISTÓRICAS E NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O BRASIL IMPÉRIO**, é o artigo de Juarez José Tuchinski dos Anjos, que se propõe a refletir sobre as possibilidades do uso de fontes históricas aliadas a algumas novas tecnologias no ensino da disciplina história da educação em cursos de licenciatura, focando-se, em particular, na discussão de um conteúdo/período específico do passado educacional brasileiro: a história da escola e da escolarização na era imperial (1822-1889).

**INTERCULTURALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS** de Amanda Pereira da Silva Azinari, busca apresentar reflexões construídas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Doutorado em Educação, em conjunto com outras experiências docentes articulando ensino, pesquisa e extensão universitária com o Grupo de Pesquisa LEAL da UNEMAT, campus de Juara, a partir da pesquisa bibliográfica sobre o campo da formação e desenvolvimento profissional docente envolvendo as diferenças culturais

---

enquanto temas mobilizadores para produção de pedagogias decoloniais.

Na sequência apresentamos o artigo **A INTERPRETAÇÃO DAS COISAS DO MUNDO: a compreensão da ciência a partir da arte**, de Laudemir Luiz Zart, que nos traz uma reflexão sobre a possibilidade da compreensão da ciência a partir de uma obra de arte, mais especificamente o filme: Ponto de Mutação. Coloca em evidência a diversidade de formas de interpretação das coisas do mundo como a economia, a política, a ciência e a tecnologia. Com base na sociologia do conhecimento e da ciência, demonstra-se a variabilidade de concepções sobre o processo de construção do conhecimento científico na organização da comunidade de pesquisa e de atores sociais como gestores públicos, movimentos sociais e empresas.

O artigo **O PAPEL DA ARTE NO ENSINO: uma perspectiva da pedagogia Waldorf** de Maíra de Oliveira Martins, apresenta reflexões acerca do papel da Arte no ensino. Atualmente, pode-se até interrogar o que é Arte, na medida em que nos tornamos cada vez mais distanciados dela na vida contemporânea. Desse modo, apresenta uma perspectiva a partir dos pensamentos de Rudolf Steiner sobre o que é e qual a função da Arte para o ser humano. A partir da pesquisa bibliográfica, apresenta algumas reflexões da importância do desenvolvimento do sentido artístico para a Pedagogia Waldorf, bem como algumas possibilidades de atuação artística, argumentando suas forças no desenvolvimento infantil.

O artigo **EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM RELAÇÃO AO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**, de Ilma Maria Fernandes Soares e Maique dos Santos, tem como objetivo analisar as expectativas e dificuldades dos estudantes do Ensino Médio público em relação ao acesso e permanência no ensino superior. De caráter quali-quantitativo, a pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionário com 27 perguntas, em três turmas da 3ª série do ensino médio, nos turnos diurno e noturno.

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: reflexões freireanas** das autoras Carla Cristina Dutra Búrigo, Karina Francine Marcelino e Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves, tem por objetivo refletir sobre as políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. As políticas de ações afirmativas buscam em sua essência, o combate a todas as formas de discriminação e a redução das desigualdades sociais, o que possibilitou o diálogo com os pressupostos teóricos de Paulo Freire.

**O USO REFLEXO DE DOSSIÊS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: revelando estratégias de fortalecimento no campo científico**, de Susy dos Santos Pereira e Carlos Roberto Massao Hayashi, considera o uso de dossiês um estratagema das revistas para ascenderem e se conservarem no campo científico. Por essa direção, o trabalho buscou demonstrar os movimentos que as revistas em Educação da região Centro-Oeste realizaram, sob o enfoque da linha investigatória da História da Educação, ancorada no estudo cientométrico.

O artigo, **FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: o cotidiano de uma jovem com**

---

---

**vivências de dificuldades acadêmicas** das autoras Camila Trindade, Camila Turati Pessoa e Nilza Sanches Tessaro Leonardo, apresenta uma análise a partir da reorganização e da ampliação do ensino superior brasileiro, sobretudo nas últimas décadas, trazendo discussões acerca do denominado fracasso escolar que têm sido ampliadas também para esse nível de ensino. Analisam, tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições de Agnes Heller, as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas a partir das vivências de uma estudante do ensino superior.

Com estes artigos aqui apresentados e publicados, convidamos os leitores a fazerem bom uso dos mesmos lendo e divulgando nossa revista como forma de socialização do conhecimento produzido.

Agradecemos a todos os pareceristas dos textos avaliados e, em especial, aos autores que nos confiaram seus escritos.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Alceu Zoia  
Editor da Revista da FAED/UNEMAT  
Cáceres-MT, dez. de 2022



**ARTIGOS**  
**ARTICLES/PAPERS**



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E LITERATURA:  
PERSPECTIVAS À INTERDISCIPLINARIDADE E À FORMAÇÃO LEITORA A PARTIR DA ANÁLISE  
DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS JUVENIS<sup>1</sup>**

Glaziane Soares Alvarenga  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
<https://orcid.org/0000-0003-0684-4565>

Carlos Erick Brito de Sousa  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
<https://orcid.org/0000-0003-1511-0694>

**RESUMO:**

A associação entre literatura e ensino de Ciências pode contribuir para oportunidades de argumentação e tomadas de decisões, com estratégias que possibilitem maior compreensão de assuntos científicos e para a formação de leitores. Nessa perspectiva, a presente pesquisa analisa obras literárias destinadas ao público juvenil, que tratam de temas relacionados ao universo científico, verificando possíveis articulações entre ensino de Ciências e literatura, a partir de um estudo sobre os gêneros textuais presentes nesses livros. A investigação é de caráter qualitativo, utilizando referenciais da pesquisa documental e da análise de conteúdo. Foi notada a presença de diferentes gêneros textuais como diários, páginas de jornal, manchetes, quadrinhos, dentre outros. Assim, é possível constatar a possibilidade de acesso a distintos tipos de textos e linguagens, que, no contexto de sala de aula, podem fomentar a realização de trabalhos interdisciplinares e de proficiência de leitura, além de valorizar aspectos lúdicos no ensino de Ciências.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, ciências, literatura, divulgação científica, ensino.

**ARTICULATIONS BETWEEN SCIENCE TEACHING AND LITERATURE:  
PERSPECTIVES ON INTERDISCIPLINARITY AND READER FORMATION BASED ON THE  
ANALYSIS OF TEXTUAL GENRES IN YOUTH BOOKS**

**ABSTRACT:**

The association between literature and Science teaching can contribute to opportunities for argumentation and decision-making, with strategies that allow a greater understanding of scientific subjects and for the formation of readers. In this perspective, the present research analyzes literary works aimed at the youth public, which deal with themes related to the scientific universe, verifying possible articulations between Science teaching and literature, from a study on the textual genres present in these books. The investigation has qualitative nature, using references from documental research and content analysis. The presence of different textual genres was noticed, such as diaries, newspaper pages, headlines, comics, among others.

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir de releitura de parte da pesquisa de dissertação de mestrado da autora.

Thus, it's possible to verify the possibility of access to different types of texts and languages, which, in the classroom context, they can encourage interdisciplinary work and reading proficiency, in addition to valuing playful aspects in Science teaching.

KEYWORDS: reading, science, literature, scientific dissemination, teaching.

**ARTICULACIONES ENTRE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y LITERATURA:  
PERSPECTIVAS PARA INTERDISCIPLINARIEDAD Y FORMACIÓN LECTORA A PARTIR DEL  
ANÁLISIS DE GÉNEROS TEXTUALES EN LIBROS JUVENILES**

**RESUMEN:**

La asociación entre literatura y enseñanza de las Ciencias puede contribuir a oportunidades para la argumentación y la toma de decisiones, con estrategias que permitan una mayor comprensión de los temas científicos y para la formación de lectores. En esa perspectiva, la presente investigación analiza obras literarias dirigidas al público juvenil, que tratan de temas relacionados con el universo científico, verificando posibles articulaciones entre la enseñanza de las Ciencias y la literatura, a partir de un estudio sobre los géneros textuales presentes en estos libros. La investigación es de carácter cualitativo, utilizando referencias de investigación documental y análisis de contenido. Se notó la presencia de diferentes géneros textuales, tales como diarios, páginas de periódicos, titulares, historietas, entre otros. Por lo tanto, es posible verificar la posibilidad de acceso a diferentes tipos de textos y lenguajes, que, en el contexto de la clase, pueden fomentar el trabajo interdisciplinario y la competencia lectora, además de valorar aspectos lúdicos en la enseñanza de las Ciencias.

PALABRAS CLAVE: lectura, ciencia, literatura, divulgación científica, enseñanza.

**Introdução**

As articulações entre ensino de Ciências e literatura podem oferecer oportunidades ricas para o processo de ensino-aprendizagem, fomentando a interdisciplinaridade e colaborações mútuas entre as duas áreas. Nessa perspectiva, no desenvolvimento das práticas docentes, é de fundamental relevância a oferta de materiais que consigam associar os dois campos de conhecimento, subsidiando a sistematização de conteúdos e o trabalho dos docentes que proponham esse tipo de inter-relação. Dessa forma, as práticas pedagógicas com estas características podem estimular os educandos a desenvolverem o interesse não apenas por uma disciplina específica, mas permitir o aprofundamento de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas a uma compreensão mais crítica da realidade e ao exercício da cidadania.

Nesse contexto, estimular a leitura em sala de aula, em especial no âmbito da leitura para a ciência, é uma questão que perpassa a construção de estratégias pedagógicas envolvendo aspectos da formação leitora, ressaltando a abordagem de temas concernentes ao universo científico, que podem ser tratados em sala de aula e fora dela pelo viés literário. Propostas desta natureza podem contribuir para oportunidades de discussão, argumentação, defesa de posicionamentos e tomada de decisões, com propostas que possibilitem maior compreensão de assuntos relacionados à ciência,

tendo o professor contribuição essencial nesse processo de formação de leitores em sala de aula.

A valorização da literatura no contexto do ensino de Ciências também contempla o fato de que, nas mais diversas profissões, é fundamental ter domínio das Ciências e também da leitura, sendo esta considerada crucial para diferentes eventos da vida, para a progressão em estudos posteriores. Conforme Lima e Maués (2006), o exercício da cidadania plena em sociedade vai muito além da identificação das palavras no texto, visto que é preciso haver um trabalho com níveis mais sofisticados de leitura, ou seja, aqueles que conseguem encontrar os argumentos do autor, incoerências textuais, sendo capazes de reconhecer os diferentes gêneros textuais, tendo coerência e clareza na exposição de ideias.

Dessa maneira, a utilização da literatura se apresenta como uma importante ferramenta para que ocorra a ampliação desse tipo de trabalho no ensino de Ciências, corroborando para aproximar os alunos da leitura, e principalmente para entender as áreas das Ciências, demonstrando outro mundo por trás das equações matemáticas e físicas, por exemplo, possibilitando a apresentação da ciência de forma mais leve, por meio da literatura, e suplantando alguns estigmas colocados diante da leitura.

Diante da viabilidade de concretização desse tipo de prática pedagógica no espaço escolar, norteia a presente pesquisa o seguinte problema: De que maneiras os livros juvenis que abordam as obras de cientistas, e que congregam diferentes gêneros textuais, podem contribuir à construção de articulações entre a literatura o ensino de Ciências? Assim, este trabalho tem como objetivo analisar obras literárias destinadas ao público juvenil, que tratam de temas relacionados ao universo científico, verificando possíveis articulações entre ensino de Ciências e literatura, a partir de um estudo sobre os gêneros textuais presentes nesses livros.

### **Inter-relações entre ciência e literatura**

A respeito do ensino de Ciências, são corriqueiras as colocações de que perseveram práticas de ensino consideradas “tradicionais”, tidas como monótonas e que carecem de uma participação mais ativa dos estudantes. Perante esse contexto, urge a necessidade de adoção de diferentes estratégias, a fim de favorecer o processo de aprendizagem, tendo as interações entre o conhecimento científico e a literatura forte importância nesse contexto.

Nessa perspectiva, Santos, Silveira e De Deus (2020) ressaltam ser relevante associação entre literatura e ciência, a fim de mobilizar outras formas de construção de conhecimentos no espaço escolar, gerando novas atitudes diante dos saberes dessas áreas e possibilitando caminhos atrativos para a melhoria do ensino. Os autores explicam que esse tipo de abordagem pode promover reflexão sobre as relações entre ciência e literatura, ampliando a compreensão de mundo, de si e dos outros, de questões socioculturais e históricas, contemplando o desenvolvimento da imaginação

e de diferentes ações, emoções e representações.

Diante dessas considerações, podemos refletir sobre possíveis caminhos para entendermos as relações entre ciência e literatura, já que ambas são importantes expressões humanas e contribuem para a sociedade com diferentes formas de conhecimentos. Assim, as propostas que almejam articular essas duas perspectivas podem oferecer aos alunos novos posicionamentos sobre os contextos diversificados do mundo científico, compreendendo os contextos sociais e históricos das produções desses conhecimentos. Ademais, as inter-relações entre ciência e literatura podem constituir estratégias interessantes para a interdisciplinaridade, proporcionando novos caminhos metodológicos no ensino de Ciências.

Nesse âmbito de pensamento, Zanetic (1991) assevera a importância de investigarmos as relações entre as duas culturas, entre ciência e literatura, percebendo suas possíveis interações e conexões. Assim, podemos analisar, a partir de uma atividade prazerosa como a leitura, como questões relacionadas aos conceitos científicos e à história do desenvolvimento científico são apresentadas em linguagem literária, podendo contribuir tanto para o ensino de Ciências como para a constituição de leitores.

Feitosa (2020) demonstra que essas relações têm sido alvo de trabalhos acadêmicos, que vêm demonstrando crescimento, apresentando diverso panorama de abordagens, pesquisando as relações entre ciência e arte, propostas metodológicas com essa interface, que podem repercutir em contribuições ao ensino de Ciências e ao processo de alfabetização científica.

Nesse sentido, Massarani, Moreira e Almeida (2006, p. 10) endossam esse posicionamento chamando a atenção para a importância de compreendermos estas inter-relações:

Ciência e arte: ambas se nutrem do mesmo húmus, a curiosidade humana, a criatividade, o desejo de experimentar. Ambas são condicionadas por sua história e seu contexto. Ambas estão imersas na cultura, mas imaginam e agem sobre o mundo com olhares, objetivos e meios diversos. O fazer artístico e o científico constituem duas faces da ação e do pensamento humanos, faces complementares, mas mediadas por tensões e descompassos, que podem gerar o novo, o aprimoramento mútuo e a afirmação humanística.

Logo, cabe investigar as aproximações entre as duas áreas, percebendo as possíveis contribuições e limitações desta associação, uma vez que a relevância da leitura, e conseqüentemente do uso da literatura no processo de ensino-aprendizagem, pode oferecer subsídios interessantes ao trabalho do professor, possibilitando a problematização da própria ciência por meio da arte. Várias estratégias podem ser elaboradas nesse contexto, ao levantar questionamentos sobre a ciência, seu contexto de produção histórica, a atuação humana nesse contexto, as conseqüências das mudanças científicas e tecnológicas para o mundo, além de nossas próprias atitudes com relação ao outro e ao ambiente. Essas abordagens podem gerar oportunidades de reflexões durante as aulas, utilizando a literatura como motivação para o aprofundamento de estudo sobre a ciência.

Nessa perspectiva, é relevante a proposição de conexões entre ciência e literatura, pois ambas necessitam da linguagem, essência da comunicação, sendo a linguagem o elemento que constitui os discursos construídos ao longo da história. Ofertar situações em que possa ocorrer essa aliança entre literatura e ciências pode trazer para os estudantes caminhos que explicam aspectos, conceitos e acontecimentos relevantes no contexto das Ciências da Natureza. “Ciência e literatura, apesar das suas linguagens específicas e de métodos próprios, ganham quando postas em interação e ganha a humanidade quando se apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhe permitem fazer” (GALVÃO, 2006, p. 36).

Com isto, os discentes podem vivenciar situações em que seja possível atualizar informações, reelaborar ideias e correlacionar os temas em desenvolvimento em sala de aula com outras áreas de conhecimento, auxiliando no entendimento de fenômenos e conceitos importantes para as duas áreas, enriquecendo as metodologias propostas em sala de aula, bem como o próprio processo de ensino-aprendizagem.

### **Ensino de Ciências e gêneros textuais**

Trabalhar com a aproximação entre literatura e ensino de Ciências requer um aprofundamento em aspectos de relevância para o desenvolvimento das práticas leitoras, sendo necessário, portanto, o reconhecimento de diferentes tipos de textos, a compreensão de suas funções no contexto da linguagem e as intencionalidades do autor. Dessa maneira, é importante que os alunos consigam entender e distinguir os diferentes gêneros textuais, fundamentais para a proficiência em leitura. Nessa linha de pensamento, abordar os gêneros textuais é tratar de categorias que caracterizam as distintas propostas de textos, classificando-os conforme suas especificidades.

Fiorin (2008) argumenta que, especialmente a partir dos anos 1960, a Linguística muda o foco de suas abordagens. Conforme o autor, antes desse período, esse campo do conhecimento apresentava estudos mais centrados nos fonemas, passando a contemplar análises a respeito das especificidades presentes em cada texto, aprimorando, por conseguinte, as categorizações sobre os gêneros textuais.

Então, com a diversidade de gênero textuais presentes, as atividades de leitura são uma maneira de identificá-los e também possibilidade de aprofundamento dos estudos com essa perspectiva. O contato com diferentes leituras e gêneros textuais pode oferecer aos estudantes perspectivas para o aprimoramento de pensamentos técnicos e científicos, e principalmente da interpretação textual, essencial a todas as áreas do conhecimento. Trata-se de um trabalho que pode ser incrementado pela proposição de produções escritas pelos alunos envolvendo os diferentes gêneros, a fim de desenvolver habilidades de escrita e de compreensão textual. Ao congregarem elementos da área de Ciências, pode contribuir também para o aprofundamento de conteúdos

nesse campo do conhecimento.

Para Souza e Elmenoufi (2016), os gêneros textuais podem ser considerados entidades específicas da Linguística, que correspondem a uma diversidade de tipos de textos com significativa importância para a compreensão da linguagem. Dentre os estudiosos da temática, um dos autores que desponta é Mikhail Bakhtin, filósofo russo com relevante obra a respeito do assunto, elaborando critérios para distinção e entendimento dos gêneros textuais.

Para Bakhtin (2018), os gêneros textuais partem da atividade humana, e conseqüentemente, dos enunciados orais e escritos. Esses pensamentos advêm de um campo que não se esgota no conteúdo e muito menos no estilo da linguagem, sendo cercado por recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Ou seja, cada enunciado é único e parte de um campo individual, considerado relativamente estável.

Como mencionado anteriormente, os gêneros são diversos, porque se moldam às atividades humanas e constituem vasto repertório, que se diferencia ao longo do tempo, com o desenvolvimento da linguagem em sociedade. Como defendido por Bakhtin (2018, p. 268): “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Assim, é importante a consideração de que há uma heterogeneidade de gêneros textuais, e a construção destes textos acompanha os distintos contextos de cada época, a elaboração dos discursos em diferentes períodos históricos, conectados às suas redes de significado. Como os gêneros textuais estão inseridos nos diversos espaços onde há a presença humana, há certa dificuldade em catalogá-los. “São inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2018, p. 262).

Este mesmo autor esclarece que o entendimento dos diferentes gêneros textuais requer um estudo dos diferentes discursos presentes nas atividades humanas, a partir de uma investigação desse material linguístico, considerando as diferentes modalidades existentes, suas especificidades e incorporando ainda elementos da gramática normativa, dos dicionários e da estilística da língua. Isso quer dizer que o desconhecimento da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros textuais, em qualquer contexto de interação linguística, pode originar abstrações e outros problemas de compreensão sobre as relações entre língua e sociedade.

Desse modo, é importante possibilitar o entendimento a respeito dos diferentes estilos no âmbito do estudo dos enunciados, formas e gêneros de discursos. Bakhtin (2018) complementa que todo texto tem um destinatário, portanto, devemos considerar o interlocutor como um participante direto do diálogo, visto que o outro está sempre presente na elaboração de um discurso, que busca uma atitude responsiva do interlocutor.

A relação do estilo com o gênero se revela na questão dos estilos de linguagem. E os estilos de linguagem não são, senão, estilos de gêneros de determinadas esferas da sociedade e da comunicação. Em cada esfera, há o emprego dos gêneros que correspondem às condições de cada campo, pois

---

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e em determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2018, p. 266).

Os gêneros textuais são fundamentais para a compreensão de diferentes atos de comunicação, visto que contemplam os traços constitutivos da fala e da escrita, nas quais o emissor e o destinatário participam diretamente do diálogo. Por isso, os gêneros e estilos se baseiam na proximidade dos falantes, dos leitores e do discurso. Tais relações podem perpassar também atividades envolvendo a leitura e a escrita, em propostas associativas entre literatura e ensino de Ciências. Nesse sentido, cabe o incentivo à construção de práticas de ensino na área de Ciências que valorizem o trabalho com diferentes tipos de textos, enfatizando a importância de reconhecimento e compreensão dos gêneros textuais para o aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação. Estes tipos de propostas podem culminar num enriquecimento do próprio ensino de Ciências, numa perspectiva interdisciplinar.

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa analisa livros juvenis que abordam questões científicas, verificando, a partir de seu conteúdo articulações entre ciência e literatura, bem como suas possíveis contribuições ao ensino de Ciências, sendo, dessa forma, uma investigação de caráter qualitativo, abordando esses materiais sob o viés da pesquisa documental.

Conforme Appolinário (2004), enquanto a pesquisa quantitativa aponta para os expoentes mensuráveis e seus resultados recolhidos numericamente, a pesquisa qualitativa busca estudar, de maneira subjetiva, as interações sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa visa explorar a subjetividade, utilizando parâmetros científicos para a sua construção, instrumentos de diagnóstico, com o intuito de trazer inferências e interpretações sobre um determinado objeto de estudo.

De acordo com Bardin (2016), uma das propostas de condução da pesquisa qualitativa pode ser realizada a partir de técnicas documentais, envolvendo procedimentos de tratamento dessas informações. Para esta autora, a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento” (BARDIN, 2016, p. 51). Ela acrescenta que os documentos podem servir como uma porta de entrada para pistas que proporcionem maiores informações, possibilitando a elaboração de categorias de análise, a partir desse material.

Godoy (1995) expõe que os documentos são objetos de análise que permitem muitas interpretações e possibilidades, além de oferecer criatividade, imaginação e busca por alternativas para a proposição de novos trabalhos. A autora coloca em evidência que a pesquisa qualitativa, que utiliza documentos como fontes de pesquisa, pode trazer contribuições importantes à sua área acadêmica.

No que concerne à análise dos dados nesta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme o referencial de Bardin (2016). De maneira sintética, a autora divide a análise nas seguintes etapas: pré-análise – que corresponde a uma fase de organização, com a escolha dos documentos e o processo de leitura flutuante, em que se começa a conhecer os textos, no intuito de definir o *corpus* a ser analisado; exploração do material – com a construção dos indicadores para a pesquisa, organização do quadro teórico, sendo, posteriormente, feitas as codificações e categorizações; tratamento dos resultados, inferência e interpretação - sendo realizada a significação e apresentação dos critérios que validam a discussão dos resultados obtidos.

Consoante estes preceitos, no presente estudo, a pré-análise foi conduzida levando em consideração o objetivo proposto, buscando averiguar nos materiais pesquisados os elementos concernentes aos gêneros textuais. Estes trechos de interesse para a pesquisa foram destacados das obras analisadas, selecionando os parágrafos em que se encontravam ou elementos ilustrativos presentes nos livros, constituindo as unidades de registro e de contexto. Tendo em vista as recorrências encontradas entre as diferentes unidades de registro e de contexto nos materiais pesquisados, estas foram agrupadas em categorias, conforme a análise temática realizada. Para a categorização dos gêneros textuais, foram utilizadas classificações já descritas na literatura da área, por diferentes pesquisadores, para distinguir os tipos de texto conforme a sua composição, características estilísticas e funcionais, teor da linguagem e intencionalidades dos autores.

Levando em consideração os propósitos da pesquisa, foram selecionadas duas obras que buscam apresentar, por meio de uma linguagem voltada para o público juvenil, a vida e obra de cientistas renomados da história. Os dois livros foram publicados no Brasil pela editora Companhia das Letras, em 2020, integrando a coleção “Mortos de Fama” (material bastante difundido internacionalmente), sendo lançados originalmente em língua inglesa. São livros literários de divulgação científica sobre as histórias e feitos de grandes cientistas, apresentados de maneira descontraída, visando atingir o público juvenil, havendo ainda a possibilidade de sua utilização como leitura paradidática no âmbito do ensino de Ciências.

O primeiro livro analisado (denominado aqui de Livro A) é intitulado *Isaac Newton e sua maçã*, de autoria de Kjartan Poskit (2020), escritor e divulgador científico inglês, retratando a vida os feitos desse renomado cientista; e o segundo tem como título, *Albert Einstein e seu universo inflável*, de autoria do cientista e escritor inglês, PhD em Astrofísica, Mike Goldsmith (sendo denominado nesta pesquisa de Livro B). Os livros foram escolhidos em função das relevantes contribuições destes dois cientistas ao campo das Ciências Naturais, possibilitando novas possibilidades de abordagem de suas biografias e produções científicas de modo interdisciplinar, associando literatura e ensino de Ciências.

## **Gêneros textuais nos livros analisados**

Desde a fase de leitura flutuante das obras, foi notada a presença de diferentes gêneros textuais como: diários, páginas de jornal, manchetes, quadrinhos, dentre outros. Este fato chamou a atenção para as associações entre literatura e ciência por intermédio desses materiais de divulgação científica, que ofertam a possibilidade de acesso a distintos tipos de textos e linguagens, podendo, em um contexto educativo, fomentar a realização de trabalhos interdisciplinares e de proficiência de leitura.

Assim, a análise resultou nos seguintes gêneros textuais: no livro A, sobre Isaac Newton (1643-1727), foram encontrados seis diferentes gêneros - certidões de nascimento, quadrinhos, diários, charges, folhas de jornal e receitas; no livro B, a respeito de Albert Einstein (1879-1955), houve a ocorrência de sete gêneros - certidões de nascimento, quadrinhos, diários, manchetes de jornal, cartazes, charges e folhas de jornal. Dentre estes resultados, prevaleceram os quadrinhos e os diários.

Podemos perceber também quanto aos traços efetuados nos desenhos e charges das duas obras, o trabalho do escritor e ilustrador inglês Philip Reeve. Quanto às formas empreendidas, percebemos que se aproximam de uma revista de quadrinhos, com charges que remetem à fisionomia das personagens envolvidas na narrativa, quadrinhos na horizontal, presença das linguagens verbal e não-verbal, emprego de balões de várias formas, com forte presença de onomatopeias, tirinhas com assuntos políticos, sociais, filosóficos e também de entretenimento.

Identificamos nessa análise que todos os exemplos destacados pertencem a gêneros textuais. Consideramos, neste estudo, que gênero textual é uma interação com outras pessoas por meio da linguagem escrita ou da linguagem oral, com a produção de diversos textos, possuindo poucas variações, que se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Diante desses pressupostos, foram extraídos os elementos das obras juvenis que contemplavam esta perspectiva, para constituírem alvo da análise. Alguns direcionamentos também auxiliaram na classificação de cada gênero textual proposto, tais como: quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade e em que momento histórico.

Com relação à linguagem, os livros se aproximam de uma proposta que pode ser considerada como linguagem popular, justamente para se adequar ao público sugerido. Ao analisarmos as categorias, na perspectiva de Bardin (2016), podemos compreender como ocorreu a incorporação da literatura em textos que versam sobre ciência e cientistas, bem como a sua interação com as produções literárias juvenis. As análises serão apresentadas individualmente, considerando os achados dos diferentes livros quanto às categorias de gêneros textuais anteriormente mencionadas, sendo destacados exemplos de cada gênero, levando em conta os propósitos desta pesquisa.

## Gêneros textuais no livro A

O livro A traz como um de seus destaques o uso do gênero textual quadrinhos, que têm presença constante na obra. Em um dos excertos destacados para a pesquisa, é mostrada uma micronarrativa do evento de queda da maçã, tendo uma interação com possíveis leitores, articulando imagens e texto, constituindo fato que impactou o universo científico da época. Além disso, a apresentação aponta para uma possível linha narrativa que tenta conferir às páginas seguintes o que irá acontecer, sendo uma estratégia interessante de sedução do leitor para o que poderá encontrar nas folhas que seguem.

Ao ter contato com o texto, o estudante poderá aprimorar as suas ideias sobre o gênero quadrinhos, tendo em vista que a imagem presente no livro desvela a ação e reação da personagem (o próprio Newton) diante do fato da queda da maçã. Há a presença de outro recurso bastante utilizado nos quadrinhos, as onomatopeias. Percebe-se também que o quadrinho é apresentado em preto e branco (mesmo padrão adotado nos quadrinhos e tirinhas seguintes). Não apenas nesse gênero, mas nos outros destacados por este livro, os traços apresentados provocam uma linha cômica, fator atrativo para o público leitor.

Quanto à importância da ciência, vemos que teorias físicas podem ser explicadas de maneira mais simples, o que pode gerar curiosidade para conhecer as Leis da Dinâmica Clássica. Este ponto se mostra de acordo com o que é colocado por Vergueiro (2012), ao explicar que os quadrinhos são textos diferentes e divertidos que oferecem uma experiência prazerosa.

Coelho (1991) aponta também que, com a intencionalidade de atingir públicos de crianças e jovens cada vez mais exigentes, os quadrinhos tornaram-se estratégicos para atrair leitores, pois oferecem uma comunicação fácil e engraçada. Hamze (2008) complementa que os quadrinhos possuem potencial pedagógico, auxiliando diferentes disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade e tornando o ensino mais dinâmico. Assim, para a autora, mesmo com o uso exagerado da Internet por parte desse público, a aposta nos quadrinhos ainda é rentável para muitos escritores.

Por isso, a aplicação de ferramentas mais fáceis e inclusivas deixam os quadrinhos numa posição privilegiada, visto que a utilização desses outros tipos de recursos possibilita abordagens diferentes das consideradas tradicionais, incrementando o ensino de Ciências, aproximando-se da vida dos alunos e favorecendo novas reflexões.

Outro gênero bastante presente no livro A é a certidão de nascimento. Trata-se de um texto caracterizado pela efetivação da cidadania, pois nele estão contidas as informações básicas que comprovam a existência de um ser. As características recorrentes nestes excertos são: nome data de nascimento, nome do pai, nome da mãe, local de nascimento, nome dos avós paternos e maternos, profissão do pai e da mãe, e informações da equipe médica que realizou o parto.

No caso das certidões de nascimento presentes no livro, há detalhes engraçados que visam

---

chamar atenção do público leitor, como: a presença de um bebê aos berros e um jarro de ½ litro que sinaliza que a criança, o próprio Newton, por ser bem pequeno, caberia dentro. O documento confeccionado em forma de pergaminho sinaliza para uma documentação que pode ser tida como bastante antiga.

Percebemos que, ao demonstrar a fragilidade da criança, algo traçado também nos desenhos presentes na obra, o autor tenta trazer de maneira cômica, maior leveza às páginas, além de recorrer a outras linguagens para revelar aspectos da vida de Newton. A utilização de outras formas de texto no livro dinamiza a leitura e acaba por atrair os jovens, por curiosidade, gerando expectativa pelo que virá a seguir.

Como apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trabalhar com diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos, ajudam o aluno a entender distintas formas de produção textual, possibilitando identificar as maneiras mais adequadas e propícias para falar ou escrever diante do que é requerido pela situação de comunicação. Para Marcuschi (2003), cada gênero oferece diferentes padrões sociocomunicativos, com traços funcionais e objetivos que visam a uma enunciação.

E, quando trazemos essa questão para o ensino de Ciências, mais uma vez nos deparamos com o impacto positivo causado pela imersão de outras formas de linguagens, sejam elas orais ou escritas, pois favorecem a construção de propostas de ensino mais atrativas e interessantes ao público juvenil. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, o ensino de Ciências deve procurar outras formas de aquisição de conhecimento, visto que muito que o aluno conhece está inserido no seu próprio ambiente, sendo assim, com a elaboração de práticas estruturantes envolvendo estes tipos de materiais, pode ser viabilizado um aprendizado mais significativo (BRASIL, 1998).

O diário é outro gênero textual muito presente nas páginas do livro A. Nele percebemos o retrato da época, o registro do dia a dia de Newton e o meio social conturbado em que vivia. Suas páginas ora vêm datadas ora sem essa informação. As ideias e opiniões tendem para o lado cômico, que é o tom mais assumido pela obra, trazendo também desenhos carregados de ironia sobre o próprio Newton.

Os diários são iniciados com o título: *Diário Inencontrável de Isaac*, fator que também favorece o seu reconhecimento ao longo do livro. Os diários sugerem o próprio Newton como autor dos breves relatos, que teriam sido feitos em curtos períodos e com fatos reais de seu tempo, descrevendo também as repercussões de alguns de seus experimentos e fórmulas matemáticas. Os relatos não vêm assinados. Nos excertos analisados, as formas estão desprendidas de formalismos editoriais, visto que tentam ao máximo se aproximar da liberdade de escrita dos jovens. Cada imagem revela uma mistura de textos, desenhos, pontos de borrão, reforçando a perspectiva de que, na época em que o cientista viveu, a escrita seria feita com uso de pena e tinta.

Na utilização desse gênero pelo livro, é possível notar que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida a história de Newton. Como o diário é um recurso que serve, de

---

certa maneira, para o registro de informações de caráter confidencial, o personagem retratado faz de seus papéis relatos de vida e memória, servindo, no texto, para a análise de um passado em que havia bastante escassez.

Com o decorrer da leitura da obra, a vida de Newton é delineada; seu pai falece, sua mãe casa-se de novo e ele é deixado para morar com a avó, que supostamente o chamava de “debiloide”. Todavia, a obra relata que, mesmo com uma infância infeliz, ele se interessava por ciência. As páginas que seguem são repletas de seus primeiros conflitos, sendo eles contados por intermédio dos quadrinhos. Diálogos em retângulos, mas com extremos arredondados. Há também a presença tímida de outros gêneros textuais nesse entremeio, como cartazes, charges. Todavia, quando aparecem, tornam a abordagem bastante irreverente.

Em certos casos, dependendo do suporte, um gênero textual pode ter variações profundas na estrutura e na linguagem. É o caso, por exemplo, da notícia. Uma notícia, publicada num jornal escrito, geralmente apresenta um corpo bem mais desenvolvido do que uma notícia divulgada no rádio ou na TV. Vemos, num dos capítulos da obra, a interação que o autor tem em descrever a cidade de Londres na época de Newton, em que consta uma parte importante da história, a destruição promovida pela peste bubônica.

Contudo, em função do tom assumido pela obra, essa narrativa é interrompida por uma visão curta e engraçada sobre a história de produção científica do cálculo diferencial por Newton. A notícia publicada no jornal (fictício) *Folhas Populares* apresenta um corpo estruturado, com desenvolvimento escrito, presença de imagens que se aproximam de charges, a fim de tornar a leitura mais engraçada, além de mostrar propagandas com atributos da época. Sendo uma estratégia feita pelo autor da obra e seu ilustrador para deixar esse espaço mais irreverente. Outra característica desse gênero, em sua presença no livro, é que não há *lead*, que consiste normalmente no 1º *parágrafo* da notícia e é a parte que apresenta o resumo, feito em poucas linhas, no qual são fornecidas respostas às questões fundamentais do jornalismo.

O gênero basicamente apresenta o título do jornal, o marco temporal, o título da notícia, as imagens em forma de quadrinhos e charges, o fato principal (a explicação da notícia) e as imagens são todas em preto e branco. O que percebemos é que, de certa forma, essas páginas remetem à história de Londres ao longo do século XVII, quando o adoecimento pela peste bubônica causou muitas mortes.

Nas páginas seguintes, ocorre a presença relevante das folhas de jornal, sendo interessante nesse capítulo, pois a narrativa faz diferença na obra, já que a perspectiva histórica não pode ser ignorada. Pode-se também inferir que a primeira página da maioria dos exemplos de folhas de jornais contém título bem sugestivo e impactante, para atrair a atenção do público. Os títulos possuem letras bem grandes, acompanhados de mês e ano em que teriam sido publicadas as notícias. A notícia nos diz no mesmo dia (ou no seguinte) se o acontecimento teve relevância para

ser publicizado, enquanto outros gêneros no âmbito jornalístico, como a reportagem, por exemplo, se detêm nos desdobramentos, na pormenorização, no amplo relato dos fatos, trabalhando-os em sua profundidade.

Fazendo referência à importância do uso de gêneros textuais no ensino de Ciências, Marcuschi (2007) explica que estes expressam a característica sociointerativa, visto que o texto é um processo interlocutivo, exigindo dos falantes e escritores a preocupação com a articulação dos textos aos perfis de seus possíveis interlocutores quando escrevem/elaboram seu texto oral. Por esse motivo, o texto é um ato de reconstrução, já que os mesmos passam pela percepção dos sentidos; no caso analisado, enfatizando eventos históricos e sociais ligados ao desenvolvimento científico.

Outro gênero apresentado na obra é a receita - responsável em instruir e convencer, isto é, um texto que orienta o leitor na realização de determinada ação. Podem ser encontrados em embalagens de alimentos, folhetos, cadernos de receitas de família, jornais, revistas, livros. O público a que se destina uma receita é variável. No caso do exemplo visto na obra, o autor brinca com esse gênero, colocando instruções para fazer cores, e o ilustrador a coloca em formato de pergaminho. As receitas encontradas no livro apresentam um título e uma estrutura definida, composta de uma parte: *Modo de fazer* – em que *são relatadas as quantidades necessárias de cada cor. Com verbos no infinitivo* e linguagem objetiva, demonstrando uma orientação.

Percebe-se que a variedade linguística possui um toque pessoal, com rimas ao final das frases. No capítulo há uma explicação de como são originadas as cores. Para Newton, elas surgiam a partir da incidência de luz branca num prisma bem polido. Mas antes, acreditava-se que as diferentes cores eram criadas misturando-se escuro e claro.

Para o ensino de Ciências, o uso de variados gêneros textuais em sala de aula pode promover a atração de crianças e jovens, já que inflama a curiosidade sobre temas abordados, apresenta várias maneiras de apresentar os assuntos a serem trabalhados. Por essa razão, a utilização de gêneros textuais nesse âmbito é algo que oferece formas de envolvimento, atraindo o público sugerido.

Outro gênero encontrado foi o cartaz; trata-se de um texto verbal curto, com linguagem direta e simples. Costuma-se empregar o modo imperativo, expresso geralmente em formas verbais ao público a que se destina, como, por exemplo: verifique, participe, não beba, doe, é proibido, etc. O texto verbal informa ou convence as pessoas a respeito do assunto escolhido. Outra característica é se a imagem apoia adequadamente o texto verbal, e vice-versa, e se a disposição do cartaz está interessante.

Percebemos que os cartazes presentes nos livros são interessantes e contemplam estas características. Num dos excertos selecionados na análise, o cartaz propõe as regras de convivência do *Trinity College*, com texto novamente engraçado, seguindo a tônica da obra. Há desenhos simples, com formas definidas e que demonstram para cada ponto colocado um exemplo para o comportamento sugerido.

---

Há também, em outros momentos, cartazes de *Precisa-se, Lista, Guia de orientação*, etc. Cada cartaz apresenta uma dinâmica diferente de apresentação e linguagem. Assim como os anteriores, esse gênero também é apresentado em preto e branco. No que se refere ao uso pelos professores, como temos enfatizado, ao utilizarem diferentes gêneros textuais, eles acabam por atrair a criatividade de crianças e jovens.

A charge, por sua vez, é um gênero textual contemplado em vários capítulos da obra. Elas são engraçadas, aproximam o leitor ao contexto da época e não deixam de apresentar criticidade. Conforme Silva (2004), as charges são desenhos com tom humorístico, mas que trazem, em seu interior, uma crítica referente ao contexto inserido; o termo deriva do francês *charger*, cujo significado é carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente.

Em muitos exemplos contidos na obra, o tom satírico é predominante, sendo bastante cômicas. Cada desenho tem o seu próprio contexto de apresentação, sendo feitos em preto e branco, obedecendo aos marcos históricos, e oferecendo muitos detalhes, desde roupas da época até os penteados. Seja no campo ou cidade, a charge é apresentada como parte importante para a compreensão adequada do fato ali proposto. Para Pagliosa (2005), o entendimento de uma charge passa pelas leituras de mundo, já que cada indivíduo é capaz de criar espaços mentais para a compreensão do caráter humorístico e crítico-existencial propostos por esse gênero.

Uma das imagens apresentadas pelo livro traz o fantasma do cientista John Hooke, que tinha relações de animosidade com Newton, apresentando uma fisionomia extravagante e assustadora. Uma caricatura com linhas irreverentes que busca atrair o interesse do público juvenil para o conteúdo do material. De certa forma, ver a criatividade da charge propõe reflexões, o que pode fomentar uma compreensão mais crítica da realidade por parte do alunado. Além disso, a charge trabalha aspectos da interdiscursividade, ou seja, apresenta texto com linguagem jornalística e humorística, fomentando frentes interessantes para a articulação entre ensino de Ciências e literatura. Não podemos esquecer que, para se conhecer a charge, é necessário que se entenda o contexto histórico, cultural, econômico e político, em que o gênero foi elaborado.

### **Gêneros textuais no livro B**

No livro B, o ilustrador Philip Reeve (o mesmo do livro A) não fugiu muito quanto à utilização dos mesmos gêneros textuais contemplados na obra anterior. Damos início, falando do gênero diário, também bastante contemplado pelo segundo livro investigado. Em um dos excertos analisados, a abordagem contempla questões relativas ao universo, área de estudo de Newton, contendo também caricaturas do cientista que influenciou o trabalho de Albert Einstein, demonstrando elementos que demarcaram o desenvolvimento da ciência.

As caricaturas de Newton, ao longo do livro, reforçam “um ar de poucos amigos”. O livro

demonstra as relações entre as contribuições dos dois cientistas para a história. No que se refere às formatações feitas no gênero descrito, a fonte utilizada é diferente da observada no mesmo gênero no livro anterior. Há, como comentado anteriormente, para cada diário, um título sugestivo e pessoal, retratando as individualidades de cada personagem. O meio, pelo qual é escrito não é o pergaminho, mas sim folha avulsa, atualizando o material conforme o novo período histórico retratado. É salutar observar que quando se trabalha diferentes visões, utilizando gêneros diversos, estas propostas podem incentivar que o aluno interaja, formando novas opiniões.

O livro B também destaca o gênero textual certidão do nascimento, texto que traz pontos importantes para a identificação das pessoas. Contudo, são perceptíveis mudanças no estilo adotado por esta obra. As fontes utilizadas são diferentes do livro anterior, entretanto, possui as mesmas informações básicas: nome, data e local de nascimento, pai, mãe, observações do médico, etc. De forma irônica, o livro satiriza a aparência de Einstein quando bebê, reforçando o caráter cômico novamente assumido.

Ainda sobre Einstein, uma curiosidade é que o mesmo demorou mais que as outras crianças para aprender a falar. E, por essa razão, segundo o texto, teria utilizado muito de sua imaginação, cuja tendência à reflexão pode ter influenciado seus pensamentos científicos. Percebe-se que a maneira como o autor trabalha com as biografias dos cientistas é semelhante: ele oferece uma introdução, há páginas em que comenta sobre o nascimento e desenvolvimento, e, logo adiante, começa a elencar os feitos científicos. No que diz respeito ao ensino de Ciências, pode oferecer experiências interessantes para a sala de aula, sendo utilizado como material complementar à aprendizagem dos estudantes.

Como apontado por Paulino et al. (2001), os gêneros funcionam como instâncias de significação, assim, possuem relevância tanto no momento da produção dos textos quanto como no de sua recepção. Desse modo, constituem um reflexo da diversidade de gêneros encontrados e os diferentes tipos requerem distintas habilidades para a sua produção, exigindo também variadas formas de leitura e interpretação textual, proporcionando modos diversos de apresentar as visões, conceitos e linguagens nesses textos.

Outro gênero contemplado nas páginas da obra é a manchete de jornal - gênero responsável pelo cabeçalho do jornal. É escrito em letras grandes, com destaque em negrito e com fontes diferenciadas; geralmente vem na primeira página. Na obra, encontramos vários exemplos, principalmente do jornal (fictício) *Correio da Alemanha*. Elas revelam o contexto da época da infância de Einstein na Alemanha, nos anos 1870, apresentando fontes diferenciadas e recortes de acontecimentos vivenciados pela família do cientista, sendo possível encontrar exemplos semelhantes em diferentes páginas do livro.

Os quadrinhos correspondem a outro gênero bastante encontrado no material analisado, visto que o livro está repleto de exemplos. Um dos capítulos contempla páginas inteiras com esse gênero, intitulado *Depois de Beto* (apelido utilizado pelo livro para demonstrar relação mais íntima

---

no relato sobre o cientista). Encontramos, nas páginas do capítulo, a presença de balões, diálogos, desenhos, onomatopeias - características que fazem parte desse gênero textual. Não podemos deixar de comentar também que toda a obra é em preto e branco, obedecendo à linha de raciocínio pretendida pelo ilustrador Philip Reeve. Os quadrinhos estão presentes em quase toda o livro. Há vários diálogos feitos com a presença de uma só personagem e seu diálogo (balão). Esse tipo de gênero aproxima mais o público-alvo da leitura, pois a compreensão torna-se facilitada.

Um gênero que também aparece muito na obra sobre Einstein é o cartaz. *Regras, Por dentro da matéria, Não se apavore, Segredos do espaço e do tempo e Divirta-se* são alguns dos títulos que aparecerem nos cartazes. Neles presenciamos muitas de suas teorias e descobertas sobre tempo, espaço, e ainda sobre algumas desmitificações de visões científicas do passado, revisitadas e problematizadas por Einstein. Não à toa que, em algumas páginas, aparecem caricaturas de Newton sendo contrariado pelos estudos de Einstein. A dinâmica divertida feita pelo livro pode aproximar os leitores das ideias científicas, provocando apropriação, reinterpretação e reconstrução daquilo que é colocado pelos livros e disciplinas. Dessa maneira, quanto mais colocamos os gêneros textuais nos formatos de histórias reais, mais aproximamos o público leitor da linguagem científica e do estudo de Ciências.

As folhas de jornal também aparecem bastante no livro B, apresentando geralmente título, subtítulo, local e data. Fazem menção a episódios vivenciados por Einstein no contexto de suas descobertas científicas. Em um dos exemplos desse gênero, observamos uma situação em que as ideias de Newton são colocadas em prova por Einstein, mantendo a tônica adotada pelo material analisado.

O que podemos apontar também como importância, para o ensino de Ciências, é que o uso variado de gêneros textuais nas leituras possui forte relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, que Marcuschi (2007) ressalta que os textos não são todos iguais, caracterizando entidades que orientam a atenção para o mundo social. Nesse sentido, cada gênero textual possui um contexto comunicativo específico.

É possível perceber, ao longo do livro, algumas polêmicas científicas levantadas por Einstein, referentes à verificação da posição das estrelas durante o eclipse solar. Assim como nos exemplos vistos na obra sobre Newton, os jornais apresentam textos e imagens feitas de acordo com o contexto da época retratada. Diante dessa possível inserção dos gêneros textuais no âmbito do ensino de Ciências, percebemos que, unir um tema, um conceito ao lúdico pode gerar formas interessantes de aprendizado, pois associa-se a percepção visual à teoria, o que pode promover uma ampliação de conceitos por parte dos alunos, possibilitando mais rotas para a comunicação e discussão. Ademais, os conteúdos de história da ciência podem contribuir para calorosas e profícuas discussões sobre os temas abordados, demonstrando a validade dessa articulação entre literatura e ensino de Ciências.

## Considerações Finais

No que se refere aos livros analisados, estes retratam elementos que afloram a história da época apresentada, destacando o contexto social em que cada cientista desenvolveu as suas principais ideias científicas e invenções. Os materiais são bem ilustrados, chamativos, atraindo a atenção dos jovens leitores. Esse enriquecimento também é promovido por uma variedade de gêneros textuais aos quais os autores das obras recorrem para tornar a leitura mais dinâmica e agradável. Como mencionado no trabalho, são aspectos que podem favorecer o desenvolvimento de práticas leitoras sobre pesquisadores que marcaram a história da ciência, demonstrando a relevância social e científica deste tipo de proposta que articule as duas perspectivas.

Além disso, podem contribuir para a construção de formas de interação entre literatura e ciência, uma vez que suscitam possibilidades de uso nas práticas de ensino de Ciências da maneira interdisciplinar. A compreensão de como se dá essa aliança pode trazer perspectivas que auxiliem crianças e jovens a terem uma relação melhor com a leitura, integrando de maneira mais incisiva o mundo das letras e o mundo científico, além de valorizar aspectos lúdicos no contexto do ensino de Ciências. Nesse sentido, a partir das questões aqui discutidas, esperamos que novas proposições e estudos possam corroborar ao incremento de pesquisas nessa área, fortalecendo a participação da leitura no ensino de Ciências.

## Referências

- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de Metodologia Científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FEITOSA, R. A. New public policy for teacher training in Brazil: Vincent van Gogh as an inspiration for the action of the Pedagogical Residency program? *Policy Futures in Education, Londres*, v. 19, n. 1, p. 28-43, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1177/1478210320940129>. Acesso em: 15 maio 2021.
- FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan.-jun. 2008.
- GALVÃO, C. Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interacções*, Santarém – PT, n. 3, p. 32-51, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/225/1/C3.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.
-

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDSMITH, M. *Albert Einstein e seu universo inflável*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HAMZE, A. *História em quadrinhos e os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Goiânia: Rede Omnia, 2008.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de Ciências das crianças. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 161-175, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; ALMEIDA, C. Para que um diálogo entre ciência e arte? *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. supl., p. 7-10, 2006.

PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

POSKIT, K. *Isaac Newton e sua maçã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, B. S. S.; SILVEIRA, V. L. L.; DE DEUS, J. A. O ensino de Biologia na perspectiva da inovação: reflexões e proposições para os anos finais da educação. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 6, n. esp., p.1-18, 2020.

SILVA, A. F. G. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, S. A.; ELMENOUFI, M. M. B. O ensino de Ciências Naturais em espaços de educação infantil: interdisciplinaridade e cultura regional. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v.9, n.20, p. 137-144, 2016.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-29.

ZANETIC, J. Qual o papel da ciência na formação básica? In: IX Simpósio Nacional de Ensino de Física, 1991, São Carlos. *Atas do IX SNEF*, 1991. p. 9-19.

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE BÁSICA DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO: CONCEITOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS**

***EMERGENCY REMOTE TEACHING IN MATO GROSSO'S BASIC TEACHING NETWORK: CONCEPTS, PRACTICES AND PERSPECTIVES***

***ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LA RED BÁSICA DE ENSEÑANZA DEL ESTADO DE MATO GROSSO: CONCEPTOS, PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS***

Natalia Lucas Mesquita  
Instituto de Estudos Socioambientais/ Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG)  
<https://orcid.org/0000-0001-8305-938X>

Joscemar Teixeira de Morais Júnior  
Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade. Docente da rede básica de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT). Nova Mutum – MT, Brasil. [joscemart@gmail.com](mailto:joscemart@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0001-5732-4047>

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na rede básica de ensino do estado de Mato Grosso a partir das concepções e experiências vivenciadas pelos/as docentes. É uma pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa. Para gerarmos dados, aplicamos 01 questionário virtual, via *google forms*, a 26 professores/as. Com dados em mãos, produzimos uma análise das recorrências temáticas e lexicais que traduziram as concepções desses/as profissionais quanto ao ERE, e, também, suas experiências nesse processo. Averiguamos que os/as professores/as, majoritariamente, concebem o ERE como “complicado, enganação, desolador, regular, inoperante”; e só um número bem inferior o colocou como inovador, flexível, com potencial, interativo etc. Identificamos a problemática da falta de recursos tecnológicos para discentes e docentes, falta de formação e preparo para manuseio dos recursos, e falta de adesão dos alunos, o que aponta para a necessidade de políticas públicas que vislumbrem esse cenário emergente para a educação, durante e pós-pandemia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto emergencial, educação básica, docentes, Mato Grosso.

**ABSTRACT:** This article reflects about Emergency Remote Teaching (ERT) in Mato Grosso's basic teaching network by the conceptions and experiences lived by the faculty. It's a field research, with quantitative-qualitative approach. For generating data, it has been done 01 virtual questionnaire, via *google forms*, to 26 teachers. With the data in hands, an analysis was produced of the thematic and lexical recurrences that translated the conceptions of these professionals about the ERT, and also your experiences in this process. We verified that the teachers mostly conceive ERT as “complicated, deceiving, distressful, regular, inoperative”, and only a low number answered as innovative, flexible, with potential, interactive and etc. We could identify the lack of technological resources for the students and faculty, the lack of training and preparation into handling the resources, and the lack of the student's access which indicates the need of public policies to

understand this emerging scenario to the education, during and post-pandemic.

**KEYWORDS:** Emergency Remote Teaching, basic education, faculty, Mato Grosso.

**RESUMEN:** Este artículo reflexiona sobre la Educación Remota de Emergencia (ERE) en la red de educación básica del estado de Mato Grosso a partir de las concepciones y experiencias vividas por los docentes. Es una investigación de campo, con un enfoque cuantitativo-cualitativo. Para generar datos, aplicamos 01 cuestionario virtual, vía Google Forms, a 26 docentes. Con los datos en mano, producimos un análisis de recurrencias temáticas y léxicas que tradujeron las concepciones de estos profesionales acerca de la ERE y, también, sus experiencias en este proceso. Averiguamos que los docentes, en su mayoría, conciben la ERE como “complicada, engañosa, desolada, regular, inoperante”; y solo un número mucho menor o ubicaba como innovador, flexible, con potencial, interactivo, etc. Identificamos la problemática de la falta de recursos tecnológicos para estudiantes y docentes, la falta de capacitación y preparación para el manejo de los recursos, y la falta de adhesión de los alumnos, lo que apunta para la necesidad de políticas públicas que visualicen ese escenario emergente para la educación, durante y después de la pandemia.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza remota de emergencia, educación básica, docentes, Mato Grosso.

### Considerações iniciais

A pandemia de Covid 19 se consolidou como marco histórico e, negativamente, impôs mudanças comportamentais no contexto global, refletindo em novas formas de conceber e lidar com as práticas sociais, a incluir aquelas que acontecem dentro e fora do ambiente escolar. Em virtude disso, a escola necessitou, rapidamente, (re)pensar alternativas para continuar a desempenhar seu papel pedagógico e social, prezando, inclusive, por segurança sanitária.

Diante do novo cenário, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) mostrou-se como uma das alternativas cabíveis, ainda mais se considerarmos o fato de que é pensado para responder a mudanças repentinas dentro de um contexto de crise, havendo transposição das aulas presenciais para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Posto isso, pontuamos, já previamente, que Educação a Distância (EaD) e ERE não são sinônimos. Conforme esclarece Behar (2020), o ERE, imposto pela pandemia, se configura como a transposição temporária da sala de aula física para o espaço virtual, não sendo o currículo pensado especificamente para essa finalidade. No ensino remoto, a ênfase é dada aos instrumentos de ensino que foram modificados subitamente e, com a suspensão das aulas presenciais, o que ocorreu foi a adaptação do material pedagógico e das metodologias de ensino ao ambiente virtual, que agora se tornou o espaço em que o processo de ensino, temporariamente, ocorre, não havendo modificações na abordagem didático-pedagógica das instituições.

Temos, assim, uma pedagogia pandêmica pela qual o ERE se coloca, consoante a Araújo *et al.* (2020), baseados em estudos sobre a temática, como uma alternativa para manter, nos/as alunos/as, a concentração para os estudos e o estímulo cognitivo ativado, com o propósito de promover debates e informações para além dos componentes curriculares, numa situação incomum, que é a pandemia.

No estado de Mato Grosso (MT), a adoção do ERE se deu no segundo semestre de 2020, após cinco meses de atividades escolares suspensas. As experiências vivenciadas por docentes (grupo do qual fazemos parte) e discentes, nesse cenário de mudanças e adaptações, levou-nos a questionar os entraves associados a esse formato de ensino, considerando suas possibilidades, definições e desafios à educação.

Nesse sentido, este artigo visa refletir sobre o ERE na rede básica de ensino de MT a partir das concepções e experiências vivenciadas pelo/as docentes, de modo a elencar possíveis conceitos, práticas e perspectivas relacionados a esse processo de ensino. Com isso, temos, também, a intenção de responder: “quais características, desafios e perspectivas são atribuídos, por professores/as, ao ensino remoto?”.

Para tanto, o texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. Em caminhos da pesquisa apresentamos a abordagem da pesquisa, suas etapas e o método de análise de dados; em ERE e prática docente discutimos sobre experiências docentes e os desafios enfrentados por esse grupo em suas práticas; e no tópico ERE na rede básica de ensino de MT: concepções e experiências docentes refletimos sobre os dados gerados a partir dos questionários aplicados.

### **Caminhos da pesquisa**

Esta pesquisa constitui-se como um estudo de campo e é configurada por uma abordagem quanti-qualitativa. O estudo de campo possibilita focalizar uma comunidade, seja ela de trabalho, de estudo ou de qualquer outra atividade humana (GIL, 2002). Ademais, possibilita, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 185), “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Consiste, assim, na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente.

Escolhemos o critério quanti-qualitativo por ser uma abordagem atual, que envolve tanto os aspectos numéricos de uma pesquisa (porcentagens/quantidade), de abordagem quantitativa, quanto reflexões interpretativas sobre um fenômeno (abordagem qualitativa). Para gerar dados, optamos pelo *Google Forms* para a aplicação de um questionário, dentro de um período de aproximadamente quinze dias. Optamos por esse instrumento em virtude de sua praticidade e objetividade que permitem gerar dados referentes aos mais variados aspectos da vida social; no caso, especialmente voltados a atender ao objetivo da pesquisa.

O questionário compôs-se de treze questões, entre abertas e fechadas, voltadas às concepções dos professores acerca do ERE, vislumbrando, ainda, a maneira como ocorreu esse percurso prático e as avaliações das experiências desencadeadas por ele. Para tanto, participaram

da pesquisa vinte e seis professores, de várias áreas/disciplinas, da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso.

Durante a análise dos dados, decidimos em não apresentar informações que identifiquem os profissionais nem que especifiquem as escolas das quais fazem parte, tal estratégia é para manter a ética de pesquisa, além de que o foco é exclusivamente sobre os dizeres dos professores a respeito da temática. Os enunciados serão postos à luz das teorias aqui referenciadas, mais algumas outras acionadas durante a análise propriamente dita, sempre direcionada ao que os professores proferiram acerca do ERE, as suas concepções e experiências, considerando porcentagens e recorrências lexicais e temáticas, o que nos permite enfatizar ideias, concepções e experiências do grupo investigado.

O subsídio teórico da pesquisa foi obtido por meio de levantamento e revisão bibliográfica, considerando os temas Ensino Remoto Emergencial (ERE), Educação a Distância (EaD), educação básica, experiências docentes e pandemia de Covid 19.

### **ERE e práticas docentes**

De maneira geral, o contexto de pandemia demandou mudanças emergentes nas práticas pedagógicas. Com base nas reflexões constatadas por Santos *et al.* (2020), as experiências no ERE indiciam o repensar da estrutura de ensino e da própria escola. É também o despertar de novas consciências a respeito das novas responsabilidades associadas ao papel dos professores e alunos, alinhados dentro de uma relação interpessoal para esse novo processo em construção. Com esse propósito, esperamos um ensino que desafie os alunos, que desperte a criatividade, incentive a cooperação e colaboração.

Para tanto, as perspectivas devem se fundamentar em um processo que tenha reais condições para que o ensino continue a acontecer, mesmo nos moldes do ERE. Nesse sentido, algumas atitudes se mostram necessárias, a começar “por investimentos na formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do ‘aprender a aprender’, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo” (VALENTE *et al.*, 2020, p. 03).

Esse movimento de base advém da fragilidade do sistema educacional, algo ainda mais notório em meio à pandemia por se tratar de um momento de crise. E é justamente nesse momento de crise que o ERE ganhou protagonismo, colocando os docentes diante de desafios para a construção do que pode ser chamado como novas formas de ensinar-aprender, o que demanda uma ressignificação das práticas pedagógicas até então usadas para conduzir o processo de aprendizagem (VALENTE *et al.*, 2020).

Dentre os desafios, inúmeras dificuldades surgem e se configuram como percalço educacional, tornando o processo limitado em função da carência de recursos humanos e tecnológicos. Valente

*et al.* (2020), em seu estudo intitulado de “o ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente”, asseveram que os desafios têm sido inúmeros. Esses entraves se assentam na falta de suportes tecnológicos para os discentes, o que os impede de ter um acompanhamento realmente eficaz remotamente, e se resvalam em normatizações das ações e procedimentos para tornar a prática eficiente.

Ao longo do estudo, os autores elencaram informações que ilustram as reais condições do ERE, especialmente no que condiz aos desafios postos aos profissionais docentes, por meio de um processo árduo, que exige readaptações. Como reflexo, temos tido profissionais com ansiedade, habituados, em sua maioria, às práticas mais tradicionais de ensino, como a aula expositiva com auxílio de quadro e giz ou pincel ou projetor de slides, fazendo com que os desafios sejam consideravelmente maiores para a essa parcela de profissionais que se encaixam nesse perfil convencional.

Nas circunstâncias investigadas, os docentes precisaram depositar ainda mais energia, disposição física, emocional e mental para preparar, apresentar e dialogar sobre diferentes temas, utilizando outros recursos, outras linguagens e em um tempo mais compactado, imposto pelos tempos pandêmicos (VALENTE *et al.*, 2020).

Soma-se a esse panorama problemáticas inerentes às diferentes realidades do país, a mencionar “problemas com manuseio das tecnologias, computador, internet ou mesmo os celulares, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura básica, sobretudo nas escolas públicas” (SILVA e SILVA, 2020, p. 04), juntas da necessidade de conciliação de atividades profissionais e pessoais dentro do mesmo ambiente. Diante disso, compreendemos que esses fatores comprometem a promoção e o desenvolvimento eficaz das aulas remotas.

Essas constatações podem ser comprovadas no artigo “Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da covid-19” de Lima, Silva Júnior e Coutinho (2020). No estudo, os dados asseveram que, de um contingente de 100%, apenas 18,2% de professores atribuem o processo de ensino-aprendizagem como adequado, dentro do ERE. Perguntados sobre os pontos positivos das aulas remotas, uma porcentagem significativa apontou para “nenhum ponto positivo”. Em contraponto, outra parte menciona a flexibilidade de horários e a possibilidade de se trazer novo olhar para a educação, com o apoio da tecnologia, já tão usada no cotidiano.

Ainda para pontos negativos, foram elencados “evasão dos alunos, falta de interesse e frequência dos alunos”, certamente com baixo percentual de participação. Quando questionadas quais as dificuldades para a execução das aulas remotas, os profissionais pontuaram a falta de habilidade com o manuseio das ferramentas, a falha na internet e o curto tempo de adaptação às tecnologias. Ainda pontuaram, cerca de 97% dos participantes, que não acreditam que as aulas remotas possam substituir as aulas presenciais, enfatizando que há adversidades a serem superadas dentro do ERE.

De maneira geral, um dos fatores que ilustram explicitamente essa mudança são as tecnologias e seus recursos, simbolizando o novo e o contraste com as velhas práticas. Nessa

perspectiva, a escola é vista como agente que deve se adequar às mudanças sociais, quaisquer que sejam. No entanto, ainda que as tecnologias sejam um ponto de referência para os novos desafios postos ao ambiente educacional, é errônea a visão de que elas sejam as reais soluções para os dilemas da educação, precisam ser pensadas apenas como indicadoras de caminhos possíveis para práticas mais integrativas e colaborativas entre professores e discentes (VALENTE *et al.*, 2020), especialmente no contexto atual.

Por fim, todos esses fatores são considerados como os principais desafios dos docentes para proporcionar uma aprendizagem significativa por meio das aulas remotas, e os dados da pesquisa mencionada, e de outras, ilustram bem recortes específicos sobre essa possível configuração a respeito ERE. E, a partir de linhas de raciocínio semelhantes, intenta-se projetar, aqui, análises e resultados em contexto diferente aos já apresentados, o que pode ampliar as noções, teorias e práticas sobre esse novo ciclo educacional.

### **ERE na rede básica de ensino de MT: concepções e experiências docentes**

As aulas presenciais, no estado de Mato Grosso, foram suspensas no mês de março de 2020, quando os primeiros casos de Covid 19 foram diagnosticados no Brasil. Até o mês de julho, todas as atividades escolares ficaram suspensas, sendo retomadas, de forma virtual, no mês de agosto do mesmo ano, posterior a um curto treinamento de reconhecimento da plataforma adotada, *Microsoft Teams*, e de uma busca ativa dos/as estudantes matriculados/as na rede.

A datar daquele momento, até agosto de 2021, as atividades se deram nesse formato. Atualmente, estamos em transição do ERE para o ensino presencial, a partir do híbrido, pelo qual houve o retorno dos discentes para as instituições, de forma escalonada – parte da turma em uma semana de estudos na escola; outra parte em casa, e vice-versa. Em meio a isso, pontuamos que os/as estudantes tiveram a possibilidade de optar por continuar os estudos por meio de apostilas impressas ou virtuais, somente em casa.

Findada a fase de distanciamento geográfico total dos estudantes e professores, adentramos no ensino híbrido, o que possibilitou o início de um novo ciclo, bem como uma avaliação das experiências vivenciadas no período anterior, de total isolamento e configurado exclusivamente pelo ERE. Assim, nesse momento torna-se oportuno e possível dimensionar quais as perspectivas, concepções e experiências apontadas pelos/as profissionais docentes durante esses meses de ensino totalmente mediado de forma remota.

Diante disso, abaixo nos direcionaremos à análise dos dados considerando os eixos temáticos e recorrências lexicais mais presentes nos enunciados proferidos pelos/as participantes durante o questionário aplicado. Somado a isso, os dados serão refletidos à luz das teorias supracitadas, no sentido de comprovar, refutar ou complementar o contingente de informações sobre esse tema

ainda em construção.

Do grupo pesquisado, 57,7% iniciaram as atividades remotas no segundo semestre de 2020, e 42,3% no primeiro semestre do mesmo ano. Hipoteticamente, consideramos a diferença desses dados devido ao fato de que, em muitos casos, parte desses/as profissionais da educação pública também possui vínculo com a rede privada, a qual retornou suas atividades ainda no primeiro semestre. E, ao serem questionados/as se já possuíam alguma experiência no ensino remoto, antes da pandemia, 69,2% dos/as profissionais disseram que não, e 30,8% disseram que sim.

Em relação aos dados da pergunta anterior, uma problemática inicial é evidenciada no que se refere à distinção conceitual entre ERE e EaD. Percebemos que para a maioria do grupo de professores/as, ERE e EaD são sinônimos. Isso se comprova quando eles/as expressam o seu entendimento, vindo de suas experiências, a respeito desse processo de ensino. É recorrente, nas respostas dadas por eles, enunciados como “ensino não presencial, mediado por tecnologias da comunicação; é uma modalidade de ensino que utiliza os recursos tecnológicos [...] para ministrar aulas e o ensino acontece de forma on-line; ensinar a distância” (Professor A).

Na verdade, tais conceitos advêm do que é, em partes, EaD e não ERE. Não percebemos, nas respostas, a perspectiva dessa prática enquanto estratégia de ensino, o que ela realmente é, segundo Behar (2020). Essa autora, entre outros/as, supõe que o ERE se torna uma transposição temporária para a mediação do ensino via recursos tecnológicos, e se configura especialmente como uma modalidade descontínua, com currículo não pensado para situações de emergência como as iniciadas em março de 2020, havendo somente (re)adaptações para colocá-lo em prática.

Ressaltamos essa primeira linha de raciocínio por tratarmos como necessário até mesmo o entendimento do que é o ERE, já que a apreensão de seus conceitos pode contribuir para a realização do processo de uma forma mais objetiva e próxima do que realmente se espera. Nesse sentido, apesar das demais respostas dadas, uma, em especial, se destacou, aludindo às possíveis diferenças conceituais dadas ao ERE e EaD. No enunciado “entendo como ensino remoto um modelo de educação emergencial em decorrência da pandemia de covid-19. Não consigo ver esse modelo como ensino a distância porque não o percebo tão bem estruturado para isso” (Professor B). No enunciado do profissional, notamos uma proximidade com o que Araújo *et al.* (2020) dizem acerca do ERE, o tratando como uma alternativa capaz de possibilitar o funcionamento e continuação de atividades escolares, mesmo durante momentos de crise.

As concepções dos/as integrantes da pesquisa também foram consideradas por meio de recorrências lexicais atribuídas à questão “defina ensino remoto em uma palavra”. A escolha por concepções é porque elas se apresentam como construtos teóricos intimamente ligados ao pensamento ou conhecimento, e interferem nas práticas e atitudes dos sujeitos; em especial, do/a professor/a. Segundo Guimarães (2010), as ações dos/as professores/as são orientadas por aquilo que eles/elas pensam, inclusive na sala de aula, o que requer uma compreensão das estruturas de

concepções e/ou de crenças para possíveis revisões das práticas.

Em sentido amplo, a concepção pode designar todo ato do pensamento que se aplica a um objeto ou à simples visão que temos das coisas que se apresentam a nosso espírito (LALANDE, 1976). Para Dewey (1991), as concepções são ideias gerais que podem ser aplicadas em diversas circunstâncias. Em consonância às palavras desse autor, assim que constituída uma concepção, ela servirá para compreensões futuras, podendo até mesmo ser usada para outras e novas situações, de modo que possamos interpretá-las à medida que as vivenciamos em condições diferentes.

Aqui, vislumbramos algumas concepções dos/as professores/as por entendermos que elas descortinam as impressões, pensamento ou conhecimento que os sujeitos têm a respeito das práticas, fenômenos e objetos que o cercam. Dentre as recorrências principais, destacam-se os léxicos “desafiador, desigualdade, dificuldade, tecnologia”, vocabulários esses que sugerem os impasses por detrás do ERE, em conformidade com nossas experiências como educadores e pesquisas até então compartilhadas, como as de Lima, Silva Júnior e Coutinho (2020), e Valente *et al.* (2020), além de que esses ditos dos/as professores/as são verdadeiras materializações das concepções que eles/elas têm sobre o ERE no qual estão inseridos.

Ambas abordagens demonstram os desafios do ERE e reforçam os dados ilustrados neste artigo, de que os/as professores/as têm estado em situações complexas que, muitas das vezes, exigem desses/as profissionais novas posturas, a começar pelo contato com recursos tecnológicos, às vezes não tão comuns a alguns/as, até mesmo à sobrecarga de atividades tanto escolares quanto domésticas, a incluir, ainda, um contexto de exclusão social de muitos/as estudantes, que optam por não participar das aulas.

Na nossa realidade, vários fatores reforçam os dizeres atribuídos pelos/as professores/as ao ERE, como desafiador, desigual e dificultoso, conforme apontado anteriormente. Em meio à realidade imposta pela pandemia, muitos/as discentes precisaram ingressar no mercado de trabalho para ajudar no sustento de seus lares, pois viram as rendas familiares despencarem em meio ao caos pandêmico; outros têm acesso reduzido à internet, ou nem têm; uma parte não possui aparelhos celulares nem computadores, entre outros fatores. Uma forma de reduzir a ausência dos recursos tecnológicos necessários para as aulas e atividades foi a disponibilização de apostilas impressas, o que possibilitou o atendimento de estudantes que, de fato, não tiveram ou têm condições de acesso às plataformas digitais.

Muitas das definições em palavras apontam, ainda, para duas percepções que conotam ora vantagens, ora desvantagens do ERE. Como exemplo de vantagem, elencamos “flexibilidade, potencialidade e interação” postas a esse novo cenário demarcado pelas tecnologias. Na contramão, vários léxicos conduzem para uma caracterização negativa, tais como: “complicado, enganação, desolador, regular, inoperante”, que reiteram as recorrências supracitadas. Há ainda uma terceira via de interpretação que sugere uma tendência no campo da educação, que seria a adesão às tecnologias

---

como mediação do ensino, fato indiciado pelas palavras de alguns professores, como “adaptação, alternativa, realidade, inevitável e novo”, o que se torna uma demanda concreta na contemporaneidade, diante dos avanços tecnológicos informacionais, tal como elucidamos no aporte teórico.

Algumas dessas concepções foram reforçadas quando solicitamos que avaliassem o processo remoto de ensino do qual fizeram parte: 42,3% avaliaram como regular; seguidos de 30,8% como fraco; 15,4 excelente; e 11,5% bom. As justificativas para essa avaliação estiveram vinculadas à falta de acessibilidade e/ou participação dos/as estudantes e à falta de treinamento para o uso efetivo das ferramentas adotadas e necessárias para a condução das aulas. Isso se confirma quando os/as professores/as foram questionados/as quanto à formação para a retomada das atividades escolares.

Dentre o contingente da pesquisa, 73% pontuaram que a receberam. Contudo, todos/as apontaram que essa formação foi insuficiente e/ou de péssima qualidade. Enquanto profissionais que também estiveram envolvidos no processo, compartilhamos da percepção do grupo, uma vez que as propostas formativas não foram apresentadas em tempo hábil e suficiente para que houvesse uma prática satisfatória. Ademais, percebemos uma fragilidade no que se referiu aos conteúdos, materiais e professores/as formadores/as.

Inclusive, uma problemática enfrentada pelo grupo concerne aos recursos e ferramentas tecnológicas para desenvolverem as atividades remotamente, como computador, internet etc. Dos/as 26 professores/as, 08 (31%) afirmaram que não tinham recursos ou materiais para realizar as atividades incumbidas a eles/as. Os/as demais, 18 docentes (69%), disseram possuir recursos e equipamentos para a realização de suas atividades professorais. Dentre esses números, vários/as destacaram que os recursos eram limitados e pessoais, esse último fator para alguns se tornou um empecilho, visto serem contra o fato de precisarem usar recursos próprios para cumprir as funções docentes.

Em última instância, o governo do estado de Mato Grosso optou em disponibilizar o valor de três mil e quinhentos reais aos/às profissionais professores/as da educação pública, para a compra de computadores (*notebooks*), na tentativa de proporcionar a esses/as servidores/as a principal ferramenta de trabalho, amenizando, de certa forma, essa problemática. Também houve o recurso de setenta reais para apoio à conta de internet durante e após o ápice da pandemia. Ainda assim, entendemos que tais ações foram concretizadas tardiamente, pouco colaborando para amenizar a falta de recursos, além de que isso não possibilitou ao alunado ter as mesmas condições de acesso dadas aos/às professores/as, sem falar que a complexidade do problema reflete em outros fatores, falta de planejamento, de material humano e pedagógico, e burocracias.

Nesse sentido, as limitações anteriormente indicadas se constituíram como percalço para o desenrolar do processo de ERE. Ao serem indagados/as sobre as dificuldades encontradas pelos/as professores/as e estudantes, os/as participantes relataram “falta de autonomia e engajamento dos estudantes; falta de acesso a recursos tecnológicos por parte de todos; dificuldade de adaptação ao

novo e às ferramentas”. Isso dialoga com os estudos de Lima, Silva Júnior e Coutinho (2020), quando identificaram que os/as próprios/as professores/as encontraram, justamente, esses desafios dentro do ERE, refletindo em delimitações pedagógicas, logísticas e de ensino-aprendizagem.

### **Considerações finais**

Entendemos o ERE, a partir de nossas experiências teóricas e práticas, como a transposição da realidade presencial para o ambiente virtual, imposto como uma alternativa para a retomada e/ou realização das atividades escolares diante de um cenário de crise causada pela Covid 19.

A partir dos dados gerados e de nossas experiências enquanto docentes pesquisadores, percebemos grandes limitações nesse formato de ensino, considerado o inaccessível de parcela dos/as estudantes às ferramentas tecnológicas, a falta de autonomia para conduzir os estudos, natural nessa fase escolar, tudo isso somado a um sistema educacional carente, ainda, de recursos e formação que preparasse, efetiva e previamente, professores/as para tal exercício, o que deixou o processo de funcionamento do ERE fragilizado, fato reafirmado pelos/as professores/as investigados/as.

De fato, entendemos que se faz emergente um sistema de educação que proporcione a professores/as e alunos/as o contato com os recursos tecnológicos e alfabetização digital; aos docentes, especialmente, formação para implementação das tecnologias em suas aulas, não só por viabilizar ou se tratar de novos métodos de ensino, mas exclusivamente por ser um dos caminhos possíveis para a inclusão digital e social de todos/as, colocando esses sujeitos em conexão com o mundo contemporâneo e com os recursos que dele fazem parte, minimizando as desigualdades digitais.

Em vista disso, pensamos que novos estudos precisam ser construídos a respeito da temática com o propósito de aclamar por políticas e ações públicas que amenizem o impacto dessa problemática, agora descortinada ainda mais pela pandemia; porém, em curso há tempos e com tendência em continuar a comprometer o desenvolvimento do ensino e aprendizagem Brasil afora.

### **Referências**

ARAÚJO, Allyson Carvalho de *et al.* A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escola. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ago., 2020 ISSN 1517-6096 – ISSN 2178-5945. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664> >. Acesso em: 19 de ago. 2021.

ANDRADE, André Vitor Chaves de; SILVA, Silvio Luiz Rutz da; BRINATTI, André Maurício. *Ensino remoto emergencial* [livro eletrônico] Ponta Grossa, PR: Ed. dos Autores, 2020. PDF. Disponível em: < [http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial\\_SilvaAndradeBrinatti.pdf](http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial_SilvaAndradeBrinatti.pdf) >. Acesso em: 15 de ago. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. Artigo publicado em 06/07/20. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> >. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

DEWEY, John. *How we think*. Nova Iorque: Prometheus Books, 1991.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisas social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento: afinidades e distinções essenciais. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. *Quadrante*, Vol. XIX, Nº 2, 2010. Disponível em: < [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec\\_Quadrante\\_pp81102.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11019/1/ConcepCrenConhec_Quadrante_pp81102.pdf) >. Acesso em: 05 jul. 2017.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD*. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, 2018.

LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de Philosophie*. Paris: PUF, 1976.

LIMA, Naiara Rosa Bernadino da Silva; SILVA JÚNIOR, Janilson José da; COUTINHO, Deógenes José Gusmão. Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia da covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. Criciúma, v. 6.n.11, nov. 2020. ISSN - 2675 – 3337. Disponível em: < <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/212/118> >. Acesso em: 15 de ago. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, Luciana Rocha dos *et al.* O Ensino Remoto Emergencial na Perspectiva da Metacognição: Análise da Percepção de Alunos de um Curso Técnico em Enfermagem. *EaD em Foco*, v. 11, n. 2, e1260, 2021. Disponível em: < <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1260> >. Acesso em: 17 de ago. 2021.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques. da. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. *CONEDU*, 2020. Disponível em: < [http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID1564\\_06092020174025.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf) >. Acesso em: 20 de ago. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e843998153, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153> >. Acesso em: 20 de ago. 2021.



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



## **FONTES HISTÓRICAS E NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O BRASIL IMPÉRIO**

### **HISTORICAL SOURCES AND NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING THE HISTORY OF EDUCATION ABOUT THE EMPIRE OF BRAZIL**

### **FUENTES HISTÓRICAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL IMPERIO BRASIL**

Juarez José Tuchinski dos Anjos  
Doutor em Educação

Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade  
profissional, da Universidade de Brasília  
Brasília – Distrito Federal – Brasil  
juarezdosanjos@yahoo.com.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4677-5816>

#### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é refletir sobre as possibilidades do uso de fontes históricas aliadas a algumas novas tecnologias no ensino da disciplina história da educação em cursos de licenciatura, focando-se, em particular, na discussão de um conteúdo/período específico do passado educacional brasileiro: a história da escola e da escolarização na era imperial (1822-1889). A argumentação divide-se em quatro momentos. Tendo sempre em mente o ensino de história da educação sobre o Brasil Império, inicialmente, são discutidas as possibilidades do uso da imprensa periódica oitocentista e das redes sociais; em seguida, a utilização da legislação educacional imperial acompanhada de formulários colaborativos online; posteriormente o emprego de manuais escolares oitocentistas disponíveis na rede mundial de computadores. Ao final, na quarta parte, são tecidas algumas considerações, a modo de conclusão.

Palavras-chave: Brasil Império, ensino, fontes, história da educação, novas tecnologias.

#### **ABSTRACT**

The present paper is aimed at reflecting on the possibilities of use of historical sources allied to some new technologies in teaching the subject history of education in undergraduate courses, primarily focusing on the discussion of a specific content/period of the Brazilian educational past: the history of school and schooling in the imperial period (1822-1889). The argument is divided into four parts. While considering the teaching of history of education about the Empire of Brazil, the possibilities of use of the 19<sup>th</sup> century periodical press and social networks are initially discussed, followed by the use of the imperial educational legislation combined with online collaborative forms and, subsequently, the use of 19<sup>th</sup> century school textbooks available on the world wide web. In the fourth and last part, some considerations are made by way of conclusion.

Keywords: Empire of Brazil, teaching, sources, history of education, new technologies.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las posibilidades de utilizar fuentes históricas aliadas a algunas nuevas tecnologías en la enseñanza de la disciplina historia de la educación en cursos de graduación, centrándose, en particular, en la discusión de un contenido/período específico de el pasado educativo brasileño. : la historia de la escuela y la escolarización en la época imperial (1822-1889). Siempre teniendo en cuenta la enseñanza de la historia de la educación sobre el Imperio de Brasil, inicialmente, se discuten las posibilidades de utilizar la prensa periódica del siglo XIX y las redes sociales; luego, el uso de la legislación educativa imperial acompañada de formularios colaborativos en línea; más tarde, el uso de libros de texto escolares del siglo XIX disponibles en la red mundial. Al final, en la cuarta parte, se hacen algunas consideraciones, a modo de conclusión.

Palabras clave: Brasil Imperio, enseñanza, fuentes, historia de la educación, nuevas tecnologías.

## Introdução

O objetivo deste artigo – baseado em experiências de docência – é refletir sobre as possibilidades do uso de fontes históricas aliadas a algumas novas tecnologias no ensino da disciplina história da educação em cursos de licenciatura, focando-se, em particular, na discussão de um conteúdo/período específico do passado educacional brasileiro: a história da escola e da escolarização na era imperial (1822-1889).

As fontes históricas, enquanto evidências do passado no presente (BURKE, 2017) são a base do trabalho do historiador, as testemunhas que ele interroga para produzir conhecimento sobre os homens e mulheres no passado. Mas, ao mesmo tempo, elas representam possibilidades empíricas para que estudantes da disciplina história da educação brasileira tomem contato com temas, problemas e objetos estudados pelos historiadores e transformados, pelos professores da disciplina, em tópicos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Já por novas tecnologias tenho em mente aqui a *internet*, os *smartphones* e algumas *redes sociais*. A partir de minha experiência em sala de aula – que creio não tratar-se de uma exceção –, noto que estas se encontram no centro da vida de boa parte dos estudantes, sendo, com efeito, tecnologias bastante difundidas e de fácil acesso e utilização no processo pedagógico. A escolha pela temática da escolarização no Brasil Império, por sua vez, diz respeito à importância que esse período vem ganhando na pesquisa histórico-educacional recente, uma vez que, a partir dele, parecem se tornar melhor compreendidas as condições e as contradições da história da educação brasileira, tanto em média como em longa duração.

Superando interpretações monarquistas que superestimavam a educação imperial (ALMEIDA, 1989) bem como escritas de historiadores republicanos que apagavam a iniciativa monárquica para reafirmar os feitos republicanos (MOACYR, 1939; AZEVEDO, 1963), a historiografia recente sobre o Império vem procurando compreender as ações educacionais do período à luz do seu próprio contexto. O resultado produzido a partir dessa operação historiográfica (CERTEAU, 2002) é muito bem sintetizado por José Gonçalves Gondra e Alessandra Frota Martinez de Schueler:

Os historiadores da educação brasileira [recente sobre o Império] têm chamado a atenção para os processos de constituição da forma escolar de educação, implementada ao longo

do século XIX, em meio a disputas e tensões, associadas aos projetos de nação e à formação do Estado Brasileiro. Exorcizando marcos cronológicos rígidos e lineares, os historiadores têm produzido um novo olhar sobre o Oitocentos, caracterizando-o como um período fértil de debates, iniciativas e práticas educativas. Estes novos estudos, em sua diversidade teórico-metodológica, se caracterizam pelo abandono de explicações generalizantes sobre os supostos insucessos da história educacional brasileira, na medida em que enfocam a heterogeneidade das formas de educação e de apropriação dos modelos educacionais, enfatizando a pluralidade das possibilidades históricas e usos diversos que os agentes fazem das instituições educativas, escolares e não escolares, remodelando e reconstruindo os espaços, os saberes e os tempos sociais (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 19).

Em que pese essa importância e novo panorama descortinado pela produção historiográfica, trata-se de um conteúdo/período que também sofre daquela conhecida cisão entre pesquisa e ensino que ainda marca o campo enquanto disciplina acadêmica no Brasil (BASTOS, 2016), o que torna significativo, por isso, refletir sobre estratégias didáticas relativas ao seu ensino.

Diante do que foi dito até aqui, se percebe como o ensino de história da educação no Brasil Império, na atualidade, apresenta uma série de dados novos que precisam ser levados para a sala de aula, a fim de tornarem-se não apenas objetos de pesquisa, mas, também, de ensino. Todavia, como realizar a transposição didática (CHEVALARD, 1991) dessas e outras interpretações das pesquisas recentes para o ensino de história da educação, valendo-se, em especial, de fontes e novas tecnologias?

Como tem observado a historiografia contemporânea, a ida decidida aos arquivos (algo que não era comum antes dos anos 80, no campo), o recurso dos historiadores a novas fontes ou de novos olhares sobre “velhas fontes” foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa sobre a educação no Brasil Império (GONDRA e SCHUELER, 2008). Penso, por isso, que a utilização de alguns desses arquivos e documentos em sala de aula, mediados pelas novas tecnologias, pode ser uma das chaves viáveis para a transposição didática (CHEVALARD, 1991) das interpretações mais recentes sobre esse período de nossa história educacional, desde que acompanhados, obviamente, do diálogo constante com a nova historiografia.

O artigo, até aqui introduzido, divide-se em quatro momentos. Tendo sempre em mente o ensino de história da educação sobre o Brasil Império por mim praticado no decorrer dos últimos anos na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, inicialmente, discutirei as possibilidades do uso da imprensa periódica e das redes sociais; em seguida, a utilização da legislação educacional aliada a formulários colaborativos online; posteriormente o emprego de manuais escolares oitocentistas disponíveis na rede mundial de computadores. Ao final, na quarta parte, teço algumas considerações, a modo de conclusão.

### **A imprensa periódica oitocentista e as redes sociais**

Uma contribuição significativa das novas tecnologias para a pesquisa em história

da educação foi a criação da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Hoje é praticável, de qualquer lugar, acessar nesse repositório jornais digitalizados de diferentes regiões do Império em uma determinada década, ou, ainda, acompanhar o conjunto de publicações de uma província específica ou um período em particular, tanto jornais de caráter mais genérico e oficioso (como eram, por sinal, a maioria dos jornais daquele tempo) como alguns dos primeiros títulos de uma imprensa eminentemente pedagógica (sobretudo, a partir da década de 1870). Esse recurso – uma verdadeira revolução para a pesquisa histórica contemporânea – a meu ver, também pode ser utilizado nas aulas de História da Educação sobre o Império. Isso porque a imprensa oitocentista, de fato, é um

...agente de propaganda e, em certa medida, produtora da escola e da escolarização. Muitas matérias, notícias e editoriais – a leitura contínua de qualquer jornal ou revista o confirma – falam, criticam, incentivam, sugerem e colocam a escola e a escolarização no primeiro plano da cena social, ensejando (...) que se retenham vozes, as mais diferentes, de pessoas que agem no sentido de atribuir valor e significado à instituição escolar nos diversos tempos e espaços nos quais a imprensa periódica é posta em circulação (ANJOS, 2016, p. 107).

Mesmo se levarmos em conta que poucas eram as pessoas que sabiam ler e, certamente, menor ainda o número das que sabiam também escrever – já que, até o final do século XIX, como recordam Diana Vidal e Silvina Givrtz (1998), o ensino desses saberes não era simultâneo, sendo, por isso, bem mais complexa a relação das pessoas com a palavra escrita (VIÑAO FRAGO, 1993) – nem por isso a importância da imprensa como vetor de representações sobre a escola e a escolarização deve ser minimizada. Antes, práticas de leitura em voz alta, muito comuns à época, podem ter sido uma das formas que garantiram que as ideias impressas chegassem também ao mundo dos não letrados, como propõe pensar Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke quando, no seu estudo sobre o jornal *O Carapuceiro*, escreve que

... o que deve ser levado em conta nessa questão é a possibilidade de haver um grande número de pessoas que, apesar de analfabetas, não eram imunes à ação educativa dos jornais e de outras matérias impressas. Estudos recentes têm demonstrado que nos séculos XVIII e XIX o impacto da imprensa foi crescente e passou a atingir um número cada vez maior de pessoas que não sabiam ler. A prática da leitura em voz alta era nessa época muito difundida e valorizada. Vista como manifestação de sociabilidade e atributo de pessoa culta e refinada, como atestam os vários manuais de arte da leitura da época, essa prática favorecia também os que anteriormente haviam ficado à margem do universo da escrita. Na qualidade de ouvintes podiam, pois, participar do mundo das letras e do que era veiculado pela palavra impressa (PALLARES-BURKE, 1998, p. 150).

Mas, como utilizar nas aulas de história da educação sobre o Brasil Império uma fonte tão rica como a imprensa periódica oitocentista?

Tenho notado ser comum que, ao apresentar informações da historiografia recente aos alunos estes sintam certa desconfiança (saúdável, é bom que se diga) sobre determinadas interpretações,

---

1 <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em 09 de setembro de 2022.

---

pela dificuldade que é desnaturalizar representações cristalizadas acerca do passado. Uma forma de ajudá-los nesse processo tem sido, justamente, convidá-los a acessar, pelos seus *smartphones*, alguns dos jornais do tempo do Império, para que, ao folheá-los virtualmente percebam, como bem alerta Robert Darnton (2005), que o mundo do passado não era mais simples que o nosso, mas, diferente. Ademais, este exercício os tem ajudado a, “fazendo perguntas aos documentos e prestando atenção às respostas, (...) ter o privilégio de ascultar almas mortas e avaliar as sociedades por elas habitadas” (DARNTON, 1987, p. 7).

Após um lance de olhos sobre esse material, costumo dividir a turma em grupos responsáveis por localizar, em determinados jornais de um período específico – a década de 1870, por exemplo – ou um jornal em especial de determinada região do Império, informações sobre a escola e a escolarização: anúncios de colégios particulares ou materiais escolares, notícias sobre exames escolares, artigos falando da educação, dentre outros. É importante chamar a atenção deles para a diversidade de temas que se pode encontrar e o lugar que estes ocupavam na institucionalização da escola primária no Império: o significado da existência de um ensino particular ao lado do público e as diferenciações sociais e educacionais que adivinham disso; a importância de um provimento material (cadernos, penas, mobílias, livros escolares, dentre outros) para o adequado funcionamento da escola e aplicação dos métodos de ensino então utilizados; o porquê de se dar tanto destaque à realização de exames de conclusão escolar, a ponto de serem noticiados e propalados publicamente por meio da imprensa; o significado das críticas e elogios feitos publicamente à escola e seus agentes em jornais e publicações a pedidos, como sintoma da assimilação da escola pela sociedade, etc. No decorrer do processo, procuro ajuda-los a realizar a leitura das fontes investigadas, para contextualizá-las adequadamente à luz da historiografia sobre tais temas. Também é um bom momento para lembrá-los que a imprensa, apesar de sua suposta imparcialidade, não é uma fonte neutra, sendo, antes, um dos ingredientes dos acontecimentos que relata ou dá a ver (DARNTON, 1996).

Para concluir a atividade, costumo realizar uma socialização das informações encontradas entre as equipes. Uma forma de fazer isso é pelo *print* das fontes e sua publicação em uma rede social de fotografias como o *instagram*. Para cada *print* (publicação), um grupo de estudantes se encarrega de fazer a devida contextualização da fonte jornalística selecionada ancorando-se em textos historiográficos mediados pelo professor, exercitando, assim, um pouco de crítica documental, em forma de descrição da imagem. Após, os demais estudantes navegam pelas diferentes publicações dos colegas, deixando seus comentários e observações sobre o trabalho efetuado coletivamente. O perfil, posteriormente, pode ser colocado público para que pessoas externas à turma também tomem contato com a atividade empreendida de forma colaborativa, ensaiando um caráter extensionista a essa prática de ensino.

## Legislação educacional e formulários colaborativos online

Outra das dificuldades em ensinar história da educação sobre o Império reside na dispersão tanto da historiografia quanto das experiências históricas que se quer compreender. Isso porque, em função do Ato Adicional de 1834, cada província tornou-se responsável pela organização do ensino elementar, o que resultou em múltiplas e variadas experiências de escola e escolarização. Os estudos mais regionalizados que geralmente têm sido empreendidos, embora importantes, também não permitem muitas vezes um exame comparado ou conectado entre as diferentes regiões, o que pode, em se tratando da história ensinada, levar a um olhar deveras fragmentado sobre uma realidade pretérita que, à luz dos novos estudos das chamadas histórias comparadas (ARAÚJO, 2009) ou conectadas da educação (VIDAL, 2005), tem se revelado, por vezes, muito mais interligada do que se imaginava.

Um exercício didático nesse sentido para ajudar a capturar, ainda que em “instantâneos”, vestígios dessa complexa organização escolar, é a consulta à legislação de algumas províncias sobre a educação:

Todavia, desde o princípio, o historiador aprende que o texto legal é, sobretudo, uma fonte prescritiva: não é a realidade do funcionamento da escola, mas uma tentativa de organização e intervenção nessa realidade (...). No que diz respeito especificamente à educação, a legislação, por seu caráter prescritivo, torna-se evidência de como determinadas ideias e concepções pedagógicas se impõem sobre as outras. Há leis, por exemplo, que estabelecem reformas no ensino (métodos, currículo prescrito, livros didáticos a serem adotados), no bojo das quais estão implícitas certas correntes do pensamento educacional em detrimento de outras, por razões que compete ao historiador tentar descobrir caso queira entender como uma lei se propunha a organizar e intervir a realidade escolar no período histórico sobre o qual deseja tratar. Certamente, nesse caso, há que se compararem diferentes leis sobre o mesmo assunto, aprovadas antes e depois da que se quer interpretar, para evidenciar melhor essas disputas do campo pedagógico que a legislação escolar tem como revelar. (ANJOS, 2016, p. 103)

Em um projeto de colaboração entre a Sociedade Brasileira de História da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a legislação escolar das Províncias do Ceará (VIEIRA, 2006), do Paraná (MIGUEL e MARTIN, 2004), do Rio Grande do Sul (TAMBARA e ARRIADA, 2004), da Paraíba (PINHEIRO e CURY, 2004) e Rio Grande do Norte (ARAÚJO *et al*, 2004), no período imperial, foram transcritas e encontram-se acessíveis para download gratuito na página do INEP.<sup>2</sup> São, assim, um bom ponto de partida digital, através da *internet* e *smartphones*, para a condução de algumas atividades em sala de aula relativas à educação escolar no Brasil Império.

Uma proposta de trabalho que tenho praticado, novamente, é a da divisão da turma em grupos responsáveis, cada um, por consultar um regulamento de instrução de uma dessas províncias, em uma mesma década, preferencialmente. Enfatizo aqui os regulamentos em detrimento de outros

---

<sup>2</sup> < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao> > Acesso em 09 de setembro de 2022.

tipos de legislação escolar da época por serem, estes, textos legais que abarcam uma gama mais ampla de temas ligados à instrução, permitindo, por isso mesmo, uma visão mais orgânica da escola e da escolarização em cada região do Império, obviamente, no nível da prescrição (ANJOS e SOUZA, 2016). Já a necessidade de fazer-se a comparação optando por um mesmo período, uma década no caso, é condição para permitir observar melhor as semelhanças e diferenças que tiveram lugar num mesmo momento em distintas regiões para, posteriormente, tentar discuti-las e compreendê-las.

Dada a riqueza de informações presente nos regulamentos de instrução das províncias, costumo selecionar o tipo de temas que desejo analisar a partir desses documentos, como, por exemplo, currículo da escola, idades escolares, materiais escolares, espaços escolares, normas disciplinares, regras para a profissão docente, inspeção do ensino, etc. Cada um desses temas tem sido, na historiografia recente, objeto de substanciais análises que revelam, por exemplo, como a produção de espaços escolares adequados ao ensino (FARIA FILHO e VIDAL, 2005) foi um dos elementos necessários para a legitimação da forma escolar entre nós ou como a criação de mecanismos eficazes de inspeção – do ensino, dos professores e dos alunos – foi alçada à condição indispensável para a organização e implementação das inovações e iniciativas relativas à escolarização da infância no Império (BARBOSA, 2016).

Para a finalidade de comparação, é importante que os grupos, embora trabalhem com diferentes regiões, recebam os mesmos temas para análise (o que poderá resultar, inclusive, em mais de uma aula valendo-se do mesmo recurso), uma vez que só assim será possível comparar o comparável nos diferentes textos legais. Insisto que cada um desses tópicos tem sido objeto de estudos específicos da historiografia, que podem, por isso, ser sugeridos como bibliografia auxiliar para o trabalho dos grupos. Também é importante, a partir de estudos como os de E. P. Thompson (1997) sobre a lei negra na Inglaterra ou Luciano Mendes de Faria Filho (1998) sobre a legislação escolar como fonte para a história da educação, ajudar os estudantes a compreenderem a lei como uma produção histórica e social, fruto de tensões e negociações que, mesmo não sendo a realidade da escola, nos diz muito sobre como o Estado desejava intervir e organizar essa realidade, com vistas à produção da escolarização em um determinado contexto histórico.

Feita a localização dos temas nas diferentes fontes por parte de cada grupo, uma ferramenta tecnológica que me tem sido de grande valia para a construção da comparação são os formulários colaborativos online, como é o caso do *Google Docs*. Costumo preparar, previamente, um formulário nessa plataforma, em forma de tabela, a ser completado, por cada grupo, com as informações coletadas de modo que, ao final, se tenha uma espécie de quadro sinótico, que permita, assim, comparar como um mesmo tema foi abordado de forma semelhante ou diversa no conjunto das províncias analisadas. A partir desse quadro procedo à várias intervenções, discutindo com a turma as semelhanças e diferenças, ponderando sobre as possíveis causas delas, à luz da historiografia recente. No decorrer da discussão, cada usuário pode, também, fazer anotações e observações pessoais na

tabela que, ao final, pode ser salva como material de estudo e aprofundamentos posteriores dos discentes.

### **Manuais escolares oitocentistas na rede mundial de computadores**

Um aspecto da história da escolarização no Brasil Império que vem recebendo bastante atenção nos últimos anos é o da história dos manuais escolares. Allain Choppin, um das mais importantes referências do tema a nível internacional, explica bem a importância e potencialidade deles como fonte histórica:

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem ou às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. (...) Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às novas gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou princípios norteadores (CHOPPIN, 2002, p. 13-14).

No caso das pesquisas recentes sobre o Brasil Império, esse entendimento em torno do manual escolar como fonte tem, também, colaborado para a superação da ideia de uma escola que não se dedicava ou não conseguia realizar o ensino das disciplinas que se propunha a difundir na sociedade; antes, tem revelado aspectos importantes sobre as ideologias, os saberes, o currículo e as representações em torno deles, postas em circulação por meio desses impressos escolares ao longo do século XIX. São pesquisas que transitam, portanto, entre a história dos manuais e a própria história das disciplinas escolares.

Atualmente, vários desses manuais que circulavam nas escolas há cento e cinquenta anos podem ser encontrados digitalizados na rede mundial de computadores, graças a esforços de pesquisadores e arquivistas. Destaco, aqui, apenas para ilustrar, a coleção do LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo que, dentre suas iniciativas de pesquisa, tem empreendido digitalização de livros didáticos brasileiros dos séculos XIX e XX<sup>3</sup>. No que toca ao Brasil Império, podem ser encontrados no site obras como *Lições de História Pátria*, de Américo Brasiliense (1876); *Cartas sistemáticas para aprender a ler e escrever*, de João José Rodrigues (1867); *Silabário Português*, escrito por J. R. Galvão (1879); *O Livro do Povo*, famoso livro didático da autoria de Antonio Marques Rodrigues (1865); *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa*, por Jerônimo Soares Barboza (1830) e as *Lições de História do Brasil adaptadas à leitura das escolas* de Antonio

---

3 <<http://lemad.fflch.usp.br/>> Acesso em 09 de setembro de 2022.

Álvares Pereira Coruja (1873). Além dos livros digitalizados existentes no LEMAD, também existem diversos títulos em suporte online nos acervos digitais da Biblioteca Brasileira José e Guita Midlin, da USP<sup>4</sup>; da Biblioteca Digital de Obras Raras da Câmara dos Deputados<sup>5</sup> e da Biblioteca Digital de Obras Raras do Senado Federal<sup>6</sup>, apenas para citar os mais famosos.

Variadas são as possibilidades de utilização desses manuais escolares oitocentistas, facilmente acessáveis até mesmo por *smartphones* através da *internet*, nas aulas de história da educação brasileira sobre o período imperial.

Um primeiro tipo de atividade que costumo praticar é a que diz respeito ao que poderíamos chamar de história do mercado editorial brasileiro no Império. Nesse sentido, são distribuídos alguns desses títulos a grupos de alunos, pedindo que identifiquem nessas obras as marcas editoriais: nome do autor, título da obra, local em que foi impressa, época. Em seguida, são orientados para, a partir de sites de busca como o *Google*, tentar reunir informações sobre o autor e editora/tipografia, particularmente, investigando se já foram realizados estudos historiográficos sobre esses aspectos editoriais, a fim de perceberem que, já no Império, a escola começava a se desenhar como uma consumidora e algumas tipografias como fornecedoras de um verdadeiro mercado editorial, sem receio algum de, com essa expressão, incorrer-se em anacronismo. Estudos como os de Gisele Baptista Teixeira (2008) e Samuel Luis Velázquez Castellanos (2012) podem ser de grande auxílio na compreensão do fenômeno editorial no qual se inserem os livros escolares no Império.

Um segundo tipo de atividade que realizo com livros didáticos oitocentistas se relaciona ao estudo da história do currículo e das disciplinas escolares. Também em grupos, os alunos são convidados a folhear os índices ou sumários de alguns manuais da época previamente selecionados pelo professor, procurando identificar ali saberes e conteúdos ensinados nas escolas brasileiras do Império. A partir disso são motivados, num exercício comparativo entre a escola do passado e a escola do presente, a individualizar saberes ligados a algumas disciplinas que permanecem no currículo atual e outros que desapareceram. Para concluir, através da socialização dos resultados observados por cada grupo, com base na historiografia recente, auxilio a turma na compreensão das eventuais mudanças e permanências encontradas, que revelam, assim, no encontro do “Outro com o mesmo” (MARROU, 1971), como ainda somos tocados e educados – ou não – por experiências escolares de longa duração, vindas do tempo do Império.

Um terceiro tipo de atividade é desenvolvido pela leitura de livros didáticos dedicados a matérias específicas que compunham o currículo da escola primária imperial, como a História. Focando-se somente nesse tipo de manual, os alunos, em grupo, são convidados a observar como um mesmo fato podia ser tratado de forma diferenciada por autores diversos ou, ainda, como determinados acontecimentos eram eleitos dignos de serem ensinados em detrimento de outros. É

4 <<http://www.brasiliana.usp.br/>> Acesso em 09 de setembro de 2022.

5 <<http://bd.camara.leg.br/bd/>> Acesso em 09 de setembro de 2022.

6 <<http://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca>> Acesso em 09 de setembro de 2022.

interessante, para a socialização e debate, recorrer ao registro dos principais dados obtidos por cada grupo em um formulário *Google docs* que, posteriormente, pode subsidiar os fechos e amarrações que se façam necessários, por parte do professor.

### **Considerações finais**

Ao longo deste capítulo, procurei refletir – a partir da minha experiência docente – sobre as possibilidades do uso de algumas fontes aliadas às novas tecnologias para o ensino da história da educação sobre o Brasil Império, no âmbito da disciplina história da educação brasileira, ministrada em cursos de licenciatura. Para além do que foi já dito, gostaria de tecer, ainda, algumas considerações, a modo de conclusão.

O que se desenvolveu aqui não foram mais que reflexões sobre uma prática, que podem inspirar o ensino de História da Educação sobre o Brasil Império. Ainda que a intenção tenha sido, sobretudo, refletir sobre a potencialidade do uso de fontes históricas e das novas tecnologias em sala de aula sem esgotar o tema, nem por isso podemos desconsiderar que esse uso traz consigo, também, alguns desafios específicos.

O primeiro deles é o das próprias limitações tecnológicas. Muitas das atividades sobre as quais refleti supõem, além da existência dos *smartphones*, uma adequada rede de *wireless* que oportunize, destarte, um tráfego ágil e eficaz pela *internet*. Nos casos em que não se possa dispor disso, mais do que desconsiderar-se essas ferramentas, cumpre buscar alternativas para seu uso, como a busca prévia por tais conteúdos anteriormente à sala de aula e a posterior disponibilização dos dados, também em ambiente de rede mais estável. Da mesma forma, nem sempre o *smartphone* pode se revelar a melhor plataforma para a leitura de determinadas fontes, especialmente as digitalizadas e não transcritas. Nesse caso, pode-se pensar na realização da aula em outros espaços melhor equipados tecnologicamente, como é o caso de laboratórios de informática, onde, então, se disporá de *microcomputadores* ou *tablets*.

O segundo desafio é de mote historiográfico. Já há algum tempo tem sido notado por estudiosos da disciplina História da Educação que, no presente, nem sempre ela tem sido ensinada por pesquisadores da área (BASTOS, 2016). Isso carrega consigo, muitas vezes, a dificuldade de atualização historiográfica nos programas adotados nas mais diversas instituições que ofertam tal disciplina em suas licenciaturas. Nesse caso, é importante que os docentes responsáveis não meçam esforços por realizar constante atualização historiográfica, ao menos, visitando de tempos em tempos periódicos especializados ou os anais dos muitos eventos dedicados à historiografia da educação que ocorrem anualmente em nosso país. Afinal, de nada adiantaria o recurso a fontes e novas tecnologias se ele não estiver a serviço, também, da difusão das novas interpretações sobre a educação escolar no Brasil Imperial.

Por outro lado, mesmo quando a disciplina é ensinada por pesquisadores da área, não necessariamente está garantida a atualização historiográfica em sala de aula. A situação é complexa, mas vale a pena trazer o registro dela feito por Mirian Jorge Warde:

O recente crescimento de orientandos de iniciação científica que se constata nos currículos dos docentes/pesquisadores/autores de História da Educação não representa direta e mecanicamente o que se passa com o ensino da disciplina na graduação; bem ao contrário, esse crescimento torna mais complexa a sua compreensão, uma vez que investir em orientandos de iniciação científica poderia ser a condição de sobrevivência da disciplina em um curso de tendências ultraprofissionalizantes (...) enquanto a maioria dos alunos (e, indiretamente, os demais professores) receberia o que pede, o “cobre” da História, os orientandos de iniciação científica receberiam o “ouro” da pesquisa e das leituras mais avançadas, principalmente se incluídos nas atividades dos grupos de pesquisa compostos de outros pesquisadores, bem como de alunos de mestrado e doutorado (WARDE, 2011, p. 307).

Nesse caso – ou no outro extremo da questão – está o da responsabilidade dobrada dos docentes pesquisadores em história da educação de empreender a atualização historiográfica dos próprios programas da disciplina (inclusive, além dos limites de seus campos e temas específicos de investigação), evitando, a todo custo, o alargamento da fratura entre ensino e pesquisa, que levaria, assim, a produção de quase castas discentes onde, como pontua Warde, alguns estudantes têm acesso a conteúdos mais atualizados enquanto os demais acabam tendo acesso, ainda, às velhas e nem sempre matizadas interpretações historiográficas, como aquelas relativas à educação no Brasil Império que têm sido rejeitadas pelos pesquisadores na atualidade.

Por fim, o terceiro e último desafio. A conjugação entre ensino de história da educação no Brasil Império, fontes e novas tecnologias deve ser vista, sempre, como uma *facilitadora* da relação pedagógica, nunca uma *simplificadora* ou *substituta* do processo de ensino e aprendizagem que é, sempre, um diálogo entre pessoas, com suas visões de mundo, desafios, sonhos, projetos e compromissos. Se isso é válido para qualquer disciplina, o é ainda mais para a História, que tem como característica primordial, parafraseando Marc Bloch (2011), o interesse pela vida e pela pessoa humana, em sua totalidade, no tempo. Essa, sem dúvida, é a maior contribuição que a história da educação pode trazer para a formação dos futuros professores.

## Referências

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: Hucitec, 1989.

ANJOS, J. J. T. Teorizando e apresentando fontes para a pesquisa sobre a história da escola e da escolarização no Paraná. In: SILVA, E. P.; SILVA, S. A. C. (orgs.) *Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados eminentes*. Curitiba: Ithala, 2016, p. 100-113.

ANJOS, J. J. T.; SOUZA, G. Nos “rigores” da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da Província do Paraná (1857-1883). *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 21, n. 67, p. 875-896, out.-dez. 2016.

ARAÚJO, M. M. de. *História(s) Comparada(s) da educação*. Brasília: Liber Livro, 2009.

ARAÚJO, M. M. *et al.* *Legislação educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889)*. Brasília: INEP, 2004.

AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira*. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BARBOSA, E. B. L. *Por terra, por água, pela leitura: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890)*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

BARBOZA, J. S. *Gramática filosofia da língua portuguesa*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Ciências, 1830.

BASTOS, M. H. C. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de Reflexão. *Espacio, Tiempo y Educación*. V. 3, n. 1, p. 43-59, jan.-jul. 2016, p. 43-59.

BURKE, P. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BIBLIOTECA BRASILIANA digital Guita e José Mindlin. <<http://www.brasiliana.usp.br/>> Acesso em 9 set. 2022.

BIBLIOTECA DIGITAL DA CÂMARA dos Deputados. <<http://bd.camara.leg.br/bd/>> Acesso em 9 set. 2022 .

BIBLIOTECA DIGITAL DO SENADO Federal. <<http://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca>> Acesso em 9 set. 2022.

BLOCH, M. *A apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BRASILIENSE, A. *Lições de História Pátria*. São Paulo: Na Typographia da Província, 1876.

CASTELLANOS, S. L. V. *O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições*. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHEVALARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHOPPIN, A. Os historiadores e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas, n.11, p. 5-24, 2002.

CORUJA, A. A. P. *Lições de História do Brasil adaptadas a leitura das escolas*. Rio de Janeiro: Esperança, 1873.

DARNTON, R. *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DARNTON, R. Introdução. In: DARNTON, R; ROCHE, D (orgs.) *Revolução Impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 15-20.

DARNTON, R. *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. (org.) *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 14, p. 19-34, mai.-ago. 2000.

GALVÃO, J. R. *Silabário Português*. Sem local: sem editora, 1879.

---

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HEMEROTECA Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em 9 set. 2022.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao>> Acesso em 9 set. 2022.

LABORATÓRIO de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. <<http://lemad.fflch.usp.br/>> Acesso em 9 set. 2022.

MARROU, H. I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Editora Herder, 1971.

MIGUEL, M. E. B; MARTIN, S. D. *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004.

MOACYR, P. *A instrução e as Províncias*. 3 vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

PALLARES-BURKE, M. L. G. A imprensa como uma empresa educativa no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 104, p. 144-163, jul. 1998.

PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E. *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial*. Brasília: INEP, 2004.

RODRIGUES, A. M. *O livro do povo*. São Luis: Typographia do Frias, 1865.

RODRIGUES, J. J. *Cartas Systemáticas para aprender a ler*. Sem Local: Livraria Francesa, 1867.

TAMBARA, E.; ARRIADA, E. *Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Brasília: INEP, 2004.

TEIXEIRA, G. B. *O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império Brasileiro*. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIDAL, D. G. *Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 8, p. 14-30, mai.-ago. 1998.

VIEIRA, S. L. *Leis de reforma da educação no Ceará*. Brasília: INEP, 2006.

VIÑAO FRAGO, A. Oralidade e escrita: os paradoxos da alfabetização. In: *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 15-28.

WARDE, M. J. Brincando nos campos do senhor: anotações para uma história da formação dos professores e do ensino de História da Educação no Brasil. In: CARVALHO, M. M. C.; GATTI JR., D. (orgs.) *O ensino de História da Educação*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, p. 305-337.



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



## **INTERCULTURALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS**

## **INTERCULTURALITY AND PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIFFERENCES**

## **INTERCULTURALIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES**

Amanda Pereira da Silva Azinari  
Universidade Federal de Mato Grosso  
E.E. Comendador José Pedro Dias  
apsazinari@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

**RESUMO:** Apresento reflexões construídas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Doutorado em Educação, em conjunto com outras experiências docentes articulando ensino, pesquisa e extensão universitária com o Grupo de Pesquisa LEAL da UNEMAT, campus de Juara. Apresento conceitos a partir da pesquisa bibliográfica sobre o campo da formação e desenvolvimento profissional docente envolvendo as diferenças culturais enquanto temas mobilizadores para produção de pedagogias decoloniais. Utilizo o método (auto) biográfico para apresentar narrativamente essas experiências no ensino superior no interior do Estado de Mato Grosso que vem ocorrendo há 10 anos. As reflexões também compõem parte da proposta de pesquisa em andamento. Tenho identificado que o debate sobre as diferenças culturais na formação docente é emergente no cenário nacional e internacional ao reconhecer em legislações e documentos oficiais, e se faz necessário a partir da própria ética profissional comprometida socialmente com a educação para a justiça social e democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissão docente, Desenvolvimento profissional docente, Diferenças culturais, Ensino Superior.

**ABSTRACT:** I present reflections built within the Graduate Program in Education at UFMT, Doctorate in Education, together with other teaching experiences articulating teaching, research and university extension with the LEAL Research Group of UNEMAT, Juara campus. I present concepts from the bibliography on the field of teacher training and professional development involving cultural differences as mobilizing themes for the production of decolonial pedagogies. I use the (auto)biographical method to narratively present these experiences in higher education in the interior of the State of Mato Grosso that have been taking place for 10 years. The reflections are also part of the ongoing research proposal. I have identified that the debate on cultural differences in teacher training is emerging on the national and international scene regarding recognition in legislation and official documents, and it is necessary from the very professional ethics socially

committed to education for social and democratic justice.

**KEYWORDS:** Teaching profession, Teacher training, Cultural differences, Higher Education.

**RESUMEN:** Presento reflexiones construidas dentro del Programa de Posgrado en Educación de la UFMT, Doctorado en Educación, junto a otras experiencias docentes articulando docencia, investigación y extensión universitaria con el Grupo de Investigación LEAL de la UNEMAT, campus Juara. Presento conceptos de la bibliografía en el campo de la formación y el desarrollo profesional docente que involucran las diferencias culturales como temas movilizados para la producción de pedagogías decoloniales. Utilizo el método (auto)biográfico para presentar narrativamente estas experiencias en la educación superior del interior del Estado de Mato Grosso que se vienen dando desde hace 10 años. Las reflexiones también forman parte de la propuesta de investigación en curso. He identificado que el debate sobre las diferencias culturales en la formación docente está surgiendo en el escenario nacional e internacional en cuanto a su reconocimiento en la legislación y los documentos oficiales, y es necesario desde la propia ética profesional socialmente comprometida con la educación para la justicia social y democrática.

**PALABRAS-CLAVE:** Profesión docente, Formación docente, Diferencias culturales, Educación Superior.

## Introdução

Sabemos que a docência é um campo de estudos com amplo debate, para tanto, o texto enfoca aspectos, a partir da pesquisa bibliográfica e registros de experiências fundamentadas na concepção de Dewey (1976) que considera que a experiência é que dá sentido e que provoca mudanças nas relações entre humanos e o meio.

Essas experiências com a formação de professores no interior do Estado de Mato Grosso são apresentadas de modo narrativo a partir do método (auto) biográfico que segundo Ferraroti (2014, p. 41) “todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, umas práxis humana” que funda-se na perspectiva do método biográfico dialogado por Finger (2014). Procurei<sup>1</sup> dialogar com autores/as que pesquisam a formação de professores e o trabalho docente dentro da conjuntura atual do avanço das políticas neoliberais que tem reduzido a profissão à racionalização técnica, eficiência e eficácia.

Recorro ao método (auto) biográfico por permitir, no campo das ciências humanas e sociais, visibilizar histórias pessoais e profissionais não consideradas nas pesquisas científicas, pois “o termo “método biográfico” se justifica pelo fato de esse método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação, a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida” (FINGER, 2014, p. 116).

A partir desta perspectiva problematizo no texto algumas experiências desenvolvidas no campo da formação de professores no Vale do Arinos, vivenciadas pela autora destes escritos enquanto processos reflexivos do fazer docente. Considero que dentro da docência existe um dos componentes centrais que contestam algumas imposições e carecem de estudos, de atenção das pesquisas científicas, que são os professores e professoras que se qualificam, trabalham e estudam

---

<sup>1</sup> O texto está escrito em sua maior parte na primeira pessoa do singular considerando a perspectiva metodológica (auto) biográfica, mas sem considerar a presença dos autores e autoras, bem como, outros sujeitos que de algum modo contribuíram significativamente para as reflexões aqui apresentadas.

---

permanentemente e que nem sempre são ouvidos em suas singularidades e subjetividades.

Há um campo vasto para estudos futuros sobre as ações cotidianas docentes, em especial, no ensino superior, que compõem um arcabouço de experiências e práticas que poderiam ser mais estudadas e visibilizadas como potência de seus saberes construídos ao longo das trajetórias e experienciais formativas.

O texto está organizado em algumas sessões. Na primeira, apresento brevemente o debate em torno da docência e os saberes profissionais constituídos ao longo da formação e do exercício profissional. Em seguida, trago a abordagem intercultural na formação docente e no exercício da docência nos anos iniciais em escola pública no interior de Mato Grosso. E por último, teço as considerações finais com as reflexões que articulo para esta escrita.

### **Desenvolvimento profissional docente e os saberes profissionais**

Algumas questões nos provocam pensar o campo da docência. Pensar nos/as profissionais da educação, a constituição da docência também não é tarefa simples. A construção dos saberes profissionais ocorre ao longo da vida do sujeito, pois segundo Ferraroti (2014, p. 113) “não refletimos suficientemente sobre a maneira como as pessoas se organizam para se apropriarem de um saber, desencarnado e sem sujeito [...] o saber só merece esse nome se for encarnado e integrado a uma pessoa”.

O Estado tem em sua configuração a influência política e econômica capitalista influencia também nos processos de construção destes saberes e da própria profissionalidade docente, que na atual conjuntura cumpre uma função social economicista, e por consequência, coloca seus/suas profissionais a serviço desta lógica. Ao assumir a responsabilidade pela escolarização, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, este mesmo Estado é convocado a ofertar em regime de colaboração entre estados e municípios, sociedade civil e a família a garantia do acesso à uma escola plural, laica e de qualidade.

No atual cenário, embora seja sempre convidada a contribuir com o debate dos problemas sociais, políticos, econômicos, “[...] a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças” (NÓVOA, 2019, p. 3) uma vez que aspectos fundantes de uma possível crise seriam a educação com base na privatização e processos educacionais com base na individualização como entraves para superação dos paradigmas em curso.

Como os professores e professoras estão inseridos/as neste cenário? A docência é composta por inúmeros processos que não são estáticos, portanto, em permanente construção e que atravessa toda a existência do ser, uma vez que “[...] a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, a partir do século XVIII” (ROLDÃO, 2007, p 94).

O avanço das políticas neoliberais tem reorientado práticas e a própria formação docente, bem como, as concepções acerca da profissão. Garcia et al (2005, p. 49) ao pensar as atuais políticas educacionais centradas no produtivismo base do modelo neoliberal concordam com a ideia de que “essas não só tendem a conformar o processo de trabalho docente, como também a definir novas identidades docentes”.

A concepção impregnada nessa ordenação que exclui o conceito de justiça social, e o substitui pela ideia de “justiça escolar” baseada nos *rankings* o que “determina se a escola é mais ou menos justa conforme seu nível de proficiência nos exames externos” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 141).

Para Saraiva e Souza (2020) essa tendência preconiza um “novo profissionalismo docente” e aponta para uma cultura da performatividade, excelência dos resultados, uma certa eficácia itinerante e transnacional.

Pensar quem são esses/as professores/as e suas identidades docentes é nos colocarmos em reflexão crítica com a intenção de ressignificar o papel da docência num contexto marcado pelas contradições de nosso tempo. Por serem ações complexas, ensinar e aprender preveem formas de ser e estar na profissão de modos distintos que podem ser marcadas pela concepção de docência definida pelas políticas educacionais vigentes.

Os processos de profissionalização docente, são percebidos enquanto um *trabalho complexo* que abarca “formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo [...]” (GARCIA et al, 2005, p. 54).

Day (2005) aborda o processo de desenvolvimento profissional reconhece o caráter profissional da profissão, e o compreende enquanto fenômeno complexo, pois há necessidade de articular as necessidades formativas em cada contexto histórico, com processos de reflexão permanente sobre a prática e sobre os conhecimentos produzidos dentro e fora da sala de aula, assim como a dimensão do compromisso ético e moral com os estudantes e a própria justiça social.

Ao pensar em comunidades intelectuais de professores-investigadores ou as redes de indivíduos, compreende-se a contraposição do individualismo e competitividade impregnado nas ideologias neoliberais cujo foco da aprendizagem é medido por avaliações quantitativas em larga escala, evidenciando escolas, professores e gestores que ficam bem colados em detrimentos dos índices mais baixos, inclusive avaliam quão produtiva é a escola e seus profissionais.

A educação é um processo mais amplo, e a afirmação de que a docência compõe um trabalho complexo tem sido objeto de reflexões. Tardif (2009, p.17) afirma que o “ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”. Segundo o autor trata-se de uma percepção de que esta é uma tarefa improdutiva. Mas para o autor, “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (Op. Cit.).

---

O trabalho docente está também dentro da esfera da reestruturação produtiva, o avanço do neoliberalismo se alastra nas repartições públicas e privadas e tem sido um marcador que atravessa as políticas públicas, em especial, educacionais, sob forte influência nas formas de produzir sentido à docência. Zeichner (2008) alertou para a desprofissionalização do trabalho de professores decorrente da lógica em curso.

Embora o trabalho docente seja marcado também por outros fatores, é na escola pública que os professores/as produzem seus saberes profissionais específicos, e este tem sido palco de disputas ideológicas, políticas, culturais e econômicas, haja vista a importância que a instituição escolar exerce na sociedade. Se fosse dispensável, certamente não seria alvo das imposições do mercado.

O local de trabalho (a escola pública) educativo-crítico do professor está sendo atacado pela lógica mercantil. Suas investidas visam converter tudo em mercadoria altamente lucrativa. Exige-se uma formação profissional polivalente, politécnica e flexível do trabalhador, inclusive do professor. (COLARES; GONÇALVES, 2011, p. 155).

Day (2005) e Zeichner (2008) sinalizam a necessidade da *reflexão* como elemento central nos processos formativos docentes. Esta reflexão não se trata de ato isolado, por si mesmo, “os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Colares e Goncalves (2011, p. 160) apontam a importância da “[...] formação da prática do professor-pesquisador-reflexivo, desse modo, não se baseia no paradigma da racionalidade técnica e neopositivista, porque se fundamenta na educação da complexidade”. Tornar-se professor/a, pesquisador/a e reflexivo/a não é tarefa simples. É resultado de processos formativos que problematizam a profissão e as relações nela construídas.

É na organização curricular que os programas educacionais dos cursos de formação docente e escolares, bem como, nas políticas públicas educacionais disputam a concepção de *profissionalização*, que também revela visões de escola, e de mundo. Nos apropriamos da ideia de que se trata de uma dimensão da docência enquanto construção de conhecimentos e domínio teórico-prático, aliada ao compromisso ético-social com a comunidade, bem como, dos processos de reflexão e produção de saberes docentes tendo os/as professores/as como protagonistas (ZEICHNER, 2008).

A formação é este espaço da construção dos saberes profissionais, em que as teorizações, problematizações sobre o *ensinar* não são tarefa técnica-mecânica de ordem prática, mas um processo amplo e complexo que mediante teorização da ação vai transformando a em novos corpos de conhecimentos e conseqüentemente, a forma de ação dos profissionais. Ensinar é um processo de mediação da aprendizagem, “configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Colares e Gonçalves (2011) abordam a terminologia “prática profissional”, o que não descola

da lógica empregada por Roldão (2007), pois defendem que “a qualidade da prática profissional do professor-pesquisador-reflexivo implicará na qualidade do trabalho educativo, crítico e emancipatório, que é desenvolvido dentro e fora da escola” (2011, p. 157).

A escola poderia ser encarada como esse lugar fronteiro (MACEDO, 2006) de encontro das diferenças? Fronteiro<sup>2</sup> no sentido das confluências e interações entre as diversas culturas, sentidos, sujeitos. Macedo (2006), Ivenick (2018) argumenta,

[...] o objetivo do currículo seria o de criar espaços e tempos híbridos, de tal forma que as denominadas “culturas globalizadas” passem a não mais ser percebidas como “definitivas e completas”, desta forma dando lugar a que culturas marginalizadas e identidades locais, híbridas e fronteiras, possam liderar a transformação curricular. (IVENICK, 2018, p. 1155).

Para a autora a abordagem pós-colonial questiona a visão monocultural e hegemônica dos currículos escolares. As identidades são percebidas como híbridas e transitórias. Isso poderia, segundo este ponto de vista “[...] ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar “eu” e o “outro” (IVENICK, 2018, p. 1155) em que a ideia central visa descolonizar o currículo. É no campo do currículo que as relações de poder reforça discursos globalizantes os quais se manifestam “[...] através do qual o poder colonial opera, repleto de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro [...]” (MACEDO, 2006, p. 107).

Descolonizar os discursos curriculares desafia as marcas de linguagem impregnadas numa perspectiva ocidental, branca e masculina, quando as escolas/universidades são percebidas como organizações multiculturais cujas políticas e práticas podem responder às ações pedagógicas de valorização das diferenças culturais. Para isso a formação universitária é fundamental para erradicar os estereótipos, prejuízos e condutas discriminatórias em que professores/as tem o compromisso ético com as causas dos grupos culturais marginalizados.

Inúmeros desafios são imputados ao currículo dos cursos de formação de professores, porque há diversas dimensões no âmbito da formação como: política, ética, humana, estética, técnica e cultural, as quais complexificam o campo da docência “[...] visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva” (GATTI et al, 2019, p. 177).

A perspectiva multicultural no contexto da formação para as diferenças culturais “prepara-os para a desconfiância de discursos que buscam silenciar suas identidades e a de seus alunos e futuros alunos” (IVENICKI, 2018, p. 1162), pois o trabalho com as populações excluídas como negros e indígenas, nega-se no âmbito acadêmico a existência de seus saberes e conhecimentos quanto a produção dos saberes universitários que disputam as narrativas do que é ser professor/a.

---

<sup>2</sup> A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas e pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 106).

## Interculturalidade na formação de professores: experiências decoloniais

Sabemos a educação pública brasileira carrega marcas fortes da colonização europeia. Além dos processos de invasão territorial, os estudos pós e decoloniais denunciam a imposição cultural e epistemológica nos currículos, nos tempos e espaços formativos a partir do eurocentrismo.

Oliveira e Candau (2010, p. 18) afirmam que “o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX”.

A construção pedagógica que se contrapõe a visão monocultural e colonialista da educação chamamos aqui de interculturalidade e pedagogia decolonial. Para Walsh (2019) a interculturalidade emerge na construção de outra epistemologia (interculturalidade epistêmica<sup>3</sup>) enquanto prática política outra “[...] uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade [...]” (p. 9) que direciona a construção de outro mundo, portanto, outras possibilidades de existência.

O acesso ao ensino superior ainda é fator de exclusão social, embora tivéssemos avançado com as políticas de cotas nas universidades como é o caso da Lei nº 12.711/12, ainda convivemos com estruturas acadêmicas elitizadas e coloniais, uma vez, que os ingressantes são em sua maioria, de origem popular como revela o Censo do Ensino Superior de 2019.

Para Pereira e Reis (2020, p. 222) “[...] as desigualdades sociais impactam no percurso universitário. Por isso a expansão de vagas atende à demanda histórica, mas não é aspecto suficiente para produzir cenário de democratização da universidade”. Essas desigualdades dificultam a permanência dos estudantes nos processos formativos, muitas vezes, organizado em tempos que conflitam com os tempos de trabalho e cuidados com as famílias dos estudantes, tendo que fazer escolhas.

A escola e as universidades são espaços estratégicos de inclusão social e também de construção de novas epistemologias. Na educação básica e no ensino superior professores/as ao refletirem sobre suas ações docentes podem provocar estudantes a encontrar pistas para a construção e valorização de outros saberes, locais, situados culturalmente num contexto de pertencimento.

Ivenicki (2018) convida-nos a pensar que as práticas multiculturalmente referenciadas não sejam reservadas como um aditivo ao currículo, mas como ação no cotidiano das práticas/ações docentes. As estratégias didáticas precisam atravessar toda a construção curricular, os tempos e espaços de aprendizagem, compreendendo que “[...] a construção/reconstrução identitária passa pela articulação do conhecimento escolar e das estratégias didáticas a tal perspectiva” (IVENICKI, 2018, p. 1158).

3 Termo usado pela autora para definir a interculturalidade como prática política que nasce com povos indígenas latino americanos que representa uma configuração conceitual, enquanto postura crítica à hegemonia geopolítica do conhecimento, uma ruptura epistêmica (WALSH, 2019).

No contexto da formação de professores em Juara, na Universidade do Estado de Mato Grosso, ao longo dos aproximadamente 10 anos de docência no ensino superior, há um esforço coletivo, em especial do Grupo de Pesquisa LEAL para construir diálogos interculturais<sup>4</sup>.

Abaixo, reuni um conjunto de imagens representados na figura 1 que são algumas experiências com a formação de professores no Vale do Arinos, região que abriga 4 municípios: Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã que rompeu estas fronteiras e caminhou pelo vasto território do estado de Mato Grosso para os municípios de Poconé, em atividades de extensão universitária vinculada ao LEAL<sup>5</sup>.

A universidade, foi em inúmeros momentos, até as comunidades tradicionais, indígenas e camponesas desta região e de outras. Considero este um movimento dialógico e pedagógico decolonial em busca de inclusão social e ainda enquanto possibilidade de romper com a lógica eurocêntrica presente na academia ao escutar os saberes e conhecimentos tradicionais de cada povo.

La pedagogía intercultural tiene como esencia pensar la educación desde otros marcos epistémicos. Una educación para todas y todos sólo es posible si se supera la lógica de la exclusión y los privilegios, de la competitividad y la supremacía, de la mercantilización y comercialización de lo vital (FAICÁN, 2020, p. 91)

Fig. 1 Projeto de pesquisa na T.I. Apiaká-Kayabi, Aldeia Nova Munduruku



Fonte: Acervo da autora (2015)

4 A maior parte das ações ocorreram com apoio do Laboratório de estudos e pesquisas da diversidade da Amazônia Legal – LEAL.

5 Grupo de pesquisa já mencionado na nota 5.

As imagens acima, representadas na figura 1, são da Terra Indígena Apiaká-Kayabi, na aldeia Nova Munduruku, do povo Munduruku. Referem-se ao projeto de Pesquisa desenvolvido entre 2015 e 2016 e buscou identificar os Significados da educação escolar indígenas a partir das práticas pedagógicas indianizadas específicas e diferenciadas de cada povo pertencente a T.I.<sup>6</sup>

Fig. 2 Comunidade quilombola São Benedito, Poconé-MT



Fonte: Acervo da autora (2017)

As imagens a cima são do Quilombo São Benedito em Poconé, Mato Grosso. As imagens mostram momentos com pessoas remanescentes do quilombo e mulheres indígenas da T.I. Apiaká Kayabi que também se deslocaram para participar da atividade no Quilombo em janeiro de 2017. Nesta comunidade quilombola realizamos junto com estudantes do curso de Pedagogia e Administração projetos de aprendizagem para registrar e descrever fenômenos vinculados a vida e ao cotidiano da comunidade, eu estava como docente e ministrava disciplinas de Educação e Relações étnico-raciais,. Dialogamos com pessoas da comunidade que atuam nas roças de mandioca sua principal fonte de economia com a farinha, profissionais da escola que relataram os desafios da educação escolar quilombola naquele momento com falta de professores formados.

As escolas do campo, indígenas e quilombolas tem especificidades de formação garantidas nos documentos oficiais, carecem de oferta de formação docente específicas e diferenciadas para atender suas necessidades educacionais e comunitárias.

Azinari (2020) apresenta em seus estudos como as escolas do campo de Juara por exemplo, são ainda elementos de resistência à ordem capitalista vigente, ao resistir e continuar atendendo filhos e filhas dos trabalhadores/as do campo mesmo no contexto de concentração de terra e das monoculturas, mas que ainda há lacunas como a presença de docentes sem graduação atuando em salas multisseriadas.

Nas escolas indígenas as quais temos mais proximidade a formação docente já é uma realidade, com a presença de egressos da Faculdade Indígena intercultural da UNEMAT e também advindos de outras faculdades privadas.

Nas escolas indígenas e camponesas, Conte et al (2020, p. 40-41) salientam que:

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa foi coordenado pela Professora Doutora Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira.

[...] o sentido de educação no plural é porque, além de ser algo específico de populações camponesas e povos indígenas, cada povo indígena, e as comunidades camponesas em sua diversidade de jeitos de se fazer pelo Brasil, possuem processos histórico-culturais, mitos, crenças, saberes e conhecimentos que perpetuam ou desconstróem, diferentemente, aspectos enquanto educação para si, indo muito além da educação escolar.

Aprendemos muito nas caminhadas e deslocamentos até as comunidades que abriram suas portas para a universidade e para a formação de professores. Aprendemos outros tempos, outros lugares, outras paisagens, outras epistemologias e pedagogias que fogem à esfera colonial que estruturou nossos mundos pelo olhar do europeu.

A aprendizagem que tenho construído não ocorre de forma isolada e tão pouco se restringe ao conteúdo específico da Pedagogia. Mas como Shulman reconhece que “o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão” (2014, p. 208).

Fig. 3 Comunidades atingidas por barragens em



Fonte: Acervo pessoal (2018/2019)

A imagem do lado esquerdo na figura 3 é do Parque Nacional de Chapada dos Guimarães em 2018 em aula campo realizada com duas turmas do curso de pedagogia de Juara que articulou Pedagogia em Ambientes Não escolares e Geografia para o início da escolarização, entre outros componentes curriculares. A articulação entre as áreas ocorreu com o tema transversal Educação Ambiental e as comunidades atingidas por barragens. Visitamos comunidades em torno do lado do Manso, em Nobres e também fizemos o circuito das águas de Chapada para que os estudantes pudessem compreender questões geomorfológicas, paisagem, território, bacia hidrográfica, características de fauna e flora do Cerrado.

Em 2019 demos continuidade no trabalho com a mesma turma no Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares junto à comunidade Pedreira, localizada à 60 km do perímetro urbano de Juara. Esta comunidade vem já há alguns anos sofrendo com os movimentos de construção de uma PCH – Pequena Central Hidrelétrica na região que irá desapropriar em média 60 famílias entre as comunidades Pedreira e Palmital. Trata-se de pequenos produtores de gado de corte, da bacia leiteira que abastece a região.

Outras experiências também que podemos citar de grande relevância foram ações no campo das Artes Cênicas, Plásticas e Danças e colocaram professoras e acadêmicos/as em situações de aprendizagem mútua. Para Dewey a aprendizagem ocorre ao “manter uma troca ativa e alerta com o mundo [...] interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (CUNHA, 2010, p. 83-84). Essas ações envolveram múltiplas abordagens artísticas. A exemplo das imagens abaixo, com a proposição de eventos no campo da educação sexual e de gênero, Teatro do Oprimido<sup>7</sup>, Artes Plásticas em função da articulação entre ensino e extensão com o Programa Cultura, Arte e Educação na Unemat de Juara: cantando, dançando, pintando, gingando e transformando realidades<sup>8</sup>.

Fig. 4 Ações de ensino e extensão sobre as diversas artes



Fonte: Acervo pessoal (2019)

7 Coordenei o projeto de extensão Teatro didático: linguagem cênica em educação no período de 2017 a 2019 na UNEMAT, campus de Juara. Foram dois anos de diversas aprendizagens, viagens, estudos, preparo do grupo em processos permanentes, uma vez que não tínhamos profissionais da área do teatro com formação específica.

8 Programa este que foi composto por 6 projetos de extensão: Teatro Didático, Capoeira no Campus, Dança no Campus, Artes Plásticas, Banda Universitária e Circo escola.

Essas atividades foram articuladas no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão universitária em diálogos com os elementos que constituem a universidade brasileira. Ao utilizar instrumentos e técnicas das artes fluímos em dimensões distintas ampliando nossos campos de visão e atuação ao abarcar olhares múltiplos sobre os mesmos objetos de estudos. A dimensão estética se fez presente em diversos momentos, contribuindo para despertar a sensibilidade não apenas artística dos estudantes em formação, como também, a ressignificação sobre as diferenças étnicas e culturais presentes na sociedade.

Moreira e Candau (2003, p. 157) quando se referem sobre a necessidade de os/as professores/as tomarem “[...] nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. [...] reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Novas posturas e saberes foram sendo provocadas/potencializadas em minha prática profissional docente, o que de algum modo, movia-me a me reinventar e compreender as diversas dimensões da natureza do trabalho docente diante das múltiplas representações das diferenças culturais fazendo com que levasse esse repertório múltiplo de uma didática intercultural para a educação básica quando me torno docente efetiva dos anos iniciais.

Fig. 5 A cultura mato-grossense com os anos iniciais



Fonte: Acervo pessoal (2019)

As ações acima, foram desenvolvidas nos anos iniciais ocorreram no ano de uma turma do 5º ano em uma escola estadual em Juara. Estas imagens são da turma em que fui regente. Cabe aqui o destaque da importância e a necessidade da política de formação continuada dos professores após sua formação inicial, esta que atualmente encontra-se fragilizada no estado de Mato Grosso com a terceirização para empresas privadas e plataformas de ensino a distância.

Muitas ações ocorreram em função da articulação interdisciplinar entre as habilidades previstas no currículo oficial de Mato Grosso descritas no Documento de Referência Curricular para

---

os anos iniciais (2018) para esta etapa formativa com a construção a articulação com uma proposta didática que potencializasse processos identitários e de pertencimento ao estado de Mato Grosso dos estudantes. A formação continuada ainda me permitia o exercício de reflexão sobre a prática, ao reunir com os colegas docentes da área da pedagogia, para planejar, repensar ações docentes que fossem ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes.

[...] A formação continuada em espaço/tempo crucial para a discussão da escola como organização multicultural – aquela que deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, *bullying* e preconceitos (IVENICK, 2018, p. 1155).

Compreendo que estas ações foram provocadas pelas experiências que vivenciei ao longo da jornada formativa e profissional, que me fizeram reconhecer e incluir as diferenças socioculturais como política permanente em minha prática docente. Ainda na graduação em Pedagogia também experimentei diversos momentos que oportunizaram a vivência junto às diversas manifestações culturais, pedagógicas, de pensamento. Ao seguir na docência universitária atuando em projetos de ensino, extensão e pesquisa, pude ampliar essas experiências que me refizeram como docente e eterna aprendiz, haja vista, a complexidade humana e pedagógica que nos envolve.

Entendo a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente enquanto um processo inacabado e permanente.

[...] a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (MARCELO, 2009, p. 10).

Essa compreensão transcende a percepção de uma formação está dissociada da outra. Embora tenham naturezas e processos diferentes, considerando os contextos de inserção em que cada uma ocorre, ambas são complementares e não estão desconexas. As experiências formativas como professora formadora foram fundamentais para ressignificar o papel docente nos anos iniciais do ensino fundamental, estando mais sensível ao ponto dos estudantes tanto da universidade como da escola se interessassem pelas populações plurais que vivem em Mato Grosso.

Dewey (1976, p. 26) compreende que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”. Além de todas as experiências mencionadas em conjunto com outras não expostas aqui e não menos importantes, é durante a trajetória e o exercício profissional docente que nossos saberes e conhecimentos são confrontados e ressignificados pelas ações pedagógicas, políticas, culturais, formais e não formais.

## Considerações finais

O avanço das políticas educacionais neoliberais tenta padronizar o conhecimento como a produção fabril. Padroniza-se o saber, e conseqüentemente, a pessoa. Assim, inculcar seus princípios e projeções torna-se natural. A ideia é aniquilar o outro, a diferença, e as formas de pensamento que divergem. Porque quem pensa diferente, causa conflito, estranhamento, e mobiliza as estruturas contra as opressões.

A cultura aponta saídas porque escapa à esta dimensão econômica. Transcende as cercas impostas pela modelagem neoliberal, não se pode quantificar saberes, sentidos, significados. É nas relações interculturais que aprendemos com o Outro, deixando nossas certezas sobre a vida, sobre a ciência, nos refazendo nas trocas *inter* e *multiculturais* em que o respeito, o diálogo, a amorosidade se corporificam na ação concreta de ser e estar na profissão docente.

Distantes de responder ao questionamento inicial ao refletir sobre a interculturalidade na formação docente compreendo que tais provocações durante as leituras somadas às experiências profissionais docentes com as comunidades indígenas de Juara, com as comunidades quilombolas da região de Poconé, povos assentados, escolas do campo, comunidades atingidas por barragens em parceria com acadêmicos e acadêmicas e outras docentes em projetos de ensino, pesquisa e extensão evidenciou a cultura como eixo estruturante das aprendizagens.

Tanto as aprendizagens dos estudantes quanto a do meu próprio desenvolvimento profissional docente, considero que as diferenças culturais precisam estar no currículo, nas práticas cotidianas da escola e universidades, nos livros e materiais pedagógicos usados por docentes. Compreendo que a dimensão intercultural permeia nossa existência humana e através dos diálogos e pontes que fazemos uns com os outros, no respeito mútuo dos saberes e fazeres de cada lugar e comunidade visitada...

As diferenças culturais e étnicas são parte da nossa constituição como gente e pessoa humana. As escolas e universidades são esses espaços coletivos de humanização dos sujeitos e precisam construir coletivamente um projeto societário justo, igualitário, solidário, fraterno em que cada pessoa possa ser acolhida em suas diferenças sejam elas de etnia, de credo, de religião, sexual, de gênero, de origem...

## Referências:

AZINARI, A. P. S. Educação no/do campo na Amazônia Legal Mato-Grossense e os processos de resistência ao capital. *RELVA*, Juara/MT/Brasil, v. 7, n. 1, p. 186-200, jul./dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>> Acesso em fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras

---

- providências. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)> Acesso em: mar. 2023.
- COLARES, M. L. I. S.; GONÇALVES, T. O. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 14(1): 151-165, 2011.
- CONTE, I. I.; PEREIRA, L. C. P.; AZINARI, A. P. S. Educação ao revés: indígenas e camponeses mato-grossenses. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em: fev. 2023.
- CUNHA, M. V. A atualidade De John Dewey para a educação: mais arte, não menos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 28, 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1361/722>> Acesso em nov. 2022.
- DAY, C. *Formar Docentes como, cuando y em que condiciones aprende El profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: ed. Nacional, 1976.
- FAICÁN, G. P. Formación docente em América latina: la pedagogia decolonial em debate. *Pedagogia Decolonial*, Sures/junho, 2020.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- GARCIA, M. A.; HIPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.1, jan./abr., São Paulo, 2015.
- GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S., ANDRE, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018
- MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul./dez., 2006.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr, 2009.
- MATO GROSSO. Secretária de Estado de Educação – SEDUC. *Documento de Referência Curricular de Mato Grosso: ensino fundamental, anos iniciais*. 2018.
- MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, n. 23, 2003.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Rev. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista. Belo Horizonte*. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.
- PEREIRA, T. I. REIS, K. C. Estudo da evasão universitária em contextos emergentes: desafios à permanência estudantil. *Rev. Fac. Educ.* (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 209-225, jan./jul., 2020.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SARAIVA, A; M. A. SOUZA, J. F. de. A formação docente e as organizações internacionais: agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec* | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise: In: TARDIF, M. *Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel*. V.05. n.1. Jan-Jul, 2019.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. v. 29, n.103, p. 535-554, 2008.

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**A INTERPRETAÇÃO DAS COISAS DO MUNDO: A COMPREENSÃO DA CIÊNCIA A PARTIR DA  
ARTE  
THE INTERPRETATION OF THINGS IN THE WORLD: THE UNDERSTANDING OF SCIENCE  
FROM THE ART**

Laudemir Luiz Zart  
Doutor em Política Científica e Tecnológica  
Professor de Sociologia  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Cáceres – Mato Grosso – Brasil  
Email: zart@unemat.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9117-0782>

**RESUMO**

O artigo é uma reflexão sobre a possibilidade da compreensão da ciência a partir de uma obra de arte, mais especificamente o filme: Ponto de Mutação. Coloca em evidência a diversidade de formas de interpretação das coisas do mundo como a economia, a política, a ciência e a tecnologia. Com base na sociologia do conhecimento e da ciência demonstra-se a variabilidade de concepções sobre o processo de construção do conhecimento científico na organização da comunidade de pesquisa e de atores sociais como gestores públicos, movimentos sociais e empresas. As demonstrações e os argumentos perpassam pelos interesses, atitudes e paradigmas de conhecimentos científicos e tecnológicos, desde a superação da concepção das ciências neutras à compreensão das ciências como construções sociais imbricadas de valores pessoais e sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** paradigmas de conhecimentos, sociologia do conhecimento científico, comunidade de pesquisa.

**ABSTRACT:**

The article is a reflection on the possibility of understanding science from a work of art, more specifically the film: Ponto de Mutação. It highlights the diversity of ways of interpreting things in the world such as economics, politics, science and technology. Based on the sociology of knowledge and science, it demonstrates the variability of conceptions about the process of building scientific knowledge in the organization of the research community and social actors such as public managers, social movements and companies. The demonstrations and arguments pervade the interests, attitudes and paradigms of scientific and technological knowledge, from overcoming the concept of neutral sciences to understanding the sciences as social constructions intertwined with personal and social values.

**KEYWORDS:** paradigms of knowledge, sociology of scientific knowledge, research community.

## **Introdução**

Comumente as ciências e as artes estão em campos opostos. O dualismo entre estas formas de conhecimento é resultante de uma compreensão de ciência como a única forma de se obter a verdade objetiva, racional, rigorosa e neutra. As artes por sua vez são interpretadas como a expressão da subjetividade irracional e sem a devida qualificação metodológica. A separação entre as culturas provoca empobrecimentos do saber humano, limitando a capacidade e a possibilidade de esclarecimentos sobre as diversas formas de conhecimentos.

Neste artigo temos o objetivo de analisar a ciência a partir de uma obra de arte procurando explicitar as formas de conhecimento que são discutidas. Iremos abordar a questão da produção social do conhecimento. Ao abordar a ciência como um processo social procuramos entender quais são os atores sociais e os interesses se correlacionam e participam do processo de construção social da realidade científica. Aparecerão no transcorrer do texto algumas controvérsias em relação à visão da ciência e da tecnologia que são explicitadas tanto na obra de arte quanto nos referenciais da sociologia do conhecimento e da ciência. Podemos antecipar que estamos tratando da interpretação das coisas do mundo, ou das múltiplas formas do conhecimento.

Estruturamos o artigo em torno de dois eixos principais. O primeiro discute o desenrolar do cenário do filme, explicitando pontos relevantes para a compreensão da ciência e do sentido que os atores representados apresentam, suas formas de pensar e uma discussão sobre as atitudes pessoais e subjetivas dos atores sociais. A segunda parte é uma apresentação explícita de autores da sociologia do conhecimento e da ciência e que demonstram o movimento da teoria em torno do objeto da ciência para a explicitação do sentido da ciência.

### **Uma obra de arte cinematográfica e diálogos paradigmáticos**

Para a reflexão faremos a análise do filme *Ponto de Mutação*, produzido e dirigido por Bernt Capra. O filme está embasado na obra “*O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*” de Fritjof Capra (2007). Realizamos no enredo do filme o diálogo entre percepções de mundo: do político, do poeta e do cientista. São três personagens centrais que traduzem a ideia de que existem paradigmas diferentes de compreensão dos fenômenos físicos, políticos, econômicos, científicos e tecnológicos e que constituem a representação de atores com interesses e visões de mundos heterogêneos. O filme está organizado em torno de um movimento de diálogo em que as personagens, representando formas distintas de conhecimento, põem em evidência seus limites e as possibilidades de compreensão e de explicação.

Temos como pressuposto que o filme evidencia e apresenta um processo de questionamento sobre a modernidade indagando sobre os seus fundamentos. Para alcançar o objetivo de pôr em evidência os seus significados têm-se como cenário uma ilha que os personagens denominam de

---

medieval e que fica na França. Parece que esta tem dois sentidos particularmente importantes. O primeiro é que gera um contraste entre o que se propõe a debater: o que é a ciência, a tecnologia e a sociedade moderna. A segunda é que os personagens, que não representam exatamente pessoas, mas sistemas de pensamento quanto a ciência, a poesia e a política, estão numa situação de crise, questionando-se sobre a configuração da sua existência. Neste sentido a ideia da ilha com cenário medieval traz um significado de distanciamento da realidade moderna, para a possibilidade de inquiri-la.

O primeiro encontro entre os três personagens ocorre numa igreja medieval, que com estilo gótico, demonstra na arquitetura a perspectiva de uma dimensão de grandiosidade e um estilo de poder, centrado na instituição igreja, e que traduz a ideia e o sentimento que o homem é uma criatura pequena diante de seu criador, Deus. O conhecimento religioso aparece como uma dimensão presente na vida da humanidade e que representa uma forma de orientação para uma concepção de mundo que fixa valores e crenças. Esta perspectiva é manifesta numa cena posterior na qual o político e o poeta dialogam sobre o sentido do juízo final presente na filosofia da religião, quando o poeta distingue esta atitude fatídica para os cristãos, da questão fatal presente nos dispositivos criados pela ciência moderna como a bomba atômica.

O cenário do filme visualiza a passagem da idade medieval para a idade moderna. Uma cena ilustrativa é o diálogo que ocorre na torre da igreja tendo como centralidade da reflexão um relógio mecânico. É neste ambiente que a cientista discorre sobre o sentido de percepção de mundo mecanicista. Esta é uma representação simbólica criada pela e a partir da filosofia analítica de René Descartes que procurava mecanismos explicativos para demonstrar que o mundo é uma máquina e que funcionava de forma perfeita. A filosofia cartesiana foi demonstrada pela física de Isaac Newton que criou um modelo físico e matemático para a demonstração da ciência moderna que se estrutura a partir dos referenciais da física e da matemática.

Uma segunda cena ilustrativa neste sentido é a sala que guarda e expõe instrumentos de tortura. O político indaga se há correlação entre estes arquétipos e o pensamento da ciência. A cientista encontra em Francis Bacon uma orientação que traduz a ideia de método científico que condiz com o princípio afirmado por este filósofo que sustenta o princípio que a natureza deve ser torturada até que ela revele os seus segredos.

Este cenário de diálogo sobre a ciência, a economia, a sociedade gera entre os atores do enredo do filme formas diferentes de questionar, de problematizar e de responder sobre as questões relevantes que são destacadas. Apresentaremos este cenário diferenciando a postura e a concepção do político, da cientista e do poeta.

O político traduz um pensamento pragmático. Incluído em relações de disputa de poder e na relação de dependência de votos, requer respostas objetivas, diretas, afirmadas com clareza, e sem questionamentos das suas ações tanto em relação ao presente quanto sobre o futuro. Não há

---

paciência reflexiva para se perguntar sobre a origem do pensamento que conduz sua visão de mundo. O quadro do filme apresenta que a política tem uma relação direta com a economia porque indaga incessantemente sobre as respostas que os setores da agricultura e da indústria necessitam para o desenvolvimento de uma racionalidade econômica e que quer da ciência e da tecnologia uma resposta auxiliar para o cumprimento dos seus objetivos. É por esta razão que o político, pelo seu estilo de pensamento pragmático não consegue aceitar que o paradigma dominante possa ser questionado.

Ao ser indagado sobre a percepção de mundo que o orienta toma uma atitude de autodefesa fundamentando-se no pensamento de Descartes afirmando que este não pode ser responsabilizado pelos acontecimentos do mundo atual. Não há para o político uma situação de crise de paradigma de pensamento. Distintamente, justifica as suas atitudes de busca de respostas aos problemas de relações de poder e da economia em conformidade com a funcionalidade que o pensamento da ciência moderna introduziu, dando poder de domínio ao homem sobre a natureza e sobre o homem, por isso sobre a política, a economia e a sociedade. O questionamento para o político é uma forma de aviltamento, por isso sua atitude de rejeição de um pensar filosófico que põe em dúvida o pensamento moderno. O contexto social ao qual o pensamento pragmático se refere é o da ação do domínio da economia, porque relacionada com a racionalidade da sociedade produtivista e consumista americana (estadunidense), vista que a personagem do político representa um senador candidato à presidência dos Estados Unidos.

A cientista, distintamente do político, apresenta um pensamento que é possível denominar de problematizador, porque ela vive uma situação de crise em que põe em evidência e questiona o paradigma do seu pensamento. Busca compreender a origem do pensamento, realizando uma busca nos fundamentos da história, da filosofia e da ciência. Para não ficar alheia discute os problemas da humanidade, quanto o lixo tóxico, a radioatividade, a contaminação das águas, a poluição dos rios, dos lagos e dos oceanos, o desmatamento da Amazônia, a camada de ozônio, a fome e a morte de crianças, os modelos econômicos que demandam e organizam formas de produção que gastam mais energia na produção do que produzem. Estes problemas são relacionados com o paradigma da ciência e da tecnologia dominante, nascidas com o racionalismo da filosofia analítica de Descartes que propõe como método o processo de separação das partes levando ao modelo racional da ciência geradora das especializações, ou das formas de conhecimento que percebem as partes, mas não os entrelaçamentos e as implicações. Além do modelo cartesiano, a cientista relaciona a percepção de mundo à concepção da física mecânica da Newton.

A busca da cientista é a superação, ou a desconstrução do modelo cognitivo cartesiano e da percepção de mundo mecanicista, para a construção de um modelo de pensamento ecológico, ou também denominado de sistêmico, capaz de perceber a conectividade das relações. Coloca-se num paradigma de pensamento que incorpora os avanços da física quântica, e então mais do que ver coisas, ela parte em busca das relações, dos fluxos de energia e de troca, das interdependências

---

---

que formam os sistemas complexos.

O poeta por sua vez é conduzido por uma forma de pensamento que denominamos de cético-cínico. Por que denominamos assim? Porque o poeta tem uma liberdade maior de pensamento. É um provocador livre, que não acredita em sistemas fechados de pensamento. O conhecimento poético não é passível para esquemas que o enquadram em formas aprisionadas de elaboração e de expressão. A atitude cética do poeta, porque não aceita uma resposta verdadeira, pronta e fechada, é perturbadora para o político, porque a liberdade da palavra própria da poesia está proibida para a política, porque enquanto a política é obediente à racionalidade dominante, ela é afirmadora desta e não questionadora. A racionalidade da ciência moderna é claramente questionada quando o poeta contrapõe as visões de mundo da física de Newton com a poesia de William Blake. A poesia questiona a racionalidade mecanicista da ciência.

Mas temos um limitador. A demonstração que ocorre no filme é que o pensamento poético foi derrotado na história e o pensamento mecanicista newtoniano sobrepôs-se, porque este atendia aos interesses da burguesia comercial e industrial nascente. Mas na história do filme a cientista se aproxima do poeta, quando ela critica o modelo da ciência moderna e tenta compreender o paradigma científico do pensamento ecológico. Como paradigma emergente a ciência não tem as respostas explicativas convincentes. E porque é uma forma de conhecimento aberto e novo, a expressão poética é mais adequada, por que mais livre, do que a forma de expressão fechada e dura do modelo das ciências modernas.

Mas por que o poeta é cínico? O cinismo é uma metodologia de busca do conhecimento que nasceu com a hermenêutica socrática. É uma relação dialógica, através da qual o mestre, ao caminhar pelos jardins da escola, pelas ruas e praças indagava livremente o seu discípulo e este deveria apresentar seus argumentos. O objetivo não era a busca de respostas corretas e exatas, mas a percepção da coerência ou da incoerência da demonstração e dos argumentos que o interlocutor apresentava. A atitude cínica é provocadora porque constrange o aprendente, ou o interlocutor, levando-o a reconsiderar seus conceitos e sua visão de mundo, ou a reafirmá-las porque os argumentos são convincentes e produtores de conhecimentos logicamente bem construídos.

Esta é uma atitude filosófica, portanto assentada em formas de pensamento que buscam explicar e evidenciar uma visão de mundo. Com sua atitude cínica o poeta consegue evidenciar as contradições do político ao demonstrar os limites do pensamento pragmático que orienta sua visão de mundo e que induz a determinadas ações que se restringem em respostas adequadas aos sistemas da economia e da política existentes e dominantes. Em relação à ciência, porque esta se questiona e se aproxima no novo paradigma da poesia, o poeta demora mais para constranger a nova ciência, mas consegue fazê-la, ao inquirir a cientista sobre a necessidade de superação e desconstrução do modelo de ciência moderna, e por outro da necessidade da ciência encontrar um novo modelo explicativo, que apesar de ser distinto do primeiro, cria uma nova forma de prisão para o pensamento.

---

Esta observação do poeta demonstra os limites do pensamento para promover a passagem de um paradigma para outro.

Para ampliar a reflexão refletimos sobre as atitudes pessoais dos atores para demonstrar que não é possível a separação entre a subjetividade das pessoas e as condições reais e materiais em que vivem. Apresentamos primeiro a situação da cientista. Podemos perceber a correlação entre a subjetividade da cientista e o processo de construção objetiva da ciência, negando um dos fundamentos do paradigma moderno. A ciência não é neutra, onde possa existir o predomínio do racional em detrimento do emocional. A questão ilustrativa que aparece no filme é sobre o que significou as bombas atômicas lançadas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki no ano de 1945. A cientista se aproxima da realidade quando narra que foi para o Japão conhecer e reconhecer as conseqüências *ex post* dos artefatos construídos pelos cientistas. Os museus que lembram as vítimas da bomba atômica são retratos e a manifestação da dor da humanidade em relação aos seus inventos. Há o reconhecimento de que a ciência por não ser neutra atende a interesses específicos, econômicos, políticos, militares.

Por esta razão é que a cientista se questiona porque nunca aprendeu e não teve aulas na faculdade sobre valores morais? Qual o sentido ético da ciência? Estas questões são estranhas para o paradigma da ciência que se afirma como neutra, mas não pode ser estranho para o paradigma científico emergente. A atitude de crise subjetiva da cientista, que busca um refúgio numa ilha medieval, representa a crise da ciência que se questiona e que busca referenciais em outras formas de conhecimento que não exclusivamente a ciência moderna. Ela percebe que os resultados da sua ciência, financiados pelo Estado, 70% são de interesse do exército, são conhecimentos empregados para fins de guerra, distintamente do que a sua intenção e consciência ingênua de cientista despolitizada imaginava. Quando ela se depara com a ciência não neutra, e no caso o paradigma é a física, mas interessada e direcionada para a aplicação em sistemas militares de guerra, ela foge e busca se compreender e entender a ciência.

Há uma cena no filme muito significativa para a apreensão da dimensão da subjetividade da cientista. Esta cena retrata a relação da cientista-mãe com a filha. Enquanto a cientista busca um novo paradigma científico, para compreender e explicar a conectividade dos fenômenos da natureza e da sociedade, a cientista-mãe vive uma situação de conflito em relação à filha que traduz num sentido de protesto que ela, mãe, continua ou está desconectada das relações sociais mais amplas e inclusive com ela - filha. Esta cena revela o paradoxo entre a subjetividade da cientista e da busca da objetividade explicativa para um paradigma científico.

As subjetividades do político e do poeta também são reveladas. Estas não são tão surpreendentes. Esta avaliação está relacionada à construção histórica destas duas formas de ser e de pensar. O pragmatismo político se constituiu pela inserção racional e emocional nas ações políticas, porque ela envolve a decisão técnica em relação aos projetos públicos relativos aos investimentos

---

na economia (indústria, agricultura, comércio), na ciência e tecnologia, na saúde, meio ambiente, educação, cultura, justiça. É porque o político requer informações precisas sobre as decisões que deve tomar que ele vai ao encontro da cientista, indagando-a sobre possíveis soluções para os problemas que um político enfrenta, no caso, de um candidato à presidência nos Estados Unidos.

Aqui o filme deixa transparecer uma situação provocante em relação à cientista. Ela demonstra que não tem muito conhecimento sobre o candidato à presidência da república e sobre a política. Há um evidente afastamento da cientista em relação aos processos decisórios e ao poder. Mas ao mesmo tempo há um julgar da cientista em relação ao político. Ela apresenta sua visão de mundo, a percepção ligada ao pensamento ecológico para um político que está no modelo cartesiano. Neste cenário dialógico e de controvérsias do filme, a cientista evidencia uma objetiva decepção com a política, elucidando que os homens de ação são limitados na sua capacidade de refazer o pensamento. Em contraposição o político convida a cientista para participar de um processo de implementação das novas ideias. Este convite não tem êxito.

A avaliação que fazemos é que, mesmo na ciência retomada em novo paradigma há um distanciamento do pensamento prático, permanecendo no campo da análise. Esta tese é reforçada numa cena posterior, quando a cientista se demonstra, como pessoa emocionada e chocada com os horrores das conseqüências da bomba atômica sobre a humanidade. A bomba atômica como um projeto tipicamente moderno. O político tenta acalmá-la defendendo o princípio de que estes horrores não são da competência decisória da ciência, mas da política, e é por isso que o físico Oppenheimer não precisa se lamentar que suas mãos estejam banhadas de sangue, porque afinal de contas foi Truman, o presidente-político, quem ordenou que a bomba fosse jogada sobre as duas cidades japonesas.

A racionalização do processo evidencia que a ciência tem uma função e a política outra e as duas não se misturam. Permanece para esta questão que o político tem de ser emocional, ao mesmo tempo em que se demonstra racional, porque ele tem a necessidade do convencimento dos eleitores, mais do que das pessoas. O convencimento se dá não por discursos racionais, nos quais as premissas, os teoremas e as suas demonstrações são coerentes, porque só toca a mente das pessoas, mas por um processo que toca o coração e por esta via toca a mente. O coração é tocável por atitudes e por palavras que combinam com a visão de mundo, com o desejável, com o querer das pessoas, que nem sempre está justificado na realidade.

A subjetividade do poeta é mais transparente. O pensamento poético é aquele que está associado à liberdade da imaginação, à possibilidade de transpor os limites da realidade e criar imagens e cenários outros, que se contrapõe ao objetivismo da ciência moderna e ao pragmatismo do político. O poético não é uma forma de pensar que questiona a realidade de forma dualista. Inversamente ele se insere no real para subtrair dele as dimensões da possibilidade que podem o transpor. O poético não é o prosaico, embora as duas formas se encontrem e se afastem. Encontram-

---

se no mundo real e se afastam no mundo imaginário, embora devam de novo se encontrar no mundo imaginado, para poder haver um novo afastamento.

Este movimento dialético é demonstrado no filme. Quem se encontra primeiro é o poeta e o político. Aqui não há muita cumplicidade porque o poeta começa no seu íntimo a reclamar e a resmungar contra as ideias do político, este é muito, ou melhor, exageradamente prosaico. Neste momento o prosaico e o poético se encontram, mas se estranham. Num segundo momento há o encontro entre o político, o poeta e a cientista. Nesta cena a cientista indaga sobre os valores e os pressupostos dos conhecimentos do político. Quando se vê acuado o político recorre ao poeta, mas este se nega a auxiliá-lo na argumentação, e concorda com a cientista, por que esta se aproxima do poético, tentando superar o prosaico do paradigma da ciência moderna no qual o político está mergulhado. A aproximação da cientista e do poeta é uma demonstração que o paradigma do pensamento ecológico ao tentar explicar os fenômenos complexos da física, da economia, da sociedade, necessita da criatividade da poesia, de um pensamento imaginativo e criativo.

A relação entre a poesia e a ciência não é estável. Em cenas posteriores o poeta questiona a cientista, quando ela está explicando ao político sobre a forma de perceber o mundo, não mais as partes isoladas de um todo, como no pensamento cartesiano, mas as partes relacionadas no todo sistêmico, em que tudo se relaciona e é interdependente. É neste momento que a ciência ao se aproximar da poesia, será questionada pela poesia, e a aproximação se torna um necessário afastamento, um novo questionamento. O poeta interrompe a cientista quando da explicação sobre o paradigma sistêmico e a indaga do porquê superar um paradigma no qual o pensamento estava preso e aprisioná-lo em outro sistema de pensamento. Neste momento há uma tentativa de explicação da cientista, para demonstrar as diferenças entre os dois paradigmas, entre o normal e o revolucionário, no sentido de Kuhn (1988). Mas não há concordância com o poeta por que a relevância da poesia não é ser igual a ciência e a política, mas na diferença de estilos de conhecimentos ser livre o suficiente para se indagar sobre as formas, os conteúdos, os fluxos e influxos das relações e da existência humana.

Esta situação de conflito, ou de estranhamento entre a poesia, a política e a ciência é fortemente ilustrada, quando do encontro dos três atores na sala que guarda as simbologias da tortura. Ao provocar a cientista sobre os significados dos símbolos o político quer saber se o filósofo Descartes também tem culpa sobre a tortura<sup>1</sup>. A cientista traz uma reflexão bastante provocativa para nosso pensar. Além de associar os símbolos à ideia de Bacon sobre o processo de torturar a natureza para que ela revelasse os seus segredos, há a apresentação de um argumento que demonstra que Bacon não era “só um cientista”, mas um integrante da alta cúpula que fazia parte do convívio com

---

<sup>1</sup> É interessante perceber que os políticos gostam de racionar no sentido da busca da culpa. Será que esta é uma influência da formação ocidental cristã fundamentada no pensamento da escola filosófica dos maniqueus, que racionavam por pólos de exclusão dualista de luta entre o bem e o mal, do céu e do inferno? Podemos ainda nos questionar se este pensamento está presente e vivo na academia quando se questiona, por exemplo, se a tecnologia é boa ou má. Esta não é uma forma dualista, portanto maniqueísta de pensar?

---

---

a nobreza, e isto implica numa visão de mundo e numa opção político-ideológica.

A fala da cientista retrata os momentos em que Bacon integrava as comissões que julgavam as mulheres por seu livre pensar e que tinham práticas de cura de doenças de pessoas das classes populares. Estas práticas eram julgadas como obscurantistas, e as mulheres consideradas bruxas, aproximando as suas imagens aos símbolos diabólicos. Desta forma há a negação de um conhecimento, que é o conhecimento popular das ervas medicinais e das suas propriedades de cura e que era um conhecimento controlado pelas mulheres. Enquanto se nega esta forma de ação e de conhecer, afirma-se o conhecimento controlado pelos homens, que é o conhecimento científico e o conhecimento religioso.

Neste sentido, afirmam-se duas visões de mundo: o da ciência, que domina o mundo do conhecimento do senso comum; e o mundo do macho, o patriarcal, aí também o machismo, e como se afirma na fala da cientista, o modo da racionalização das coisas e das relações, que se impõe sobre o mundo feminino, das relações de complementaridade e de cumplicidade. Associado ao conhecimento da ciência se afirma o conhecimento religioso, porque estes dois são complementares na negação do mundo do senso comum e da visão feminina, e são afirmativos do mundo da ciência e do masculino, porque ciência e religião são dominadas pelo homem, pelo masculino. Esta visão está ainda associada à ideia de classe social<sup>2</sup>, porque quem controla o poder da política, o Estado, controla também a ciência, e se associa à quem controla e domina o conhecimento e a instituição religião. Conhecimento científico, poder político e religião andam juntas.

Esta reflexão, no filme é interrompida por uma fala áspera e grosseira do poeta em relação à cientista, mas não vendo ela como cientista, mas como mulher, porque numa cena posterior ele pede desculpas à cientista por aquela sua atitude ao confessar que sua reação provém de um relacionamento fracassado no casamento, então a sua reação nada elegante em relação às mulheres. O pedido de desculpas retrata um sentido importante no filme porque mostra como a subjetividade, que resulta das experiências singulares, influencia na racionalidade e na emocionalidade das pessoas e que estas dimensões não são separáveis. É por isso que o poeta retoma a questão para dialogar com a cientista sobre a formação social do mundo, as concepções e as relações que se constituem a partir dos modos de conhecer, dos que são legitimados e dos que são negados. No nosso entender o filme mostra que é necessário visualizar que a experiência da vida pessoal não pode se sobrepor a uma linha de ação e de conhecimento que demonstram a forma como o mundo se constituiu, mas ao mesmo tempo evidencia que as experiências singulares não desaparecem na configuração da forma de percepção e de conhecimento das coisas e das relações.

---

<sup>2</sup> É necessário evidenciar que a questão de classe social não é retratada objetivamente no filme. A teoria sistêmica ou o pensamento ecológico não tem o problema da estrutura da sociedade de classes sociais na centralidade da sua reflexão. Introduzimos esta perspectiva por considerarmos que ela demonstra uma maneira de configuração da sociedade moderna e ao mesmo tempo uma forma necessária, não suficiente, para pensar o processo de superação do modo de conhecimento elaborado pela ciência moderna e dominante entre nós.

---

## Sociologia do conhecimento científico e da ciência

Apresentamos na primeira parte, de forma geral as discussões do filme O Ponto de Mutação. Na segunda verificamos a possibilidade da relacionalidade dos conceitos e das concepções do filme com alguns autores que refletem sobre a ciência, a tecnologia e a sociedade a partir da sociologia do conhecimento científico e da ciência.

A primeira inferência que percebemos é que o filme retrata a ideia relativa ao físico Newton, considerado na perspectiva da ciência moderna um ser humano extraordinário, acima das contingências econômicas e políticas de seu tempo. Esta situação é tratada não no sentido da confirmação da tese moderna de ciência, mas retratando um cenário de ambigüidade entre a tese da extraordinariedade do cientista e a tese do cientista e da ciência como produto do seu tempo, portanto como um fenômeno histórico de construção social e ligada às condições de produção e reprodução da vida social e material.

Esta perspectiva pode ser aproximada da hipótese defendida por Hessen (1985) que demonstra que Newton foi um cientista do seu tempo. As explicações da sua física estão em acordo com as necessidades do contexto histórico europeu que representou o surgimento e o fortalecimento da burguesia como classe social. Como classe emergente, a burguesia necessitava da estruturação de um pensamento que correspondesse com seu ideário político, ideológico e econômico, contrapondo-se à visão de mundo dominada pela junção da igreja e da aristocracia. Enquanto a filosofia medieval tinha na ideia de Deus e na perspectiva da transcendência a explicação do mundo e a afirmação das estruturas e do *status quo* social, a burguesia nascente buscava a explicação das coisas a partir dos fenômenos e das leis da natureza.

A filosofia, assim como a ciência, passa da dimensão transcendental para a explicação imanente do mundo. A força motora, que movimenta a natureza, o cosmos e, por conseguinte a sociedade, o poder, a economia não está mais num ser externo, mas a força que movimenta a existência humana está no próprio homem, na natureza, na sociedade. É neste contexto que as explicações da física de Newton, a filosofia de Descartes e das explicações de Bacon constituem um sistema de pensamento que legitima o sistema social emergente.

Este cenário demonstra a emergência e o processo de institucionalização da ciência moderna e necessita ser aprofundado. Para alcançar este objetivo seguiremos reflexões e alguns referenciais teóricos que estão presentes na sociologia do conhecimento e da ciência. Destaca-se em primeiro plano, que antes do *corpus* da sociologia da ciência, tivemos na história da ciência, a estruturação da sociologia do conhecimento, que se desenvolveu na Europa e foram estudos fortemente influenciados pelas discussões filosóficas que tem como objetivo debater a natureza do conhecimento, sem a realização sistemática e contínua de pesquisas empíricas sobre a ciência.

Este quadro dos estudos sobre a ciência irá se modificar com a tese e as pesquisas de Robert

---

Merton nos Estados Unidos na década de 1940. Este contexto investigativo na ciência é fundamentado pela tese de doutorado de Merton intitulada “Ciência, Tecnologia e Sociedade na Inglaterra do Século XVIII” defendida em 1938, seguido de programa de pesquisa que problematiza a ciência moderna e as características que esta adquiriu no cenário da sociedade moderna pelo seu *status* e *ethos* definidor de sistemas de verdade. A questão a partir de Merton é a busca da compreensão da relação da ciência com o contexto cultural, não mais como proposição sobre a natureza geral do conhecimento, mas embasada em pesquisas empíricas para demonstrar a estrutura e a funcionalidade da ciência, ou mais especificamente do *ethos* científico da comunidade científica, compreendendo que a ciência carrega vários significados tanto sociais quanto institucionais.

O primeiro sentido definido por Merton<sup>3</sup> (1970, p. 652) é a de ciência como “conjunto de métodos” que indica as orientações dos cientistas, através dos quais são legitimados os conhecimentos científicos pela comunidade científica. A segunda compreensão é a ciência como “conhecimentos acumulados”, este sentido é próprio dos estudos epistemológicos (filosóficos) que mergulham na natureza dos conhecimentos científicos. A terceira perspectiva é a ciência explicada como um “conjunto de valores e costumes culturais” da qual deriva a quarta característica que é a afirmação da “ciência como instituição”. É a última definição que será propriamente objeto de investigação da sociologia da ciência mertoniana.

A institucionalidade da ciência está presente nas discussões do filme. Traduz-se na conversa entre a cientista e o político, de que quando senador da república dos Estados Unidos, ele como relator da comissão de ciência e tecnologia recebeu projetos de pesquisa na área da física. Neste momento se percebe no enredo como o político tem influência sobre a possibilidade de aprovação ou não dos recursos para a ciência, mas que não tem o poder de decisão sobre o conteúdo da pesquisa científica. Esta demonstração está em concordância com a análise de Merton quando explica que a ciência é uma construção social e é influenciada pelo contexto histórico somente enquanto “instituição social”. O conteúdo da ciência é um processo de decisão intrínseco da comunidade de pesquisa. Foi esta a reação de indagação e de problematização da cientista quando se questionou sobre o destino dos resultados da pesquisa. Ao pesquisar sobre o desenvolvimento do Raio X, percebeu que após os resultados terem sido publicados estes estavam sendo aplicados para a área militar. Esta situação posterior da ciência, quando se torna pública, foge do controle e do poder de decisão da cientista, situação inversa enquanto processo de produção da ciência.

É nestes termos que a sociologia da ciência mertoniana, ao estudar a institucionalidade da ciência, pergunta-se sobre a estrutura e a funcionalidade da comunidade científica. Neste sentido admite a sociologia da ciência mertoniana, que a ciência é influenciada pelo contexto somente em termos de organização, permanecendo o conteúdo da ciência como uma questão específica da

---

<sup>3</sup> As referências contidas neste trabalho foram extraídas do capítulo XVIII: “A Ciência e a Estrutura Social da Democracia”, do livro Sociologia: Teoria e Estrutura (1970).

comunidade científica, isto é, a avaliação da ciência é feita pelos seus pares. É nestes termos que Merton (1970) define o *ethos* da ciência, isto é, “esse complexo de valores e normas [...], que se considera como constituindo uma obrigação moral para o cientista” (p. 652).

Esta definição de Merton (1970) levará para o estabelecimento, resultante de pesquisas empíricas, de quatro princípios norteadores para o comportamento institucional dos cientistas. Primeiro o “universalismo”, “critérios impessoais preestabelecidos” (p. 654); segundo o “comunismo” que são “as descobertas substantivas da ciência são produto da colaboração social e estão destinados à comunidade” (p. 657). Nestes termos o reconhecimento do cientista se dá pela publicação da ciência e pela legitimação do conhecimento produzido pela comunidade científica. A terceira é o “desinteresse”, não como uma atitude simplesmente altruísta, mas como “um padrão típico de controle institucional de uma ampla margem de motivações o que caracteriza o comportamento dos cientistas” (p. 660). A quarta característica é o “ceticismo organizado”, que é “um mandato ao mesmo tempo metodológico e institucional” pois nesta compreensão não há julgamento até que haja o “exame imparcial das crenças com os critérios empíricos lógicos” (p. 662).

Além destas configurações relativas à sociologia da ciência, a obra de Thomas Kuhn (1988), trará uma discussão que irá provocar questionamentos na comunidade de pesquisa tendo base a filosofia e a história das ciências. A compreensão do paradigma de ciência em Kuhn, explicitando o sentido de “ciência normal” e “ciência extraordinária” produz uma ambiência de debates nas universidades que provocam o imaginário para a institucionalização de referenciais paradigmáticos distintos dos modelos de compreensão até então dominantes.

A obra de Kuhn ao defender a tese que a ciência não é resultado de uma evolução linear e constante, mas que também é feita de rupturas e de saltos revolucionários, produz um processo de interpretação que ela é um fenômeno social que possui influência da comunidade de pesquisa e dos contextos sociais na qual é produzida. Com esta base reflexiva, surge na Inglaterra, na Universidade de Edimburgo, com David Bloor (1976) o Programa Forte da Sociologia do Conhecimento Científico. Segundo a leitura de Vessuri (1991), distinto de Merton, que seguia um programa de pesquisa para o “descobrimto da verdade”, Bloor tem como propósito a explicação das “crenças verdadeiras”.

Esta diferenciação leva a uma concepção do relativismo da ciência, isto é, a passagem de “modelos lógicos” para “modelos históricos”, da “prescrição metodológica” para a “descrição sociohistórica”. Bloor estabelece quatro valores que a sociologia do conhecimento científico deve seguir: a) o princípio *causal*: a ciência deve “ocupar-se das condições que produzem crenças ou estados de conhecimento”; b) o valor da *imparcialidade*: “com respeito à verdade e à falsidade, racionalidade ou irracionalidade, êxito ou fracasso”, porque todas as “facetas destas dicotomias requerem explicação”; c) o valor da *simetria*: isto é, “os mesmos tipos de causa devem explicar as crenças verdadeiras e as crenças falsas”; d) a sociologia da ciência deve ser *reflexiva*: quer dizer, “os critérios de explicação deverão ser aplicados à sociologia mesma” (VESSURI, 1991, p. 61).

---

Com o Programa Forte de Edimburgo, há uma mudança na perspectiva de compreender a ciência. Na nova sociologia da ciência, os estudiosos da relação ciência, tecnologia e sociedade, começam a investigar a influência dos contextos sociais e culturais, não somente em conformidade com a estrutura funcional da ciência, conforme Merton, mas nos conteúdos da própria ciência. Esta mudança metodológica e sociohistórica tem implicações importantes no processo investigativo da sociologia do conhecimento científico.

Destacamos neste ponto o relativismo que provém dos estudos franceses, relevando Latour (1997). Com a abordagem antropológica, mais especificamente, pelas investigações etnográficas, este autor mergulha no microespaço da ciência, os estudos de laboratório. Podemos aferir que Latour se encontra no momento investigativo em que a nova sociologia da ciência já tem destruído o mito da neutralidade científica. É neste contexto que a busca interpretativa do cotidiano da ciência, das relações, dos gestos, das palavras, da hierarquia do atendimento ou contestação dos critérios de avaliação e financiamento tem sentido. Vale dizer, a ciência ocorre e é construída, conforme explicita Velho (1994) com base em relações sociais bem mais amplas e complexas como pode revelar a cienciometria mertoniana. Há relações e conhecimentos tácitos que configuram a ciência. Os ambientes produtores da ciência, os laboratórios, são permeados por valores, crenças, metalinguagens que vão dando direcionamentos e qualidades interpretativas científicas distintas ao conhecimento científico quantitativista.

## **Conclusão**

Para encerrar avaliamos que o filme “Ponto de Mutação” retrata um questionamento da ciência do paradigma moderno e as conseqüências para a configuração da sociedade, das influências sobre a natureza e sobre os seres humanos. Traduz a ideia da necessidade da superação de um paradigma e a construção de outro, que perceba as relações e as interdependências. Da mesma forma como o filme constrói uma trajetória de indagações e de buscas, a sociologia do conhecimento e da ciência é um referencial que busca a compreensão da ciência e das relações com as estruturas sociais, com as perspectivas e as percepções dos diversos atores sociais que formam as redes e os significados sociais.

Ao reconhecer que a ciência é uma construção social há a necessidade de apreender a mudança do estatuto do conhecimento científico e da relação com os contextos sociais que influem tanto nas estruturas de poder quanto nos conteúdos epistemológicos do conhecimento. A ciência se constitui uma forma de organização social e cognitiva que de forma latente ou explícita expressa interesses de determinados grupos sociais. Quando é aceito esta prerrogativa, a proposição da participação dos atores sociais é uma condição necessária para a definição das políticas e das ações que definirão os parâmetros e os sentidos para a geração e a difusão do conhecimento científico. Por

esta via do pensamento as ciências não são consideradas neutras, mas orientadas para a resolução de determinadas questões que são avaliadas como relevantes por agentes sociais e políticos que tem o poder da decisão.

Compreendemos que os agentes estão na comunidade de pesquisa, nos espaços das políticas públicas, nas empresas e nos movimentos sociais. A diversidade de atores participantes representa a possibilidade da configuração de ciência como um processo que dialoga com os diferentes interesses que são a manifestação da organização política e ideológica dos grupos sociais. Avaliamos que há legitimidade na participação dos atores sociais que não somente a comunidade de pesquisa.

Ao afirmarmos desta forma entendemos que os empresários buscarão na ciência respostas para a inovação dos processos produtivos. Os movimentos sociais terão na ciência o objetivo de fertilizar os projetos e as ações sociais e alicerçar conhecimentos pertinentes para o seu desenvolvimento. Os agentes do Estado farão a gestão para viabilizar recursos cognitivos para responder às necessidades demandadas pelas políticas públicas. A comunidade de pesquisa se mobiliza para definir os direcionamentos do sentido das ciências e, por conseguinte na definição das opções que constituem a legitimidade do conhecimento científico. Por este quadro ficarão em debate e em disputa as concepções e as práticas das ciências no sentido de serem pragmáticas, problematizadoras, poéticas.

## Referências

- BLOOR, David. *Conocimiento e imaginario social*. Trad. Emmánuel Lizcano y Rubén Blanco. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2003.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- HESSEN, Boris. *Las raíces socioecómicas de la mecánica de Newton*. La Habana, Cuba: Editorial Academia, 1985.
- KUHN, Thomas. *A revolução das estruturas científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Trad. Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 1997.
- MERTON, Robert King. A Ciência e a Estrutura Social da Democracia. In MERTON, Robert King. *Sociologia, teoria e estrutura*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1970.
- VELHO, Léia. Indicadores Científicos: aspectos teóricos y metodológicos. In Eduardo Martinez (org.). *Interrelaciones entre la ciencia, la tecnologia e el desarrollo*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad, 1994, pp. 307-348.
- VESSURI, Hebe. *Perspectivas recientes en el estudio social de la ciencia*. Interciencia, Vol. 16, ano 2, 1991, pp.60 – 68.

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



## **O PAPEL DA ARTE NO ENSINO: UMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF**

## **THE ROLE OF ART IN TEACHING: A PERSPECTIVE OF WALDORF'S PEDAGOGY**

## **EL PAPEL DEL ARTE EN LA ENSEÑANZA: UNA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA WALDORF**

Maíra de Oliveira Martins

Mestre em Educação, UNESP – Campus Marília; pesquisadora; PPG Educação – Unesp Marília; Marília/SP – Brasil. Email: maira.martins@unesp.br. Orcid: 0000-0002-5674-3482.

### **Resumo:**

Neste trabalho apresentamos reflexões acerca do papel da Arte no ensino. Atualmente, podemos até interrogar o que é Arte, na medida em que nos tornamos cada vez mais distanciados dela na vida contemporânea. Desse modo, apresentamos uma perspectiva a partir dos pensamentos de Rudolf Steiner sobre o que é e qual a função da Arte para o ser humano. A partir da pesquisa bibliográfica, apresentamos algumas reflexões da importância do desenvolvimento do sentido artístico para a Pedagogia Waldorf, bem como algumas possibilidades de atuação artística, argumentando suas forças no desenvolvimento infantil. Chegamos ao pensamento de que é necessário ao ser humano atual recorrer à Arte como forma de desenvolver-se enquanto individualidade, na medida em que se torna cada vez mais evidente a necessidade da consciência humana se unir à matéria, ou seja, uma integração entre ser humano e o mundo.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf, Arte, Rudolf Steiner.

### **Abstract:**

In this work we intend to elaborate reflections regarding the role of art in teaching. Currently, we may even question what art really is, as we become increasingly distant from it in our contemporary life. This way, we present a perspective based on Rudolf Steiner's thoughts over what is and what's the purpose of art for the human being. Throughout bibliographic research, we have presented some reflections of the artistic sense development relevance for Waldorf's pedagogy, as well as some possibilities of artistic performance, arguing its strengths in child development. We have come to the conclusion that is necessary to the current human being to resort to art as a way of self development as an individuality, as well as the necessity of human consciousness joining the subject becomes increasingly more evident, that is, an integration between human being and the world.

**Keywords:** Waldorf Pedagogy, Art, Rudolf Steiner.

### **Resumen:**

En este trabajo pretendemos elaborar reflexiones sobre el papel del Arte en la enseñanza. Actualmente, podemos incluso cuestionarnos qué es el Arte, en la medida que nos alejamos cada vez más distante de él en la vida contemporánea. De esta forma, presentamos una perspectiva basada en los pensamientos de Rudolf Steiner sobre lo que es y cuál es la función del Arte para el ser humano. A partir de la búsqueda bibliográfica, presentamos algunas reflexiones de la importancia del desarrollo del sentido artístico para la Pedagogía Wardolf, así como algunas posibilidades de actuación artística, argumentando sus fortalezas en el desarrollo infantil. Llegamos al pensamiento de que es necesario que el ser humano actual recurra al Arte como una forma de desarrollarse como individualidad, en la medida en que se hace cada vez más evidente la necesidad

de la conciencia humana unirse con el asunto, o sea, una integración entre el ser humano y el mundo.

**Palabras clave:** Pedagogía Waldorf, Arte, Rudolf Steiner.

### **Introdução: Arte e Educação Waldorf**

No atual momento em que nos encontramos, nos perguntamos: o que é Arte? Pois, devido ao caminho em que a humanidade percorreu ao longo da história, o pensamento lógico e abstrato se tornou o centro de todo o conhecimento, deixando de lado outras potencialidades humanas, resultando numa diminuição da importância do papel da Arte na sociedade contemporânea. Podemos até dizer que a concepção de Arte nos escapa às mãos, na medida em que não temos muita certeza do que ela se trata.

Nas épocas grega, medieval e renascentista vemos o modo de expressão artístico que possibilitava o despertar para os conteúdos da vida de uma maneira bem distinta da atual. A Arte era vivenciada como modo de vida dos indivíduos, sendo seu conteúdo expressões de religiosidade, pensamento, estética etc. Os gregos, por exemplo, vivenciavam a Arte até no próprio corpo, como atributo a ser contemplado, além da música, dança, jogos, concebidas como expressão da Arte vigente. “A ginástica era utilizada com o objetivo de proporcionar força e beleza [...]. Um grande exemplo disso são as esculturas [...]. Por sua vez, a Música e a Poesia tinham a função de trabalhar o intelecto, proporcionando um desenvolvimento integral do homem grego” (CASSIMIRO *et. al.* 2012, p. 72). A mentalidade na qual o homem grego vinha construindo partia da concepção de harmonia entre corpo e alma. Deste modo, a Arte não se tratava de uma nova compreensão do ser humano, mas, principalmente da expressão desta mentalidade, concebida principalmente pelos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles (Cassimiro, 2012). “Os gregos, além de contemplar a natureza em sua total harmonia, buscava exprimir em suas obras o entusiasmo pela vida, suas paixões e deleites, considerando a perfeição e a busca do belo como atributos essenciais que se refletiam no corpo.” (MEDEIROS, 2011, p. 1).

Deste modo, o interesse ia se dirigindo cada vez mais para o homem terrestre e, com o impulso da mitologia, até as características divinas foram assemelhando-se às do homem terrestre. A Arte, então, era figurada a partir do antropocentrismo (Medeiros, 2011), conferindo medidas e formas, e até virtudes dos deuses à forma dos homens. No que tange à religiosidade grega, a própria morte era expressa artisticamente, como demonstra Sarian (1995) nas expressões figurativas de Thánatos e Hypnos, sendo compreendida através do Mito da Morte e do Sono sendo irmãos gêmeos, filhos da Noite.

Esse modo de vivência artística encontramos profundamente inserido no povo grego, conferindo à esfera da Arte uma forma de compreender o mundo e a vida. A personificação dos deuses elucidava as características humanas em relação com o universo criador. Sarian (1995, p.

63) observa no que tange aos conteúdos vívidos que “quando se fala em personificação de Morte e Sono [ou qualquer outra manifestação da vida], deve-se ter em mente a especificidade do termo “pessoa” em se tratando da religião grega, cujos traços característicos são “de dar às forças do além uma figura individual [...]”; nem por isso entendem-se como “pessoas”, mas unicamente como “forças” (VERNANT: 277 e 278, *apud* SARIAN, 1995, p. 63). Ou seja, na arte expressa uma filosofia de vida, na medida em que se contempla e ilumina a consciência a partir da criação pictórica, plástica, literária etc., conservando e desenvolvendo o homem grego integral. Em suma, “o artista grego, - em sua constante busca da perfeição - , cria uma arte de elaboração intelectual em que predominam o ritmo, o equilíbrio e a harmonia ideal. Eles tinham como características: o racionalismo; o amor pela beleza e o interesse pelo homem [...]” (MEDEIROS, 2011, p. 2).

Já na Idade Média a Arte ganhou novas concepções e passaram a ser vivenciadas a partir do ideal do Cristianismo romano. Arte, que na época grega que era conferida à sua filosofia racionalista e antropocêntrica, agora, é conferida ao Cristianismo (Nunes, 1975). Tash e Nascimento (2022) demonstram as artes medievais nos relicários cristãos. Segundo as autoras, a materialidade como simbolismo cristão era a característica da Arte na Idade Média, de modo que era empregada a partir de uma história simbólica e qualidade do material físico, “pois negociavam entre o mundo do espírito (os fragmentos dos corpos sagrados ou objetos que os tocaram) e o mundo da matéria” (TASH e NASCIMENTO, 2022, p. 59). Conforme observa Nunes (2011, p. 13), essa ideia para os medievais era sugerida na própria bíblia, na qual em Êxodo (Ex. 11: 2,3,35) “o próprio Deus ordena que os judeus, com os despojos dos egípcios – vasos de prata e de ouro, vestimentas – fabriquem os objetos necessários ao culto divino”. Nas pinturas bizantinas, “é fácil notar que o dourado é a cor consagrada do céu medieval, [...] que simboliza o quão rico é este lugar para uma cultura essencialmente teocêntrica” (CARUSO, 2010, p. 1).

Deste “estado mental religioso medieval” (CARUSO, 2010, p. 1, *grifo do autor*), nasce uma nova forma de orientação filosófica-científica, de modo que no século XIII se iniciava a propagação da língua escrita, antes ofertada apenas a ambientes limitados. No campo das artes, da influência bíblica surge uma outra, a influência da natureza. “É de São Francisco a ideia de que há outro livro diferente da Bíblia que pode nos levar a Deus: *O livro da Natureza*, construído a partir da observação de como realmente ela é.” (CARUSO, 2010, p. 3). Disto resultou numa visão mais humanista e realista do mundo, tangenciando a construção da Ciência, uma vez que, a partir de então, as obras passaram a ser elaboradas com base na observação da natureza.

Nesta reforma no campo das Artes, começa-se a preocupar com o conceito da Verdade e como buscá-la, dando início ao período renascentista, compreendendo como o período em que se preza pelo naturalismo, bem como a matemática e geometria. Caruso (2010) cita Leonardo Da Vinci como um expoente do Renascimento, pois para o pintor, “tanto a Arte como a Ciência são provenientes da natureza, produzidas pela imaginação e pela razão, respectivamente. E tanto a

razão como a imaginação seriam tomadas como diferentes maneiras do homem criar e dar forma” (CARUSO, 2010, p. 4). Desse modo, as pinturas ganham novos conceitos geométricos, proporcionando a perspectiva, de modo que a Arte não se revista apenas de simbolismo, mas também proporciona vida e significado perceptivo na tridimensionalidade pictórica. Destarte, promove um novo tipo de relação com o mundo, marcando um “presságio da ruptura com o pensamento medieval, que não deve ser entendido como um fato cultural isolado; na realidade, preanuncia o início daquilo que podemos chamar de “segunda geometrização da física””. (CARUSO, 2010, p. 5). Portanto, no Renascimento, “A Arte era concebida [...] como uma ‘Ciência da representação da Natureza’”. (BARROS, 2008, p. 76), e que tinham por validade a observação, a experimentação e a geometria.

Henriques (2016) elaborou um apanhado de estudos sobre as formas geométricas em diversas pinturas que constataram relações universais entre as formas e proporções destas e a natureza. Dentre eles, menciona estudos que descobrem as relações entre sistemas proporcionais e propriedades matemático-geométricas com o crescimento das plantas ou formação das conchas. “É este o intrincado conjunto de entidades geométricas usado por alguns artistas como auxiliar prévio da sua composição, as quais – na sua acepção – lhes permite participar de uma *ordem universal*, a mesma que encontram expressa no número ou na música, e na sua tradução formal, a geometria.” (HENRIQUES, 2016 p. 43, *grifo do autor*).

Peneda (2016) colabora com essas reflexões ao analisar o percurso teórico e artístico de Kandinsky, pintor abstracionista russo do século XIX. Embora em quase dez séculos a frente do renascentismo, nas obras do pintor jazia uma sabedoria o qual que traduzia em formas conteúdos sutis, não concretos. O pintor possuía conhecimento sobre as relações entre a natureza e suas formas que revelavam uma sabedoria, uma geometria sagrada<sup>1</sup>. Kandinsky retratava um mundo sutil e uma sabedoria o qual escapava à visão cotidiana, mas que poderia ser acessada por meio de conhecimentos específicos; suas obras “[...] procuraram acender e dar forma (abstrata) a essa realidade interna (espiritual), no fundo, a esses planos mais sutis. O objetivo seria captar as matrizes originais, arquetípicas, por detrás da manifestação visível [...]” (PENEDA, 2016 p. 94). Apesar da geometria em suas pinturas, as obras deste autor diferem substancialmente das obras renascentistas, pois o pintor não pretendia retratar uma realidade natural, tal qual a renascentista, mas sim uma realidade espiritual, configurando um novo paradigma artístico. Podemos compreender este novo paradigma a partir da perspectiva de Goethe.

Em seus estudos sobre diversos campos, Goethe desvendou um modo de se acessar à ideia propriamente dita daquilo que se pretende conhecer (STEINER, 1980). Atribuiu à Arte uma forma de acessar o conhecimento, ou seja, à ideia. Isto é um paradigma novo, pois Goethe defende uma Arte baseada em si mesma, desprovida de subjetividade e simbolismo de ordem meramente humana.

---

1 Termo atribuído a Platão, baseia-se na ideia de que as formas geométricas constituem-se a sabedoria divina, provinda de uma matriz original da criação. (PENEDA, 2017).

---

Goethe defende uma Arte como uma fonte de onde provém conhecimento sobre o ser humano, mundo e cosmo, na qual a criação humana confere conteúdo ideal (mundo das ideias) à forma.

Pois a importância capital de Goethe reside justamente no fato de sua arte fluir do *manancial de todo ser* e de não conter nada de ilusório nem de subjetivo, aparecendo ao contrário como nuncia das leis que o poeta desvendou ao dialogar com o Espírito Cósmico nas profundezas do ser da natureza (STEINER, 1980, p. 102, *grifo do autor*).

Diferentemente do naturalismo, procura-se buscar não somente aquilo que é dado aos sentidos, por meio da observação, mas adentrar profundamente no campo da ideia a qual nasceu o objeto. No que se refere a Goethe, diz Steiner (1980, p. 102), “sua missão consiste em discernir essa tendência pela ciência e plasmar pela arte essa tendência”.

Steiner, por sua vez, adepto a este paradigma, amplia este conceito de Arte ao ramo das Ciências Humanas, recriando a Arte na Educação. Em relação à Arte e o homem: “A dignidade do homem acha-se elevada pelo fato de ser sempre cruelmente destruído o que criou; pois tem sempre que voltar a criar e plasmar; e nossa felicidade está no que fazemos e realizamos” (STEINER, 1980, p. 93). No que diz respeito à Educação, a Arte se refere ao um modo de produzir conhecimento, muito além do que apenas acessá-lo. Tanto a ideia de Ciência quanto de Arte é concebida como objeto de atuação do ser humano para desvendar seu conhecimento. Enquanto na ciência realiza-se uma espécie de redução do nível sensorial ao puramente ideal, na arte realiza-se uma introdução, ampliação da ideia ao nível sensorial. No campo da Educação, “se evidencia como o verdadeiro artista deve haurir diretamente da fonte primordial de todo o existir, como ele imprime em suas obras o elemento necessário que, na ciência, nós procuramos idealmente na natureza e no espírito”. (STEINER, 2004, p. 112).

Romanelli (2016) corrobora com esse tema. Esta ideia da Arte está contida na Pedagogia Waldorf. Os pressupostos teóricos de Rudolf Steiner baseiam-se na influência goetheana, em que propõe uma visão artística do mundo, sobretudo para conhecê-lo, e na proposta de Schiller sobre a importância da estética e sua educação para o ser humano (ROMANELLI, 2016).

Nesse sentido, esta proposta educacional carrega consigo essas acepções de mundo, natureza, ser humano e Arte, demonstrando que no verdadeiro artístico, há mais do que representações pictóricas ou esculturais, há uma sabedoria. “Steiner [...] afirma que se aproximar da visão de homem através das leis da natureza é entrar no terreno da Arte. Ele considera o homem como “a criação artística da natureza”” (ROMANELLI, 2016, p. 185). O ser humano, então, com sua capacidade artística, pode simplesmente imitar a natureza ou apreendê-la, de modo a compreender manifestações, aspectos do mundo, ampliando sua visão sobre ele. No entanto, é capaz de conhecer a sua relação com o mundo, sendo capacitado, pois, a criar junto com ele. “A ciência desvenda na natureza as leis que a regem; a arte não menos, só que ainda as implanta na matéria bruta”. (STEINER,

2004, p. 112). Baseando-se nesse conceito de Arte, a metodologia Waldorf possui por preocupação o desenvolvimento, dentre outras, dessa capacidade humana, para que o verdadeiro conhecimento seja alcançado.

Na prática, ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma. Essas imagens surgirão no momento que ela for solicitada a desenhar o que lhe foi transmitido através das palavras. O exercício constante dessa e de outras atividades similares fortalecem suas potencialidades de criação, pelo fato de que nessas ações reside a maneira diferenciada de enxergar o mundo (ROMANELLI, 2016, p. 186).

Essa proposta educativa leva a criança a um perceber do mundo que passa pelo imaginativo, através do belo, para chegar ao mundo real. Com influência schilleriana, acredita-se que através da beleza a criança, o ser humano em geral, desenvolve o pensamento; por meio do belo o ser humano encontra o mundo sensível, com suas formas, e ao mesmo tempo, encontra o seu ser espiritual contido no mundo sensível. Desse modo, a sensação leva ao pensamento, num relacionamento em que permite o conhecimento do mundo, o qual o ser humano é cocriador. “Isto significa que o homem se autocria por meio de sua ação criadora sobre a matéria que ele transforma, sugerindo novamente a ligação do processo artístico com o desenvolvimento da cognição.” (ROMANELLI, 2016, p. 187).

O propósito desse trabalho, portanto, é enfatizar o papel da Arte no ensino, demonstrando, sobretudo, a proposta Waldorf como possibilidade da atuação artística, por um lado, e, por outro, refletir sobre quais aspectos as Artes podem, e necessitam ser vistas, para que se torne promotora do desenvolvimento do humano saudável. A partir da pesquisa bibliográfica, apresentamos, dentro das possibilidades que cabem estas páginas, reflexões acerca deste tema a partir da perspectiva da Pedagogia Waldorf.

De acordo com Steiner (2012), a ciência das Artes foi criada a partir da necessidade do ser humano. A Arte, enquanto tal, nos é necessária desde os tempos primórdios da natureza e da humanidade; no entanto, a forma de vive-la foi mudando ao longo do desenvolvimento das culturas. Encontramos, primeiramente, a Arte grega, que demonstrava a abundância que se encontrava a natureza, representando a ingenuidade da qual é o homem original, ou seja, encontrar na natureza a abundância de que deseja o coração e o espírito, não emancipando-se, portanto, dela. “Desta maneira, a Arte só constituía, para esse povo ingênuo, uma extensão do viver e atuar dentro da natureza – nascendo, portanto, imediatamente dela.” (STEINER, 2012, p. 13).

O princípio da Arte era a imitação da natureza e ocorria bem enquanto a consciência era ingênua. Contudo, a partir do desenvolvimento desta, na medida em que o ser humano se reconheceu com clareza, com autoconsciência, encontrou um novo mundo, ampliando o exterior com o mundo interior. Destarte, o resultado não poderia ser outro senão o desprendimento da natureza. Daí surge uma nova possibilidade para a Arte, pois os anseios e desejos, agora, surgem para o homem através de seu mundo interior. A harmonia desse desprendimento necessita ser restabelecida, uma vez que nascem os conflitos entre ideal e realidade, porque a natureza não mais os responde, anunciando

---

---

um outro mundo originário do ser humano, o “mundo do divino”. Esse distanciamento caracteriza o contrário da Arte grega, de modo que a representação é a fuga da realidade imediata. “Assim como este [o grego] encontrava tudo na natureza, a cosmovisão subsequente nada encontrou nela. E é à luz deste critério que se nos deve apresentar a Idade Média Cristã.” (STEINER, 2012, p. 14). Ao passo que o grego não conseguia fazer Arte sem a natureza, sendo embebido por ela e, portanto, sem nenhuma compreensão, os medievais não conseguiam compreendê-la sem a presença de Deus; não era concebível a criação de obras de Arte que inspirassem o espírito humano sem o mundo do divino. Deste modo, ambos os momentos históricos se apresentaram com “amarras”, seja da natureza, seja de Deus. A ciência das Artes só pôde surgir a partir do momento em que o ser humano se desprende da natureza circundante, conhecendo-se como autoconsciência, e, por outro lado, desprende-se, em certo sentido, das “amarras” de Deus, encontrando-se como espírito em sua nitidez, capaz de confluir novamente com a natureza e o mundo do divino.

Agora, podemos observarmo-nos como indivíduos localizados na perspectiva do perecível e do finito, enquanto tal. Porém, o espírito humano aspira algo que é eterno, busca o universal, o arquetípico. O espírito humano busca o retorno à sua natureza, mas não pode fazê-lo sem a consciência desenvolvida, sua riqueza inestimável. Só o consegue a partir das conquistas e erudição à qual a época moderna proporciona, não retrocedendo e retornando à antiga forma de viver e se relacionar com o mundo.

Enquanto a experiência não consegue conciliar os opostos – pois só possui a realidade, e não mais a ideia –, a ciência, embora possua a ideia, tampouco chega a esta conciliação por lhe faltar a realidade. Entre ambos, o homem necessita de um novo reino, de um reino em que já o particular, e não apenas o todo, representa a ideia – de um reino em que o indivíduo já se apresenta de uma forma que expressa o caráter da universalidade e da necessidade. Tal mundo ainda não existe na realidade; um mundo como esse, o próprio homem tem de criar: trata-se do mundo da Arte – um terceiro reino necessário ao lado dos sentidos e da razão (STEINER, 2012, p. 20).

Encontramos os conceitos e seus pressupostos da Arte na perspectiva que se adota neste trabalho. Uma Arte e uma beleza que tem por objetivo, com efeito, trazer o espírito humano ao retorno de sua natureza, universal. Trata-se da reconciliação entre o mundo e o homem por meio da Arte.

### **A Arte no ensino Waldorf**

Considerando as ideias de Steiner a respeito da Arte, mencionadas acima, ainda que brevemente, podemos nos perguntar: de que maneira se insere a Arte na educação Waldorf? Para responder a esta questão é necessário, primeiramente, elucidar a perspectiva de ser humano o qual embasa todo o método de ensino. Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo e educador austríaco, foi o fundador da Pedagogia Waldorf. A fundamentação teórico/prática desta pedagogia, chamada

Antroposofia, também fora desenvolvida por ele, a partir de seus estudos sobre teosofia (STEINER, 2019). A concepção de ser humano que se adota é de um ser tri/quadrimembrado. Ou seja, em sua constituição, o ser humano possui um corpo, alma e espírito. O corpo refere-se ao físico, este que nos possibilita estar e atuar no mundo. O espírito trata-se, com efeito, de algo bem concreto e vivo, não sendo abstrato e imensurável, qual a metafísica discorre. Observamos o aspecto espiritual do ser humano na medida em que percebemos o pensamento e a consciência humana. “É nossa parte espiritual na qual construímos um mundo interno, comunicando com o mundo externo.” (MARTINS; STOLTZ, 2021, p.114). E a alma corresponde a uma intermediária, uma “ponte” para o que vem ao encontro do ser humano a partir do mundo externo, através dos sentidos, e do mundo interno, com os pensamentos e representações, por meio dos sentimentos e sensações. Em linhas gerais, a alma faz essa intermediação entre o físico e o espiritual, entre o efêmero e o eterno em nós. Contemplando esta trimembração do ser humano, encontramos em seu aspecto físico, além de sua forma, sua funcionalidade. A vitalidade, fluxos e ritmos do corpo físico correspondem ao que Steiner denomina ‘corpo<sup>2</sup> etérico’ ou vital. Em sua alma, encontramos toda a atividade emocional do ser humano, denominada como ‘corpo astral’, na medida em que compõe a vida afetiva, sensitiva individual. No espírito, encontramos o “eu” humano, em que é possível ter a consciência do mundo ao redor, do mesmo modo como autoconsciência. Nesse sentido, do ser humano trimembrado: corpo, alma e espírito, constitui-se a quadrimembração: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e “eu”. A alma, por sua vez, possui uma íntima relação com a esfera espiritual e física do homem; por meio do corpo astral, permite o relacionamento entre sua constituição físico/corpórea e a afetiva/espiritual (consciente). O desenvolvimento do ser humano, portanto, permeia por esses aspectos, de modo que seus “corpos” são desenvolvidos ao longo da vida.

Desta forma, nesta perspectiva, observa-se a criança como um indivíduo que possui essa constituição em potencialidade, que precisa, portanto, ser desenvolvida a cada etapa da vida. Essas etapas, por sua vez, são desenvolvidas em torno de sete/oito anos, denominados os setênios (STEINER, 2012a; 2013). Então, a partir do nascimento, ocorre o ‘des-envolvimento’ desses corpos na criança: corpo físico, corpo éterico ou vital, corpo astral e “eu”, resultando em um desenvolvimento de aproximadamente 21 anos. E este possui uma íntima relação com as forças da vontade, do sentimento e do pensamento, sendo o primeiro setênio (0 a 7 anos), desenvolvimento do corpo etérico: a vontade; o segundo setênio (7 a 14 anos), desenvolvimento do corpo astral: o sentimento; e o terceiro setênio (14 a 21 anos), desenvolvimento do “eu”: o pensamento. O corpo físico já está formado no nascimento da criança.

É a partir desta visão, então, que a Arte é inserida no contexto pedagógico Waldorf. Diferentemente das pedagogias tradicionais, a Arte no ensino Waldorf possui uma outra qualidade,

---

2 “Corpo” designa apenas uma imagem de uma parte da constituição humana. Steiner refere-se aos aspectos da constituição quadrimembrada do ser humano como corpos, mas nada possuem de relação com o corpo físico o qual conhecemos (STEINER, 2012a).

---

e, portanto, é vista mais amplamente do que somente ministrar uma disciplina ou ensinar conceitos e técnicas artísticas. A cultura moderna supervaloriza o intelectual na escola, na crença do sucesso no desenvolvimento da criança, futuramente. No entanto, para Steiner (2008), o sucesso do desenvolvimento infantil é alcançado na medida em que, ao lado das capacidades lógicas, intelectuais e morais, surja uma outra capacidade, um novo sentido humano: o sentido artístico.

Somente conceitos e ideias não são capazes de tornar o mundo compreensível, sobretudo o ser humano. Partindo desta concepção de homem, não é possível ao indivíduo compreender a si próprio e ao mundo sem a capacidade artística, uma vez que, enquanto consciência, sentimos a necessidade de dar sentido a natureza em nossa volta, que significa retornar ao mundo do qual nos encontramos, mas fomos diferenciados.

Devemos permitir ao conhecimento desembocar na Arte, e assim chegaremos à utilização do sentido artístico. Enquanto só deixarmos valer a Ciência Natural, deveremos dizer: *Jamais se compreenderá como a consciência está ligada à matéria*. Mas, se permitirmos aos conceitos e às ideias da Ciência Natural desembocarem na concepção artística, é como se caíssem de repente as vendas dos olhos. Tudo que pertence à esfera das ideias passa a ser visão artística interior, e o que então se vê, envolve, de certa forma, a essência do homem, tal como as cores captadas pelos olhos envolvem as flores e outros seres da Natureza (STEINER, 2008 p. 23).

Por meio desta compreensão é possível ao educador inserir a Arte no seu processo de ensino. Observa-se que não se trata de ensinar a arte, mas de vive-la!

Em suma, a definição da Arte no ensino Waldorf consiste na harmonia e organização entre o ser humano e a natureza, interna e externa, de maneira a trazer o desenvolvimento saudável ao ser humano como um todo. Trata-se de permitir a sensação de organização sadia interior por meio do sentido artístico, da mesma forma como o corpo possui a sensação sadia quando consome alimentos saudáveis. “O conhecimento do ser humano nos leva a entender que a consciência é uma artista que trabalha artisticamente sobre a matéria corporal humana” (STEINER, 2008, p. 26). O sentido da Arte no ensino, então, é trazer a atividade humana espiritual para o mundo. E assim, quando observamos uma criança, é à arte que recorremos para compreendermos o que esta criança traz consigo como impulsos do seu desenvolvimento. “Quem se coloca desta forma diante do ser humano em amadurecimento, [...] e olha para o que está crescendo nele, verá muito através deste conhecimento atingido por meio do sentido artístico e carregado sobre as asas do amor” (STEINER, 2008, p. 27).

Podemos tomar por exemplo o brincar da criança. A partir da visão artística perante a criança brincando, observa-se algo muito além de uma brincadeira. No brincar infantil há uma seriedade; a criança brinca de maneira séria, projetando todas as suas potencialidades ao manusear, organizar os objetos do mundo externo. Quem observar desta forma, contemplará que, ao brincar, a criança está se preparando para atuar no mundo, para, futuramente, atuar no mundo do trabalho social. A arte será inserida, a partir deste ponto, de maneira que a criança permaneça com essa força do trabalho

ao longo de seu desenvolvimento. “Devemos ter a possibilidade de trazer a arte nos primeiros anos escolares, [...] de forma que tudo que é feito seja deduzido das necessidades que reconhecemos no ser humano em desenvolvimento. Desta forma conduziremos a atividade lúdica que a criança tinha praticado até então para a atividade artística” (STEINER, 2008, p. 31).

Considerando estas necessidades a partir do desenvolvimento de cada setênio, na prática Waldorf se adota várias formas de atuação na Arte. Para se contemplar as tendências e possibilidades trazidas pela própria criança, em sua alma, trabalha-se com as atividades pictóricas e plásticas: a pintura, a aquarela, trabalhos com as cores e a argila. Mesmo que de maneira desajeitada, a criança expressa suas tendências da alma, expressando o que se deve ser estimulado em sua vida. Atentemos que não se trata de aptidões para a pintura, Artes plásticas etc., a criança expressa nessas atividades o que traz consigo enquanto individualidade, não características para a vida profissional ou “talentos”. A partir do manuseio de suas mãos, observa-se as limitações e habilidades que a criança expressa em sua vida; a própria argila, a madeira etc. são ferramentas de expressão das mãos humanas, que, por sua vez, são os órgãos de expressão da atuação no mundo, da vontade.

Aprende-se a identificar e acompanhar sua força como individualidade, quando contemplamos o desenvolvimento da criança no poético e musical no cotidiano escolar. Com essas atividades artísticas, acompanhamos o quanto a criança é capaz de dirigir o seu ser para o mundo, a partir das forças aos quais traz consigo em sua constituição que liga ao aspecto eterno da vida, o espiritual. E, ao possuímos essa percepção, conseguimos estar diante da criança de uma maneira vívida, concreta e verdadeira. “Quando se consegue despertar o espírito e a alma da criança, se aprende a lecionar. Aprende-se a lecionar de tal forma que o ensino é, ao mesmo tempo, promotor da saúde e do crescimento, é estimulante de forças saudáveis para toda a vida.” (STEINER, 2008, p. 34).

A Arte no ensino Waldorf traduz um caminho o qual leva o indivíduo à sua essência, à sua totalidade. Ou seja, percorre outras veredas para além do intelecto, são as veredas sentimentais, vividas; a isto Steiner denomina o ensino estético. Segundo Bach Jr. e Marin (2012), a palavra estética vem do grego e possui o significado de experienciar a si próprio e ao mundo integrados. A partir do papel criador, manifestador, da essência humana na Arte, é possível à criança perceber a beleza existente no mundo e conquistar vias da transformação deste; aquilo que é bélico transforma-se em belo. “O objetivo da experiência estética na prática Waldorf é a educação pelo sentimento, que denominaremos também educação estética.” (BACH JR.; MARIN, 2012, p. 22). Nesse sentido, encontramos o desenvolvimento do sentimento no segundo setênio da criança, de maneira que seu corpo astral está se emancipando das forças corpóreas e se tornando autônomo em sua alma. “De fato, é mediante seu corpo astral que o ser humano se familiariza, no mundo exterior ao seu redor, com o que o próprio ser humano produz.” (STEINER, 2019, p. 243).

Por isso, é necessário à criança, neste período, o ensino baseado numa educação do sentimento. Com o corpo astral, nos libertamos das questões de tempo e espaço, uma vez que a vida

---

emocional e psíquica transcende estes aspectos concretos; no entanto, é necessário à criança que se torna um jovem se inserir de maneira correta no mundo concreto e vivo. Desta forma, o ensino estético possui o objetivo de conduzir a alma infantil nos aspectos práticos da vida; desenvolvendo o sentido artístico que é possível à criança se inserir de maneira correta no mundo, educando seu sentimento, vivenciando o belo e introduzindo sua individualidade na atuação do mundo.

À criança, é necessário ter a possibilidade de vivenciar o todo, de maneira que vivencie também as partes. Assim, quando apresentamos metade de um desenho, a criança sente a necessidade de completar o que falta, sente a necessidade de contemplar o todo. Esse é o ensino estético: possibilitar a inserção da criança, das partes do mundo, em um todo.

[...] é preciso fazer com que a criança perceba ser necessário fazer a outra parte, não considerando o desenho pronto enquanto essa outra parte não estiver presente. Então eu desenvolvo o senso de beleza imediatamente vivo. [...] Eu resgatarei da criança o que realmente torna o corpo astral móvel em si, o que leva o corpo astral a ser um membro funcional no ser humano (STEINER, 2019, p. 253).

É necessário à criança a aprender pela vivência, de modo que autorize a sua alma a sentir a falta do complemento. Isto a possibilitará abranger a Arte enquanto complementadora do processo de conhecimento, como complemento da tríade: realidade (experiência) – ideia (pensamento) –, acrescentando a terceira: expressão artística da particularidade do Todo (sentimento). Nesse sentido, em toda a vivência escolar Waldorf há o cultivo desta proposta, na medida em que a vivência da Arte traduz o caráter da necessidade do ser humano, de modo a ser atendida sob diversas possibilidades na escola.

### **Possibilidades artísticas da Pedagogia Waldorf**

Compreendendo a concepção e os objetivos de se inserir a Arte na Pedagogia Waldorf, destacamos algumas práticas, de forma a tornar mais concreta a possibilidade de atuação docente, fornecendo inspiração para um atuar mais integral, conforme a teoria propõe. Lima (2018) fundamenta o ensino artístico como possibilidade de aprendizagem; observa a intelectualização que a escola vem sofrendo, de maneira a enfraquecer outras potencialidades da criança, prejudicando seu desenvolvimento integral. Bach Jr. e Marin (2012, p. 25) ressaltam para o valor intrínseco do ensino estético da Pedagogia Waldorf, que é o de proteger a criança do “[...] avalanche de estímulos fragmentados aos sentidos, servindo como um escudo às incessantes exposições do que é sem vida.”

Nesse sentido, Lima (2018) apresenta práticas artísticas como forma de integralização do desenvolvimento da criança, promovendo sua aprendizagem. Na prática Waldorf, os trabalhos artísticos se iniciam na Educação Infantil, permeando toda a vida escolar da criança e jovem. As atividades, entretanto, vão mudando de qualidade e complexidade, resultando, na adolescência, em trabalhos artísticos de construção de ferramentas e/ou objetos. A autora destaca algumas práticas:

---

a) desenho de formas, que contribui para o desenvolvimento do corpo etérico; as linhas e curvas desempenham um papel de fluxo, fortalecendo o aspecto vivo e dinâmico na criança. “A ocupação com o desenho de formas está relacionada com a geometria, que é recomendada desde o primeiro dia de aula.” (LIMA, 2018, p. 7). b) As cores, que transmitem a vivência de cada criança, a partir da sensação a qual a cor desperta. Do mesmo modo, desperta o senso de harmonia entre as cores e tons. Na escola Waldorf, a pintura em aquarela é fundamental, o papel úmido permite à cor “dançar” e se misturar com outras, desenvolvendo a leveza e harmonia entre elas. Isto é sentido pela criança, permeando o seu ser.

Na vida cotidiana, mais tarde, as figuras, ilustrações, formas, cenas, terão naturalmente uma percepção mais apurada da harmonia entre cores. c) Trabalhos manuais, como tricô, crochê, entalhe em madeira, modelagem em argila, trabalhos com metais e cerâmica; todos esses são trabalhos com as mãos, “[...] está relacionado com a natureza dos pensamentos e ideias flexíveis, fazendo surgir do trabalho manual o próprio intelecto, preparando-o para ativar o pensar” (LIMA, 2018, p. 9). De maneira gradativa, a criança vai ampliando suas atividades manuais, aumentando o grau de dificuldade e expansão, proporcionando o desenvolvimento do seu senso artístico e estético. “Os resultados desses exercícios não se resumem a obras de arte, mas no aperfeiçoamento de aptidões e no desejo de conjugar arte e ciência, visando a participação de ambas.” (LIMA, 2018, p. 11).

Complementam Cardoso e Záphas (2021) o aspecto social dos trabalhos manuais do jovem adolescente. Por um lado, os trabalhos são compartilhados com a sociedade, de maneira a vendê-los em feiras, ou utilizados para o trabalho prático cotidiano. Mas, por outro, “A juventude ao entrar em contato com atividades primárias da humanidade (fiar, tecer, pintar, esculpir etc.) agrega respeito ao trabalho manual, sensibilidade pela qualidade do objeto ou da atividade realizada, além de trabalhar perseverança e capricho” (CARDOSO; ZÁPHAS, 2021, p. 679).

Lembramos também a música e poesia como atividade artística. A música na prática Waldorf possui um significado social: a inclusão de todos, na medida em que se sente, pensa e age de maneira conjunta, objetivando a harmonia entre todos. Só resultará numa bela e boa música quando partir da atuação conjunta das crianças, respeitando o ritmo e esperando pelo próximo. A função desta prática musical é a harmonização, seja entre a canção e o canto, como também entre indivíduos na performance, formando um elo comunitário. “[...] é o próprio mundo dos tons que estabelece o modelo arquetípico da atuação social!” (WEBECK-SVARDSTROM, 2004, p. 160 *apud* BACH JR.; MARIN, 2012, p. 26).

Este princípio também se aplica aos versos; as recitações durante as aulas permitem a expressão, pela laringe de cada criança, abrangendo o todo da classe, de maneira a universalizar os conteúdos recitados. A dimensão da palavra na arte possui uma grande importância, na medida em que atesta o conteúdo vivo do ensino. Por isso, tanto na música como na poesia o tom, a maneira de se pronunciar a palavra deve possuir vida, sentido, estética. Nisso resulta também a contação de

---

---

contos, lendas, mitos etc., que possui a vitalidade a qual deve existir no educador, que conta a história, como na criança, que recebe os conteúdos das palavras pronunciadas e cria, por conta própria, suas imagens. “Na prática diária, isto significa que o professor Waldorf deveria contar histórias que sabe de cor, justamente porque decorar significa que ele passa por um processo de vivificar a narrativa em si mesmo, significa que ele sabe pelo coração, “*du coeur*”, pelo próprio sentimento” (BACH JR.; MARIN, 2012, p. 25).

Encontramos nas atividades artísticas duas polaridades, que se complementam: a individualização e a socialização. As atividades plásticas-pictóricas vêm a contribuir para o processo de autonomia, de identidade, individualizante; e as atividades poético-musicais carregam as forças da comunhão, fomentando a vida social. Nesse sentido, a arte trabalhada na Pedagogia Waldorf carrega as possibilidades de integração entre o ser humano, individual, espiritual, e o mundo, generalizado, múltiplo. Todas as suas formas de expressão desempenham um valor inestimável à alma humana, na medida em que todos os artífices utilizam os sentidos: visão, audição, tato, olfato. A fala, o movimento, os sentimentos e as sensações possuem um sentido elevado para o desenvolvimento da individualidade humana que se expressa. As mãos são conduzidas como dádivas divinas, de modo que compreendem a objetivação da criação humana. A fala, por sua vez, possui a grande tarefa de trazer os grandes mistérios da vida, onde os contos e lendas trazem à criança, por meio de imagens, conteúdos morais, que somente possuem seu valor através de uma fala poética. “A fala sofre, atualmente, uma servidão à abstração, unicamente como transportadora de informação intelectual, como transmissora de pensamentos. Mas a palavra poetizada não só contém quadros do mundo, como também panoramas dos sentimentos” (BACH JR.; MARIN, 2012, p. 28).

Estes são os aspectos valorizados no trabalho artístico do ensino Waldorf. Desenvolver o sentido artístico significa atribuir o olhar grandioso para tudo o que se vive no cotidiano; quando trabalha-se desta forma, abre-se uma gama de possibilidades à criança para ela se expressar na vida, da maneira como lhe convém no momento, a partir do que vier a sentir, tornando-a livre em sua expressão de maneira saudável. Partindo deste ponto, enfatizamos a importância em se trabalhar esses atributos com as crianças do segundo setênio, cujas desenvolverão seu corpo astral, fonte da vida afetiva, de uma maneira estética, ou seja, desenvolvendo o sentimento adequado para aquilo que é belo, verdadeiro e bom.

De acordo com esta visão o aluno é preparado para ser um artista, no sentido de encarar seu papel no mundo com os olhos de um artista, buscando a bondade, a beleza e a verdade com esse olhar. Esta é a definição schilleriana de ser artista, ou de ser educado esteticamente (ROMANELLI, 2016, p. 183).

Dessa forma, da educação estética, com o sentido artístico no segundo setênio, encontramos jovens mais alicerçados em ideais. Os sentimentos e a visão artística trabalhados neste período

produzem necessidades maiores e mais elevadas no setênio seguinte; o jovem desenvolve-se integralmente, não permanecendo a mercê dos sentidos físicos e impulsos inferiores de sua alma. “A necessidade que a criança do segundo setênio tem de vivenciar o mundo de forma estética, transforma-se a partir da puberdade, início do terceiro setênio, em necessidade de ideais” (BACH JR.; MARIN, 2012, p. 27).

A Arte se insere na Pedagogia Waldorf a partir do olhar para o ser humano abarcando tudo o que vem ao seu encontro como possibilidades, e, ao mesmo tempo, tudo o que o ser humano carrega consigo enquanto individualidade. O sentido artístico está em conseguir observar cada criança encontrando os impulsos trazidos consigo e suas possibilidades para seu desenvolvimento, promovendo, na atividade artística, saúde, ou seja, a força sanadora de suas fraquezas.

### **Considerações finais**

Apresentamos de maneira reduzida algumas reflexões sobre a Arte no ensino Waldorf. Nesta perspectiva, para que se compreenda o papel da Arte no ensino é necessário desenvolver um sentido, o artístico, pois, para conhecer o mundo não basta apenas a experiência e a razão; é necessário o aspecto o qual faz o elo entre esses dois aspectos. Vemos na Arte esta possibilidade pelo fato de que este elo ainda não é realidade, é necessário ser criado. Uma contribuição para esta criação, portanto, está nas práticas artísticas da Pedagogia Waldorf.

Encontramos nesta perspectiva uma concepção de Arte que permeia todo o ser humano. Não se trata da eficiência ou resultado das atividades artísticas, mas, sobretudo, das vivências que elas proporcionam. Pois, se é necessário ao espírito humano o retorno à sua natureza individual e universal, arquetípica, e não há uma realidade pronta para isto, torna-se uma necessidade humana a criação dessas vivências artísticas, na medida em que permitem o contato com as próprias forças criadoras, desenvolvendo o conhecer, de si próprio e do mundo, gerando forças integradoras.

Encontramos ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade uma Arte contemplativa e embriagada de forças filosóficas, como vemos no povo grego, que vai emancipando-se da imagem primordial, abrindo os “olhos” para o humano, o humano terrestre. A partir de então, a Arte vem sendo uma forma de expressão da vida religiosa do ser humano, do terrestre com vistas ao divino compreendido pelo Cristianismo Medieval.

Disto resulta em um irremediável afastamento destas forças primordiais, desenvolvendo, em contrapartida, a compreensão daquilo que se apresenta sobre o plano terrestre, manifestado em uma Arte fundamentada em conceitos, geométricos por exemplo, alcançando a periferia da Ciência. Deste modo, podemos ver uma Ciência ganhando forma e conteúdo a partir da Arte. Na atual época, portanto, fazemos jus a essa emancipação, oferecendo todos os créditos do desenvolvimento ao conceito e intelecto, ou seja, à Ciência. Esse paradigma está ancorado em todos os ramos da nossa

vida.

Na Educação, a ferida na qual sofremos a dor é a fragmentação, o ensino intelectualizado fragmenta a realidade; o conceito separa. Por isso, a Arte na Pedagogia Waldorf traz essa função restauradora. Promover o elo entre a consciência e a matéria, entre o espírito e a natureza. Além do conhecimento do mundo, promove forças curativas, sanadoras. O papel da Arte no ensino Waldorf é restaurar o potencial humano, criador de novas realidades.

Encontramos em Steiner uma recuperação desta ordem sanadora da ferida cultural, de modo que resgatando a teoria goetheana sobre a Arte, soube utilizá-la para a fundação da Arte de Educar. Goethe reanimou a disposição artística para acessar o reino das ideias, onde só é possível acessar ao ultrapassar o campo dos sentidos físicos, devolvendo aos conteúdos percebidos pelos sentidos o seu conteúdo ideal, ou seja, a sua origem divina.

Portanto, acreditamos que atingimos o sentido de expor essas ideias, uma vez que trouxemos, de modo sucinto, a questão da Arte como fundamento para colocar os conteúdos ideais (ou divinos) no âmbito das percepções dos sentidos. Isto gera para o campo da Educação uma inestimável riqueza, pois o que é a Educação senão desenvolver a humanidade, e, dentro desta perspectiva, devolver a humanidade integral, a qual nos foi roubada, ao menos em parte, através dos caminhos evolutivos aos quais a cultura humana vem trilhando. No entanto, compreendemos que este é um assunto complexo, justamente por sua enorme riqueza, admitindo, assim, que este é apenas um fomento à reflexão sobre o tema.

## Referências

BACH JR. J.; MARIN, A. A. *A Educação Estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior*. Interfaces da Educação, Parnabaíba, v. 3, n. 8, pp. 19-34, 2012.

BARROS, J. D. *Arte é coisa mental: reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a arte*. Revista Poiésis, n. 11, p. 71-82, nov. 2008.

CARDOSO, G. M.; ZÁPHAS, R. *A Arte no processo educacional da rede pública: Análise de possíveis contribuições da Pedagogia Waldorf para a Arte-Educação*. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1 – pág. 670-685. Abril, 2021.

CARUSO, F. *Arte, Física e Geometria no Renascimento*. Centro Brasileiro de Pesquisas Científicas, CS-004/10, p. 2-10, October, 2010.

CASSIMIRO, E. S. *et. al. As concepções de corpo construídas ao longo da História Ocidental: da Grécia Antiga à Contemporaneidade*. Revista Eletrônica Metavóia, São João del-Rei, n. 14, 2012.

HENRIQUES, F. *Da gênese Geométrica na Composição Artística – Âmbito e Perspectiva Histórica*. Convoc Revista de Ciências da Arte. (FBAUL) Dossiê temático Arte e Geometria, n. 3, set./2016.

LIMA, C. B. *Pedagogia Waldorf: A Arte como mediação no processo de ensino-aprendizagem*. V CONEDU Congresso Nacional de Educação. Anais. Pernambuco, 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA17\\_ID4705\\_25072018192054.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID4705_25072018192054.pdf)

MARTINS, M. O.; STOLTZ, T. *A gratidão, o amor e o dever: a proposta Waldorf*. In: LEPRE, R. M.;

ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. *Desenvolvimento Moral e Educação em Valores: Estudos e Pesquisas*. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

MEDEIROS, A. C. *O ideal de Beleza na Escultura Grega: Reflexões sobre as acepções formais construídas pela sociedade grega*. Revista Principia, n. 23, 2011.

NUNES, R. A. da C. *As Artes Liberais na Idade Média*. Revista de História – Ano XXVI, No. 101, p. 4-23, Janeiro-Março, 1975.

PENEDA, J. *Kandinsky: da Teosofia à Bauhaus*. Convoc Revista de Ciências da Arte. (FBAUL) Dossiê temático Arte e Geometria, n. 3, set./2016.

ROMANELLI, R. A. *Procedimentos artísticos no ensino Waldorf*. Rev. Fac. Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 26, ano, 14, n. 2 p. 177-198, jul/dez 2016.

STEINER, R. *A obra científica de Goethe*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980.

\_\_\_\_\_. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. Tradução Bruno Callegaro, Jacira Cardoso. 2 ed. Atual. São Paulo: Antroposófica, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, Arte e Moral*. Tradução Christa Glass. 1º ed. São Paulo: João de Barro editora, 2008.

\_\_\_\_\_. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. Tradução Marcelo da Veiga. 4º ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

\_\_\_\_\_. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual*. Tradução Rudolf Lanz. 5º ed. São Paulo: Antroposófica, 2012 a.

\_\_\_\_\_. *A Arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. Tradução Maria do Carmo S. Filho Lauretti. 2º ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposófica*. Tradução Rudolf Wiedemann, Rosemarie Schalldach, Jacira Cardoso. 2º ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2019.

TATSH, F. G., NASCIMENTO, R. C. de S. *Relíquias e relicários na Idade Média: Arte e História*. Revista Mosaico, v. 15, p. 57-66, 2022.

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



## **EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM RELAÇÃO AO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

### **EXPECTATIONS OF PUBLIC HIGH SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO ACCESS AND PERMANENCE IN HIGHER EDUCATION**

Ilma Maria Fernandes Soares

Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Professora Adjunta da UNEB - Universidade do Estado da Bahia

<http://orcid.org/0000-0002-2076-8389>

Maique Dos Santos

Graduado Em Educação Física Na Universidade do Estado da Bahia - UNEB

<http://orcid.org/0009-0000-0489-373X>

**RESUMO:** Objetiva analisar as expectativas e dificuldades dos estudantes do Ensino Médio público em relação ao acesso e permanência no ensino superior. De caráter quali-quantitativo, a pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionário com 27 perguntas, em três turmas da 3ª série do ensino médio, nos turnos diurno e noturno. O total de participantes foram 67 alunos, o que corresponde a cerca de 80% dos discentes que estavam frequentando as aulas. Quando o aluno do ensino público escolhe pela continuidade dos estudos, ele encontra algumas barreiras como: desconhecimento de políticas de acesso e permanência, despreparo para realização de vestibulares/ENEM, falta de condição financeira para continuação dos estudos. Para que essas condições sejam sanadas, é preciso melhorar a qualidade do ensino no nível médio, bem como manter e propagar as condições de acesso e permanência.

**Palavras-Chave:** Estudantes. Ensino Médio Público. Acesso e Permanência. Ensino Superior. Classes Populares.

**ABSTRACT:** It aims to analyze the expectations and difficulties of public high school students in relation to access and permanence in higher education. Qualitative and quantitative, the research took place through the application of a questionnaire with 27 questions, in three classes of the 3rd grade of high school, in the day and night shifts. The total number of participants was 67 students, which corresponds to about 80% of the students who were attending classes. When the public school student chooses to continue his studies, he encounters some barriers, such as: lack of access policies and unpreparedness to perform entrance exams / ENEM, lack of financial condition to continue his studies. For these conditions to be resolved, it is necessary to improve the quality of education at the secondary level, as well as, maintain and propagate the conditions of access and permanence

**Keywords:** **Students.** Public High School. Access and Permanence; University education. Popular Classes.

**RESUMEN:** Su objetivo es analizar las expectativas y dificultades de los estudiantes de secundaria pública en relación con el acceso y la permanencia en la educación superior. Cualitativa y cuantitativa, la investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario con 27 preguntas, en tres clases del tercer grado de la escuela secundaria, en los turnos de día y de noche. El número total de participantes fue de 67 estudiantes, lo que corresponde a aproximadamente el 80% de los estudiantes que asistían a clases. Cuando el estudiante de la escuela pública elige continuar sus estudios, se encuentra con algunas barreras, tales como: falta de políticas de acceso y falta de preparación para realizar los exámenes de ingreso / ENEM, falta de condiciones financieras para continuar sus estudios. Para que estas condiciones se resuelvan, es necesario mejorar la calidad de la educación en el nivel secundario, así como mantener y propagar las condiciones de acceso y permanencia.

**Palabras clave:** Estudiantes. Preparatoria pública. Acceso y permanencia; Enseñanza superior. Clases populares.

## Introdução

Este texto objetiva analisar interesses e dificuldades dos estudantes do Ensino Médio público em relação ao acesso e permanência no ensino superior. Também discutirá sobre o papel que a escola assume no intuito de promover ou não o prolongamento da formação destes sujeitos. Nosso empenho em nos aproximarmos dos estudantes do Ensino Médio para pesquisarmos sobre suas expectativas e dificuldades em relação a cursar o nível superior em uma instituição pública justifica-se diante de os autores serem oriundos das escolas pertencentes a esta rede, tanto em suas formações na Educação Básica quanto universitária; por essa investigação ser financiada com recursos governamentais e por entendermos que, ao enveredar por esta via, possibilitamos o enriquecimento no campo de investigação de instituições desta natureza.

Nossos interesses individuais de investigação consistem sobre os estudantes universitários, em especial, aqueles oriundos das camadas populares, que frequentam as instituições públicas. No entanto, diante de uma série de discussões decorrentes das leituras no nosso grupo de pesquisa e do contato com graduandos recém-ingressos no nível superior, consideramos relevante nos debruçarmos na etapa anterior, ou seja, o último ano do Ensino Médio público, diante da complexidade que envolve este momento formativo, pois é quando jovens vivenciam ansiedades; frustrações; conflitos familiares e dilemas entre ingressar no mundo do trabalho ou continuar os estudos. Tais sentimentos e concepções são decorrentes de elementos históricos que distanciam a esta camada lograr a continuidade dos estudos.

Apesar da importância de conhecer os fatores que influenciam jovens e adultos das camadas populares em relação ao ingresso no ensino superior, o acervo sobre estudos que foquem nesta temática especificamente é restrito (SILVA, 2003; BASTOS, 2005; GOMES, SPARTA 2005; (MONT'ALVÃO NETO, 2014; SOUZA, 2015; SAMPAIO, 2016; BRAGA, XAVIER 2016; ANDRADE, 2020; ARTES, UNBEHAUM, 2021). Contudo, todos convergem ao afirmar que elementos como cor/raça; renda familiar, gênero, escolaridade, idade, dentre outros influenciam nesta questão. Souza e Vazquez (2015, p. 411) afirmam que:

Os teóricos clássicos da educação sustentam que a trajetória escolar e profissional dos jovens varia conforme a inserção de classe de sua família de origem, o que afeta suas expectativas com relação a uma educação prolongada. Pesquisas atuais vêm demonstrando que os diferentes níveis de renda familiar acarretam oportunidades desiguais de trabalho e renda entre os jovens (ANDRADE; DACHS, 2007; LIMONGI; SAMPAIO; TORRE, 2000; POCHMANN, 2004).

Todos estes elementos, de modo geral, estão relacionados com a questão de classe social, a qual agrupa os sujeitos a partir do lugar que ocupam na estrutura social. Este conceito explica como ocorrem as desigualdades sociais, pois esta determina, a partir da posição que o sujeito ocupa, o acesso aos bens materiais e de serviços, como saúde, condições de trabalho, renda, educação, dentre outros.

A influência dos condicionantes sociais na educação é bastante discutida na literatura educacional (SAVIANI, 1977; BOURDIEU E PASSERON, 1970; ALTHUSSER, 1985; BAUDELLOT E ESTABLET, 1971, FREIRE, 1974). Todas estas teorias denunciam que a educação assume a função de reprodução da estrutura de classes da sociedade. Althusser (1985) critica o mito da escola única e neutra, ao afirmar que prevalece a inculcação da ideologia burguesa dominante, na qual a escola cumpre o papel de formar a força de trabalho, distribuída de modo desigual, conforme a função a ser assumida na estrutura social.

Bourdieu e Passeron (1975) contribuem ao questionarem o desempenho escolar como consequência de atribuições pessoais - talentos, aptidões – e afirmam que a escola não assume o papel de contribuir para mobilidade social e sim um poderoso meio de aparentar igualdade de oportunidade e de acesso.

Em nível de Brasil, Kuenzer (1992) também afirma a existência desta dualidade de acesso do sistema produtivo, o que contribui, segundo a autora, para segregar as instituições educacionais em escolas diferenciadas: uma voltada para a elite – responsável pela formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais – a outra, para o ensino profissionalizante, direcionada para as classes populares, a qual disponibiliza formação profissional em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Tal formação foca no aprendizado técnico e nas habilidades práticas de acordo com a função exercida e direciona, desde cedo, para uma profissão, minimizando, assim, a perspectiva de ingresso ao ensino superior.

Apesar de todas as limitações, nas últimas décadas, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995-2002, houve uma expansão do setor privado na educação superior e, a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), 2003-2010, esse crescimento também ocorreu, porém, consideravelmente, através de instituições públicas, ou seja, mesmo com a elevação do setor privado, essa gestão privilegiou a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas por razões econômicas e sociais, pois, como ressalta Krainski (2015), o bom aluno do nível médio não necessariamente

---

ingressará no nível superior, por isso existe a política de cotas para permitir um maior acesso das camadas populares às universidades.

Para promover a democratização do ensino superior, o governo federal criou neste período vários projetos e ações elucidados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Podemos citar enquanto algumas ações que foram descritas especificamente para o Ensino Superior: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Bolsa Permanência (PBP) e além dessas ações, existem outras medidas, como: programas de cotas, “que priorizam a inserção de grupos minoritários com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais, entre outros)” (GUARNIERI, MELO-SILVA, 2007, p. 70) e programas pré-vestibulares gratuitos.

A partir da aprovação em 2007 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ocorreu um grande incentivo ao acesso em instituições públicas e, conseqüentemente, é aprovado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) pelo Decreto 6.096/2007, que teve como objetivo a ampliação do acesso à educação superior por meio de mudanças como: aumento do número de vagas/alunos nas salas de aula, abertura de cursos noturnos, diminuição do custo/aluno, flexibilidade dos currículos, novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão.

No que tange à Política de Cotas Raciais, esta surge para permitir aos negros acesso ao ensino superior. Deste modo, torna-se uma ação afirmativa, que cria ou reserva vagas neste nível de ensino, seja ele público ou privado, oportunizando o ingresso desta população que foi sempre colocada à margem da sociedade, ao ser marcada pela discriminação e, muitas vezes, destrutada, necessitando, assim, de políticas para diminuir os efeitos deixados por essa situação, como defendem Bento (2016), Silva e Costa (2016).

Diante das políticas de acesso e permanência dos estudantes das camadas populares no ensino superior, bem como do aumento no número de vagas em instituições públicas Artes e Unbehaum (2021, p. 2) afirmam que:

O início do Século XXI é marcado por mudanças representativas no perfil de estudantes do ensino superior no Brasil. Observa-se desde uma ampliação do número de pessoas que acessam, frequentam e finalizam cursos de graduação e pós-graduação como uma mudança no perfil discente, tanto nos aspectos de origem social como de pertencimento étnico-racial. Um elemento também importante nessa caracterização é a possibilidade de uma análise interseccional dos marcadores de sexo e cor/raça (FRASER, 2002; CRENSHAW, 2002; MCCLINTOCK, 1995; PICITELLI, 2008).

Percebemos, assim, uma ampliação das oportunidades tanto de acesso quanto de permanência por parte das camadas populares à educação superior. É importante destacar que

---

o aumento destes percentuais decorre da elevação do número de alunos que concluem o Ensino Médio nos últimos anos. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2019 (PNAD, 2019), a proporção de pessoas no Brasil de 25 anos ou mais de idade que concluíram, no mínimo, esta etapa era de 45,0% em 2016, passou de 47,4% em 2018 e aumentou para 48,8% em 2019. No entanto, apesar deste avanço, no que tange aos mais pobres, o percentual de conclusão é menor se comparado aos mais ricos, ou seja, 36,7 pontos percentuais é a diferença entre a taxa de conclusão do Ensino Médio na idade recomendada entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres.

Essa distorção permanece no que se refere ao ingresso no ensino superior. Pesquisa realizada em 2018, pelo IBGE, demonstra que, dos alunos que completaram o Ensino Médio na rede pública, apenas 36% ingressaram numa faculdade, enquanto que os provenientes da rede privada o percentual mais que dobrou, alcançando 79,2%. Deste modo, percebemos que, apesar de todas essas políticas de inclusão, a desigualdade de acesso ainda é alarmante. Sabemos que a exigência de formação em nível superior, na atualidade, é condição mínima para galgar avanços econômicos e culturais, assim, é importante que os jovens das camadas populares tenham a possibilidade de acesso e permanência nestes espaços formativos.

O IBGE (2016) demonstra, ainda, a relação entre educação e renda no Brasil e, ao comparar o avanço educacional dos filhos em relação aos pais, constata que o acesso ao ensino superior ainda não foi suficiente para garantir a igualdade de oportunidades, de modo a construir de uma sociedade mais justa nos últimos anos. Assim, nosso País, ao ser comparado com dados de outros trinta países, assume a segunda pior posição em um estudo sobre mobilidade social, feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal dado, no entanto, não inviabiliza a luta em possibilitar a essa camada o diploma em ensino superior, pois, como constatamos na pesquisa realizada por Cruz (2020), a trajetória universitária faculta um determinado estatuto sócio profissional aos egressos ao possibilitarem atuar em profissões que oportunizam uma renda maior do que a dos seus pais, esses oriundos da zona rural, pouca escolaridade, renda familiar até um salário mínimo, dentre outros. A comprovação de que a educação superior não é algo comumente vivenciado nas famílias de futuros professores não é algo recente. Em nossa pesquisa apenas 8% dos alunos responderam que tem Pai ou Mãe com ensino superior completo.

Para além dos aspectos referentes à ascensão econômica, defendemos a importância de as camadas populares cursarem o ensino superior, diante da possibilidade de formação política e de desenvolvimento da consciência crítica. Sobre tal questão, Demo (1999, p. 15 – grifos do autor) declara que:

*[...] a pobreza política é mais comprometedor, para as oportunidades de desenvolvimento, do que a pobreza material; problema mais constrangedor é a ignorância, que inviabiliza a gestação de sujeitos capazes de história própria, ao obstruir a cidadania individual e coletiva; mudanças provêm menos de um pobre que tem fome (o qual acaba facilmente se contentando com qualquer sorte de assistencialismo), do que de um pobre que sabe pensar.*

A partir deste entendimento, defendemos que a universidade pública precisa acolher, principalmente, estudantes que cursaram a Educação Básica em instituições públicas, e não, diante da sua qualidade em relação ao ensino, extensão e, especialmente, à pesquisa, ser espaço privilegiado daqueles que percorreram sua trajetória formativa em escolas privadas. Assim, conhecer o que distancia ou aproxima o aluno da escola pública no que tange a construir sua formação acadêmica é relevante para tornar este espaço cada vez mais democrático e inclusivo.

### **Metodologia**

A abordagem de pesquisa deste estudo é de caráter quali-quantitativo, a qual, segundo Creswell e Clark (2007), apresenta uma tipologia voltada para as ciências sociais e utiliza-se da abordagem mista ao comparar, contrastar e explicar dados estatísticos com dados qualitativos ou vice-versa. Conforme os autores, a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado.

A discussão baseia-se nos dados coletados por meio de questionário, composto por 27 questões, com perguntas abertas e fechadas, nas quais foram investigadas as características sociodemográficas dos alunos, sua trajetória escolar e sua aspiração de conclusão do ensino médio e, especialmente, de ingresso no ensino superior.

A aplicação ocorreu em três turmas do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública, no município de Jacobina-BA, a qual foi escolhida por ser a maior do município. A coleta dos dados ocorreu em uma turma de cada turno. Tal opção justifica-se porque sabemos que, mesmo todos cursando a mesma instituição, o fato de estudarem no diurno ou noturno, por exemplo, diferencia o perfil dos estudantes e almejamos mapear esse panorama a partir destas diferentes vertentes.

Inicialmente, solicitamos à direção o acesso à escola e averiguamos quais dos professores da supracitada série se dispunham a disponibilizar o tempo da aula para realização deste estudo. Um critério para participação na pesquisa foi a voluntariedade dos estudantes, de modo que, mesmo estando presentes na sala de aula, no horário de aplicação do questionário, aqueles alunos que não tivessem interesse seriam dispensados de responder. Deste modo, obtivemos os seguintes resultados: na turma do Matutino foram matriculados 35 alunos, 30 estavam frequentando, 23 participaram da pesquisa. Na turma do vespertino foram matriculados 35 alunos, 29 estavam frequentando, 22 participaram da pesquisa. Na turma do noturno 35 alunos foram matriculados, 24 estavam frequentando, 22 participaram da pesquisa. Portanto, vale ressaltar que 67 alunos responderam ao questionário, o que corresponde a cerca de 80% dos que compareceram. A diferença entre os sexos foi pequena, sendo 52% do sexo feminino e 48% do sexo masculino.

Neste momento foram informados, também, que poderiam declinar de suas contribuições nesta investigação a qualquer momento que desejassem. Os participantes assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa compõe uma temática de investigação de um projeto de pesquisa guarda-chuva, o qual foi cadastrado na Plataforma Brasil e recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB, através do CCAE de número 81693417.2.0000.0057.

## Resultados e discussões

O questionário aplicado nos permitiu levantar dados, que serão discutidos em duas categorias, acesso e permanência, para melhor compreensão da problemática apresentada. Um aspecto relevante questionado que influencia na discussão das duas categorias refere-se à rede de ensino cursada na Educação Básica. Constatamos que 88% deles cursaram todas as etapas na rede pública de ensino. O restante estudou algumas etapas nas escolas privadas, ou seja: cerca de 4,2% dos alunos frequentaram na educação infantil, 4,3% estudaram no fundamental I e somente 1,2% estudaram todas as séries no ensino médio e já 2,3% não responderam.

O fato de aproximadamente 95% estarem cursando todo Ensino Médio em escola pública, segundo estudo do IBGE (2016), é algo que influencia no acesso à universidade, pois os dados mostram que aqueles que completaram esta etapa na rede pública correspondem apenas a 36% daqueles que ingressaram no ensino superior, enquanto que nos provenientes da rede privada esse percentual mais que dobrou, alcançando 79,2%.

Essa dificuldade pode ser observada em nossa investigação quando perguntamos aos alunos se consideram que é possível ser aprovado no vestibular estudando no Ensino Médio público: 83% responderam que sim e 17% responderam que não. Constata-se, também, que 35% dos estudantes reconhecem que precisam se preparar melhor para o ingresso no ensino superior, enquanto 65% relatam que se sentem capazes em ingressar numa universidade. Mas, quando perguntado como avaliam os conteúdos constantes na prova do ENEM, 56% responderam que tiveram dificuldade para fazer a redação e 46% responderam que nunca ouviram falar da maioria dos conteúdos, o que confirma a fala de Barros (2015), ou seja, apesar de perceberem a possibilidade de acesso, faltam-lhes conhecimentos necessários para aprovação. Segundo este autor, tais dificuldades ocorrem porque a grande maioria dos alunos que conclui o Ensino Médio em escolas públicas encontra muitas restrições nos processos seletivos do ensino superior, pois possui sérias dificuldades de leitura, escrita e resolução de exercícios matemáticos elementares; a sua formação científica é mínima e seus conhecimentos são bastante fragmentados.

Apesar das dificuldades elencadas, percebemos que, ao apontarem suas expectativas frente ao futuro, após o término do Ensino Médio, o ingresso no ensino superior foi o mais cotado, com 85,6%, seguido de adentrar no mundo do trabalho, com 81%, construir família com 5,4% e 4,1% outros. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes marcou mais de uma opção. Optamos por

não fecharmos somente na escolha de um item, mas percebemos que, diante da pergunta, a qual destaca a questão imediata, estes sujeitos têm clareza da importância dos estudos, que também deve configurar-se enquanto um sonho, mas também a necessidade de meios para custear sua formação e que, portanto, necessitarão assumir um emprego.

Na nossa investigação é perceptível o interesse e valorização do ensino superior por parte dos participantes, o que também ocorre no estudo de Souza e Vazquez (2015). Em ambos os casos, os alunos não sucumbem ao que Bourdieu e Passeron (1975) denominam de “eliminação sem exame”, ou seja, há uma expectativa em relação à continuidade dos estudos, mesmo diante das dificuldades existentes diante do reconhecimento dos percalços derivados da posição na estrutura de classes.

Ao responderem uma questão aberta sobre os benefícios de cursarem o nível superior, os estudantes elencaram aspectos como: “uma melhor qualificação, uma vida estável e financeira melhor” (aluna do turno vespertino); “melhoria do emprego, onde posso ganhar mais e sustentar meus filhos” (aluna do turno noturno). Gomes e Sparta (2005) explicam que existe um desejo pela ascensão social das camadas populares, tendo como estímulo a valorização das profissões adquiridas a partir do nível superior e a desvalorização das outras formas de ocupação existentes no mercado. Esse entendimento é construído, entre outros meios, através de diferentes veículos de comunicação. As inúmeras transformações sociais, que fomentam a globalização, influenciam, de certa forma, os padrões educacionais, que geram uma obrigatoriedade em ter níveis mais elevados de escolaridade e a certificação de conclusão do Ensino Médio já não é o bastante. Deste modo, entendem que a graduação possibilita melhores empregos, com salários mais altos e a valorização desse indivíduo, que vive à margem da sociedade, além de possibilitar, também, visibilidade e respeito, como nossos contribuintes relatam. Assim, percebemos que o desejo de um diploma de ensino superior não se restringe a uma questão financeira.

Acrescentamos que o aumento da presença de instituições de ensino superior, privadas e públicas no município, a qual possibilita aos jovens e familiares perceberem que pessoas do seu convívio, com condições materiais e culturais mais próximas de sua realidade, ingressaram nesse nível de ensino e, de algum modo, melhoraram seu padrão de vida, também influencia nessa expectativa.

As três opções que os alunos deveriam escolher em nossa pesquisa, mesmo com a possibilidade de indicação de outros, são as mais emblemáticas na vida dos estudantes das camadas populares no processo de conclusão da Educação Básica e, certamente, as que mais os inquietam. Deste modo, estamos afirmando que a mudança para a vida adulta requer decisões sobre escolha da profissão, casamento e trabalho e essas questões determinarão a sua vida futura, segundo Braga (2016).

Destacamos, contudo, que a dificuldade na escolha dessas opções é mais contundente para classe trabalhadora comparada àqueles de famílias mais abastadas, visto que para esses a entrada no ensino superior é algo natural. Além do mais, a seleção por mais de uma opção, concomitantemente,

---

dificulta ou impossibilita vivenciar a outra. Com isso estamos afirmando, por exemplo, que constituir família e/ou trabalhar influencia na possibilidade de cursar o ensino superior, ou constituir família e optar por estudar e trabalhar ao mesmo tempo é algo bastante árduo e complexo, como destaca Bastos (2005), e influenciam, sobremaneira, no futuro destes estudantes. Estas dificuldades são ainda maiores tratando-se de mulheres, como abordam Ávila e Portes (2012)

Ter acesso às expectativas deste público após a conclusão do Ensino Médio é bastante relevante, até porque tais decisões não decorrem, somente, de uma decisão de cunho individual e subjetivo, mas também e, talvez, principalmente, da influência social, econômica e cultural, a qual, muitas vezes, se personifica na família. O papel desta instituição, seja por uma questão de contribuição financeira para a continuação dos estudos, seja por continuar arcando com as despesas pessoais e domésticas, é bastante forte. Tal influência incita os jovens, muitas vezes, a tomarem decisões contrárias ao seu desejo, ou seja, mesmo almejando e considerando importante estudar, torna-se necessário, tanto por uma questão econômica quanto moral, que o jovem ingresse também no mundo do trabalho. No aspecto de formação moral, destacamos a crença de que “o trabalho dignifica o homem”, que muitas famílias com menor poder de instrução e sem acesso às discussões mais atuais referentes às mudanças no mundo do trabalho exigem da sua prole decidir pelo emprego, mesmo que seja um subemprego, especialmente se já tiverem constituído família.

Percebemos que a conclusão do Ensino Médio tornou-se um rito de transição, não apenas uma ponte entre o nível fundamental ao nível superior, mas um momento de decisão sobre o futuro. Sampaio (2016) afirma que, seguramente, esse caminho não se inicia no momento em que ocorre o ingresso no nível médio, mas se inscreve em toda a trajetória sócio educacional que o antecede, ainda que o Ensino Médio seja identificado, em geral, como a antessala do vestibular, estágio crucial para o ingresso na universidade.

É importante destacar que este processo de deliberar sobre seu futuro ocorre, mesmo sendo estudantes de escola pública, por uma população ainda muito jovem, a qual ainda não possui, muitas vezes, maturidade emocional e as informações necessárias para tal escolha. Diante deste quadro e das necessidades imediatas e pressões sociais, optam por ingressar no mundo do trabalho ou escolhem formações que os direcionem mais rapidamente ao labor profissional. Como relata Freitas (2017), as camadas populares recebem um tipo de educação, educação pública, que se distancia do ensino privado, o que dificulta o acesso ao nível superior. Para amenizar tal lacuna na formação escolhem opções de cursos e modalidades que favoreçam sua entrada mais rápida no mercado de trabalho, como, por exemplo, os cursos técnicos, os quais, muitas vezes, deixam de lado a tentativa de acesso ao nível superior e uma formação cultural e política mais abrangente.

[...] As políticas de educação até então, promovidas pelo Estado, sempre estiveram aquém de propiciar uma real articulação entre educação e trabalho, haja vista que a educação profissional sempre foi tratada com desprestígio, expressa em propostas reducionistas de

educação para os pobres, sem preocupação com a qualidade da oferta dos cursos e com o resultado a ser alcançado. [...] A consequência disso, acumulada ao longo de nossa história, foi o entendimento de que a educação profissional seria sinônimo de treinamento e/ou adestramento, destinada às classes populares. (SALES, 2006, p. 193 e 194)

Não estamos com tais críticas desconsiderando a importância dos cursos profissionalizantes, até porque não é este o foco deste estudo, mas evidenciando que estes são dirigidos às camadas populares, efetivamente, no sentido de inserção no mercado de trabalho e de contenção desta camada ao ensino superior, influenciando, assim, no desenvolvimento seu econômico e cultural e, deste modo, estes cursos são organizados a partir de um modelo de educação historicamente desenvolvido referenciado nos princípios capitalistas, o qual dissemina a exploração do trabalho humano e a desigualdade social.

Esta camada quando consegue ingressar no ensino superior, acaba, na maioria das vezes, optando pelos cursos na área de Humanas, especialmente as licenciaturas, mesmo quando não é este o seu real desejo, diante da maior facilidade de ingresso diante da menor concorrência, maior oferta de cursos e do nível de preparação dos aspirantes. Todavia, esclarecemos que não nos fundamentamos, num determinismo causal, mas, como destaca Charlot (2003, p. 24):

[...] há, com certeza, correlação estatística entre a origem social e seu sucesso ou fracasso escolar. Não se pode negar essa correlação estabelecida pelos sociólogos. Correlação, porém, não significa determinismo causal. [...] apesar dessa correlação, algumas crianças do meio popular têm sucesso na escola e algumas da classe média fracassam. Portanto, não basta conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar das crianças.

Com tal esclarecimento o autor destaca a possibilidade de conexão entre o saber e a posição social, não como algo determinante, mas que necessita ser considerado, inclusive, pelas políticas públicas.

Uma situação imprescindível para amenizar essa diferença e possibilitar o ingresso e garantia do percurso no nível superior é a melhoria do ensino e, conseqüentemente, do aprendizado desses jovens, haja vista que, quando se garante o acesso aos conhecimentos essenciais, esse egresso consegue um bom desempenho na universidade, como afirma Krainski (2015), sem com isso estarmos assumindo uma visão redentora de educação, pois sabemos que as características econômicas, culturais e sociais influenciam no processo pedagógico. No entanto, como desta Andrade (2012), para que se tenha um aumento no acesso ao ensino superior, é necessária uma melhor qualificação do Ensino Médio, para que não sintam dificuldades no momento da seleção para o nível superior.

Em nossa pesquisa indagamos, também, quanto ao papel assumido pela escola e, em especial, pelos professores enquanto responsáveis diretos por instruí-los quanto ao acesso e permanência no ensino superior. Os dados indicam que 61,1 % dos alunos ouviram seus professores em sala de aula sobre a importância do nível superior enquanto 38,9 afirmam nunca ter sido abordado; 95%

afirmam que os educadores já trabalharam algum tema relacionado ao acesso ou permanência no ensino superior, enquanto 5% responderam que não. Dentre os temas tratados, 82,33% versaram sobre a importância, 10% formas de ingresso e 7,6% sobre a escolha dos cursos. Enfatizamos que, conforme os sujeitos participantes, nenhuma informação foi trabalhada referente à permanência no ensino superior.

Os dados nos mostram que poucos professores falam em sala de aula sobre como entrar no ensino superior; escolha dos cursos e as formas de permanência no ensino superior, temas que poderiam estimular e ajudar bastante o aluno no momento de tomar suas decisões, visto que, diante de historicamente não fazer parte da trajetória formativa desta classe social, o nível superior, é necessário que as políticas de acesso e permanência sejam disponibilizadas para eles através da escola.

Entendemos que o papel do professor no que se refere à questão da formação política e cidadã é essencial, pois seu papel enquanto agente capaz de trabalhar a inclusão popular (DEMO, 1999) precisa ser configurado a partir de uma visão gramsciana de “intelectual orgânico”, o qual precisa abordar os conteúdos cognitivos, mas também relacionados ao contexto, a melhoria da realidade objetiva material e social.

[...] Se conhecimento é a arma mais potente da elite, é mister que os excluídos cheguem a ele e da melhor maneira possível. Ao saber pensar da elite é necessário revidar com o mesmo saber pensar das camadas populares. Espera-se tal efeito da educação, e é por isso que se diz equalizadora de oportunidades, capaz de abrir para o pobre a possibilidade de fazer e sobretudo de fazer-se oportunidade. [...] (DEMO, 1999, p. 79)

É relevante que a escola, a partir de diversas nuances, possa discutir a importância, possibilidade e dificuldades dos alunos ingressarem no ensino superior, mas, caso isso não aconteça nesta perspectiva, ao menos que o professor, no seu espaço de sala de aula, possa trazer tais discussões, não numa visão idealizada, distante das concepções e vivências dos jovens e adultos. Tal defesa justifica-se porque, frequentemente, o professor é a pessoa mais próxima a quem os aprendizes podem recorrer para esclarecer sobre este assunto, como confirmam os trechos a seguir dos depoimentos dos alunos: “ensinou como o nível superior pode me ajudar no mercado de trabalho” (aluno do turno noturno), “A professora (fulana) e a professora (cicrana), usando suas histórias como exemplo para nos mostrar a importância do ensino superior em nossas vidas” (aluna do turno noturno), “orientam para que possamos escolher cursos que tenha trabalho em nossa cidade” (aluna do turno vespertino).

Os alunos reconhecem que o bom professor auxilia no processo de ensino e aprendizagem e melhora o desempenho em sala de aula. Demo (1999, p. 22) esclarece qual o papel que o professor deve assumir no processo formativo de estudantes da camada popular.

Podemos, por simplificação, reduzir essa competência à capacidade de saber pensar e de aprender a aprender, desde que se vincule a isso a mesma capacidade de intervir. A escola

deixa de ser coisa pobre para o pobre, como é comum na escola pública latino-americana, a partir do momento em que se tornar capaz de realizar uma aprendizagem adequada, de tessitura fundamentalmente político-crítica, com qualidade formal e política, tendo em vista sua cidadania, em primeiro lugar, e sua inserção no mercado, em segundo lugar. (DEMO, 1999, p. 22)

Diante destas questões, nos interessou saber se pretendiam fazer cursinho pré-vestibular, posto que tais preparatórios amenizem as dificuldades por eles constatadas e é um recurso bastante utilizado por aqueles que almejam o nível superior. Percebemos que 87% pretendem cursar, enquanto 13% informaram que não. Entre os que intencionam, 56,3% optaram pelo cursinho gratuito, e 30,7% particular.

Não podemos desconsiderar a localização geográfica do nosso estudo, o qual está em um município do interior, que possui um *campi* de universidade pública, constando de seis cursos – cinco licenciaturas e um bacharelado –, os quais funcionam nos três turnos, além de inúmeras instituições superiores privadas, presenciais e à distância, que influenciam para que um percentual alto dos participantes compreenda ser possível a continuidade dos estudos.

Nota-se que os estudantes têm interesse em preencher as lacunas do percurso escolar e ingressarem no nível superior e, nesse sentido, é necessário gerir esforços para diminuir as desigualdades. No entanto, como os nossos dados demonstram, mais da metade dos novos pesquisados (56,3%) optaram por um cursinho gratuito. Segundo Carvalho e Waltenberg (2015), tal opção justifica-se pela dificuldade ou impossibilidade em arcar com o pagamento daqueles privados, portanto, a existência destes preparatórios gratuitos é essencial diante desta discrepância econômica, pois cria subsídios para um melhor desempenho, reduzindo, assim, as desigualdades no ingresso ao nível superior.

Referente à segunda categoria de análise, a questão da permanência desses estudantes no ensino superior, constatamos que há uma grande diferença entre os alunos do diurno e do noturno. Os estudantes do diurno 67,33% responderam que não sabiam da existência de programas de permanência na universidade, 32,67% responderam que sabiam e dentre os discentes do noturno 97,66% responderam que desconhecem tais programas, enquanto 2,34 afirmaram conhecer.

As informações que os alunos do diurno possuem podem ser advindas de outras fontes, considerando que não afirmaram ser discutida pelos professores a questão da permanência, tais como: pessoas próximas, estudantes ou não do ensino superior, mídia etc. Contudo, é necessário pontuar que, mesmo assim, ainda é alta a porcentagem de alunos deste turno que desconhecem tais programas, considerando a importância que os mesmos têm enquanto efeito motivador para aqueles que desejam prolongar sua formação, mas consideram distante essa possibilidade e, assim, são eliminados antes mesmo do processo seletivo.

Esses programas precisam ser debatidos e divulgados com mais ênfase no Ensino Médio, fazendo com que os alunos conheçam seus direitos, pois existem fatores que podem dificultar e até

comprometer a permanência e conclusão do ensino superior. O fato de a universidade ser pública não garante gratuidade à mesma. A vida universitária apresenta gastos com xérox, transporte, livros, moradia e alimentação, que, se o jovem não conhecer meios que amenizem tais gastos se eximirão antecipadamente de galgarem esta trajetória. Esta questão é importante e precisamos debater o direito deles de acessar o ensino superior, mas também de permanecer e concluir o mesmo com qualidade.

A diferença dos dados entre os dois turnos é intrigante, porém não se traduz enquanto, necessariamente, novidade, pois há no contexto das escolas públicas diferentes realidades e estratificações – localização, corpo docente, infraestrutura, relação da gestão institucional e da administração política, dentre outros. O turno em que se efetiva o ensino é, sem dúvida, algo marcante neste sentido.

O ensino noturno é formado por estudantes com defasagem idade-série, aqueles que não tiveram acesso ou continuidade do estudo no período regular, ou seja, trabalhadores e pais de família, sujeitos, muitas vezes, marginalizados socialmente, os quais não tiveram oportunidades educacionais apropriadas. Deste modo, mesmo tratando-se de uma rede considerada de nível inferior, no caso da educação pública, o ensino noturno é visto como um ensino de “segundo nível” dentro de um ambiente já marginalizado. Diante do tempo reduzido no ensino noturno, privilegia-se a discussão sobre conteúdos considerados “relevantes”, aqui entendido enquanto aqueles que facilitem o seu cotidiano e a sua inserção no mercado profissional. Compreendemos que o tempo disponibilizado para o trabalho efetivo com esses estudantes é pouco, no entanto, como defende Rangel (1998, p.111):

[...] Se o professor tem como conceito prévio o da carência e do empobrecimento intelectual do aluno, motivado pela miséria econômica, o que se empobrece, na verdade, é a convicção e a determinação de que é possível que o trabalho docente se exerça de modo que esse aluno alcance o conhecimento que pode e tem direito a almejar.

Essa concepção de carência, material e cognitiva, diminui a motivação do professor e do estudante e empobrece o ensino, além de transmitir a ideia de incapacidade e impossibilidade deste público ao acesso à cultura acadêmica, o que pode repercutir, consideravelmente, em sua atuação na vida social, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho. Diante deste perfil, como defendem Oliveira, Bittar e Lemos (2010), historicamente o acesso desta parcela da população ao ensino superior ficava quase sempre restritiva à iniciativa privada, uma vez que a oferta pública, sobretudo nas instituições de ensino superior, era predominante no turno diurno. Deste modo, quando se discutem com os concluintes da Educação Básica políticas públicas que facilitam a permanência, os mesmos podem vislumbrar outras possibilidades de continuação dos estudos.

Sobre a possibilidade de se manter economicamente caso ingressem no ensino superior, os dados levantados indicam que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa 85,66%

terá que trabalhar; 9,44% necessitarão da ajuda do governo; 3,9% responderam que os pais e/ou cônjuges arcarão com as despesas e 1% marcou a opção outros. Assim, é perceptível que o trabalho será a principal fonte de sobrevivência dos participantes da pesquisa, o que, como já discutimos, é característico desta classe social. Abrantes (2003) relata que os alunos, mesmo trabalhando, tentam se dedicar ao estudo e o percebem como algo positivo na vida, então, tanto o estudo quanto o trabalho representam para eles a possibilidade de terem uma vida de melhor qualidade. No entanto, é importante retomar que este dado é decorrente também do desconhecimento das políticas públicas quanto aos incentivos de permanência oferecidos pelo governo. Com isso estamos afirmando que conhecer e ter acesso às políticas de democratização do ensino é relevante, mas não podemos nos iludir com uma suposta “igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro”. (OFFE, 1990, pp. 165-166).

Quando perguntamos se haveria apoio da família, caso ele ingressasse no ensino superior, 95,6% responderam que sim e 4,4% responderam que não. Diante deste índice, no qual a família demonstra ser favorável a essa empreitada, alguns entrevistados chegam a relatar que, desde cedo, escutam que, para ter alguma coisa na vida, teriam que estudar.

O incentivo e apoio parental são de fundamental importância para os estudantes em relação a investir em seu futuro, pois, como relata Soares (2002), a decisão sobre o futuro profissional sempre vem cheia de esperança, dúvidas e medo, não só por parte do jovem, mas também de sua família. Assim, discutir sobre o futuro profissional na família é de suma importância, pois são compartilhadas informações, como valor atribuído às profissões, informações sobre o mundo do trabalho, o que encoraja os filhos a superarem barreiras (BARDAGI, 2008), bem como, medos, expectativas, dentre outros.

### **Considerações finais**

É incontestável a expansão do ensino superior no Brasil e as iniciativas governamentais de democratização do ensino superior ocorridas na década de 90 e primeira metade deste novo milênio. Tal questão reflete nos dados desta pesquisa ao constatar que o ingresso na educação superior tem sido vislumbrado pelas camadas populares e valorizado como alternativa principal de escolha para esses estudantes que chegam ao fim do Ensino Médio, posto que compreendem sua importância para mobilidade social.

Percebemos no nosso estudo que, mesmo constatando as dificuldades encontradas na trajetória escolar, os sujeitos pesquisados vislumbram o acesso ao ensino superior público, não somente enquanto desejo, mas também como ao viável. A importância do ensino superior é a temática

mais abordada pelos professores da escola pesquisada no que se refere ao acesso e permanência. No entanto, tal explanação ainda deixa muito a desejar no sentido de aprofundamento, de elementos que possibilitem aos alunos refletirem sobre as possibilidades ou não de aquisição de um diploma em nível superior, especialmente no que tange à viabilização da formação depois do ingresso. Esta questão ficou ainda mais evidente em relação aos participantes do ensino noturno, possibilitando-nos inferir que há, por parte dos professores, a crença de que estes não se interessam ou não estão capacitados para a obtenção de um título universitário.

Não somente em busca de um futuro melhor em nível social é que ocorre a defesa do prolongamento dos estudos dos brasileiros. Essa perspectiva de vida, antes clara para as camadas mais elevadas da sociedade, também se encontra presente, nos dias de hoje, nos discursos das camadas populares que almejam, com a obtenção do diploma de ensino superior, um status social mais elevado e melhoria profissional.

No entanto, quando compreendemos as expectativas e dificuldades dos alunos, percebemos que as políticas públicas por si só não cumprem esse objetivo. Deste modo, para tornar possível o pressuposto liberal de assegurar a igualdade escolar numa sociedade em que prevalece a apropriação diferencial da riqueza material, é necessário manter e aumentar essas medidas de auxílio estudantil, mas, principalmente, transformar a estruturada sociedade, visto que, como estão sistematizados, tais auxílios não desaparecem as dificuldades enfrentadas pelas camadas populares na busca de um futuro melhor, pois, para que os estudantes das camadas populares vislumbrem o acesso e a permanência no ensino superior requer que estas políticas continuem existindo e que sejam devidamente divulgadas.

Ampliar o investimento em educação, elevando a escolarização dos indivíduos, ampliando o capital cultural desses almejantes ao ensino superior, a partir de professores melhor remunerados e com mais tempo de formação e dedicação ao trabalho, são aspectos que não podem ser negligenciados pelo Estado, pois, como constamos em nossos dados, é perceptível a importância deste profissional, diante de suas contribuições para esclarecer sobre as políticas públicas de acesso e permanência, bem como a discussão sobre os conteúdos requeridos nos processos de seleção e a abordagem crítica e social dessas matérias.

Considerando que esta pesquisa foi realizada em uma única escola localizada em um município específico do Estado da Bahia, os resultados aqui expostos não podem ser generalizados para outras regiões, por retratar um público específico. No entanto, diante da necessidade de maiores investigações sobre os alunos do Ensino Médio da rede pública e os elementos que viabilizam ou dificultam a continuidade dos seus estudos no nível superior de ensino este trabalho contribui por demonstrar dificuldades, expectativas, saberes, dentre outros elementos que poderão amparar outras pesquisas.

## Referências

- ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRADE, Cibele Yahn de. *Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social*. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 22 Jul. 2020.
- ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. *Educ. Pesqui.* 47 • 2021 • <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228335>
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. *A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: pobres na universidade pública: trabalho doméstico*. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012 <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011>
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. *Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Florianópolis, v. 2, n. 9, p.31-44, 2008.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. *Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades*. Campinas: Educ. Soc, v. 36, n. 131, 2015.
- BASTOS, Juliana Curzi. *Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: Um olhar sobre as trajetórias*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, 2005.
- BENTO, Andréa Aparecida et al. *Políticas de cotas raciais: conceitos e perspectivas*. Ensaios pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773– Dezembro de 2016.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'École capitaliste en France*. Paris: Librairie François Maspero, 1971
- BOURDIER, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, 1970.
- BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 62, p.245-259, 2016.
- CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. *Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no brasil: uma comparação entre 2003 e 2013*, Economia Aplicada, v. 19, n. 2, 2015.
- CHARLOT, Bernart. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2007.
- CRUZ, Emerson Luiz Carvalho. *Licenciando da UNEB campus IV: Condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas*, Jacobina, 2020.
- DEMO, Pedro. *Educação e Desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas, SP: Papirus, 1999 (Coleção Papirus Educação).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Mariana Gonçalves Pêso et al. *Os desafios da entrada e permanência da Universidade por estudantes da classe trabalhadora*. Xxi Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, Xvii Encontro Latino Americano de Pós-graduação e VII Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba., São José dos Campos, p.1-6, 2627 out. 2017.

GOMES, W. B.; SPARTA, M. *Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio*. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.45-53, 10 mar. 2005. Semestral.

GUARNIERI, F. V.; SILVA, L. L. M. *Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19 n. 2, p. 70-78, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Ocupação formal cai, mas proporção de assalariados com diploma cresce em 2016*, Editoria: Estatísticas Sociais, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 22 Jul. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais 2018*, Editoria: Estatísticas Sociais, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 Jul. 2020.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. *Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UEPG*. In: Desafios Do Ensino Superior Para Estudantes De Escola Pública: Um Estudo Na UEPG, Curitiba. Anais Educere, 2015.

KUENZER, Acácia. *Por que investigar a relação entre educação e trabalho no Brasil?* In: Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992. Cap. 1. p. 11-96.

MONT'ALVÃO NETO. Arnaldo Lopo. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441, abr.-jun. 2014.

OFFE, Claus. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. *Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade*. Educação Pública, Cuiabá, v. 19, n. 40, p.247-267, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. O atual cenário da educação profissional no Brasil. XI Congresso Nacional de Educação – *Educere*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, 16 de julho de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 7 abr. 2021.

RANGEL, Mary. *Reflexões sobre o trabalho docente: significados do conhecimento, da pesquisa, da representação*. In: Educação Brasileira. Brasília, 20: 109-124, 1º sem. 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1977, 103 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

SALES, Francisco José Lima. *Política compensatória de educação profissional para os excluídos do mercado de trabalho*. In: VASCONCELOS, José Geraldo; SOUSA, Antonio Paulino de. Educação, política e modernidade. Coleção diálogos intempestivos, 40. Fortaleza, Edições UFC, 2006.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular*. Salvador, EDUFBA, 2016.

SILVA, Jailson Sousa e. *Por que uns e não outros?: Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003

SILVA, A. C. A.; COSTA, A. L. *O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil*. 2016.

SOARES, Dulce Helena Penna. *A escolha profissional: Do jovem ao adulto*. 2ª Edição, São Paulo, Summus editorial, 2002.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 409-426, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES  
FREIREANAS**

**AFFIRMATIVE ACTION POLICIES FOR ACCESS TO HIGHER EDUCATION: FREIREAN  
REFLECTIONS**

**POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
REFLEXIONES FREIREANAS**

Carla Cristina Dutra Búrigo  
Doutora em Educação, Docente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa  
Catarina, Brasil, carla.burigo@ufsc.br, 0000-0002-1782-4191

Karina Francine Marcelino  
Mestra em Administração, Assistente em Administração na Universidade Federal de Santa  
Catarina, Doutoranda em Administração na Universidade do Estado de Santa Catarina,  
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, karinamarcelino@gmail.com  
0000-0002-4891-4202

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves  
Mestra em Administração, Pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina, Doutoranda em  
Administração na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil,  
monicapedrozo@gmail.com,  
0000-0002-3870-3030

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo, refletir sobre as políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. As políticas de ações afirmativas buscam em sua essência, o combate a todas as formas de discriminação e a redução das desigualdades sociais, o que possibilitou o diálogo com os pressupostos teóricos de Paulo Freire. Entendemos que as diretrizes teóricas preconizadas por Freire, fundamentada na consciência política e libertadora é a força motriz para a transformação da sociedade com vistas à superação das desigualdades sociais. Este artigo se caracteriza como um estudo qualitativo, bibliográfico e exploratório.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior, ações afirmativas, Paulo Freire.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on affirmative action policies for access to higher education based on the theoretical assumptions of Paulo Freire. The essence of affirmative action policies is to combat all forms of discrimination and to reduce social inequalities, which enabled the dialogue with the theoretical assumptions of Paulo Freire. We believe that the theoretical guidelines advocated by Freire, based on political and liberating consciousness is the driving force for the transformation of society with a view to overcoming

social inequalities. This article is characterized as a qualitative, bibliographical and exploratory study.

**KEYWORDS:** higher education, affirmative action, Paulo Freire.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las políticas de acción afirmativa para el acceso a la educación superior a partir de los supuestos teóricos de Paulo Freire. La esencia de las políticas de acción afirmativa es combatir todas las formas de discriminación y reducir las desigualdades sociales, lo que permitió el diálogo con los supuestos teóricos de Paulo Freire. Creemos que las orientaciones teóricas defendidas por Freire, basadas en la conciencia política y liberadora es el motor de la transformación de la sociedad con vistas a la superación de las desigualdades sociales. Este artículo se caracteriza por ser un estudio cualitativo, bibliográfico y exploratorio.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior, acción afirmativa, Paulo Freire.

### Considerações iniciais

A concepção de ação afirmativa possui em sua gênese, propósitos associados a necessidade de romper com os processos discriminatórios e o intuito de reprimir as desigualdades sociais, integrando os diferentes grupos sociais (HAAS; LINHARES, 2012).

Orientada por esta concepção, a partir dos anos 2000, as políticas de ações afirmativas ganharam destaque no contexto brasileiro com a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Discriminações Correlatas em Durban (2001). Todavia, essas políticas tiveram sua origem na primeira metade do século XX com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei nº 5.452/43 (BRASIL, 1943; FRANÇA, 2018; VIEIRA, 2006; LEMOS *et al.*, 2017). Posteriormente, foi instituída a Lei nº 5.465/68 conhecida como “Lei do Boi” que reservava vagas para agricultores ou seus filhos nas instituições educacionais de ensino médio e superior. Em seguida, a implantação das cotas para portadores de deficiência física no serviço público por meio da Lei nº 8.112/90, além de vagas para a participação das mulheres nas candidaturas em partidos políticos como previa a Lei nº 9.504/97 “Lei das Eleições”. No contexto universitário brasileiro, a Lei nº 12.711/2012 instituiu a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 1968; 1990; 1997; 2012).

No processo histórico do seu desenvolvimento, a instituição universidade, no mundo ocidental, desde os seus primórdios, como uma instituição social sempre aspirou à universalidade (BURIGO, 2003; VARELA, 2015). **“É um marco enraizado na sociedade, acompanhando o seu tempo, interagindo e sofrendo as influências dos fenômenos sociais, políticos e econômicos que a constituem” (BÚRIGO, 2020, s/p).**

A partir dos fundamentos expostos, buscamos uma aproximação teórica entre os propósitos das políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior da universidade pública, e os pressupostos teóricos da obra de Paulo Freire.

Cabe ressaltar que a vida e obra de Paulo Freire preconizam sua opção a favor dos oprimidos. Nascido em uma região carente de Recife, ele observou desde cedo as dificuldades de sobrevivência

---

dos grupos sociais desfavorecidos. Em suas obras é notório sua indignação contra as injustiças e o desejo de transformar a sociedade numa perspectiva “menos autoritária, discriminatória e desigual” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2021, s/p).

Diante deste contexto, o objetivo deste estudo se propõe a refletir sobre as políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. A concepção Freiriana que buscamos contextualizar parte da conscientização política, dialógica e de combate aos processos discriminatórios e excludentes por meio de uma concepção transformadora da realidade.

Para o desenvolvimento do presente artigo, apresentamos um breve histórico das políticas de ações afirmativas no ensino superior, em seguida contextualizamos as políticas de ações afirmativas no ensino superior a partir das diretrizes teóricas de Paulo Freire. Por fim, regatamos o objetivo inicialmente proposto, ou seja, de refletir sobre as políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, e pontuamos algumas considerações finais, que está caminhada teórica nos propiciou.

A abordagem metodológica utilizada neste estudo é de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. Para tanto, foram utilizados documentos legais e bibliográficos para melhor contextualizar e investigar o fenômeno investigado: políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior com base nos pressupostos teóricos a partir das leituras realizadas da obra de Paulo Freire (1981, 1987, 1992, 1996, 2001).

### **Breve histórico das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro**

As políticas públicas brasileiras, historicamente, de acordo com Munanga (1996), têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou de cunho assistencialistas contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade. Com a redemocratização do País foi necessária uma postura mais ativa do Poder Público no combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta por meio da adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas (MOEHLECKE, 2002; GEMAA, 2021). No entanto, independentemente dessa postura estatal mais ativa, de acordo com Secchi (2014) uma política pública mesmo tendo como foco um problema público pode ser elaborado por atores estatais e não estatais.

Dessa forma, para Santos *et al* (2008, p. 926) “as ações afirmativas devem ser aplicadas quando necessárias, sob avaliação dos representantes de órgãos públicos e de toda a sociedade, fortalecendo a relação dos movimentos sociais com os governos e também as entidades representativas dos interesses sociais por justiça e igualdade social e racial.” Segundo Marques (2010), o Estado não é o único capaz de desenvolver as ações afirmativas, os atores não estatais também podem participar

desse processo desde que tenham autonomia para decidir por meio de seus regimentos internos.

Um dos primeiros traços encontrados nas ações afirmativas é de que funcionam como um “mecanismo de busca da concretização da igualdade real entre as pessoas, nas situações em que a própria sociedade se mostra incapaz de, por si só, alcançar maturidade cultural para chegar a um nível de equidade, sem discriminações” (BAEZ, 2017, p. 517). As ações afirmativas buscam reconhecer as diferentes trajetórias das pessoas que tiveram suas vidas marcadas pela discriminação e exclusão.

Para Piovesan (2005, p. 49) as ações afirmativas podem ser definidas como “medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis”. Nesse sentido, as ações afirmativas - como políticas focais e compensatórias - funcionam como um instrumento de inclusão social por meio da alocação de recursos em favor de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros), cumprindo a finalidade de assegurar a diversidade e a pluralidade social, viabilizando a participação dessas minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social (PIOVESAN, 2005; SALVADOR; PAIVA; NEVES, 2017; GEMAA, 2021).

Desse modo, segundo Moehlecke (2002), a expressão ação afirmativa chega ao Brasil carregada de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. As ações afirmativas assumiram formas como: “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p.199).

De acordo com Guimarães (1999), o modo como as políticas que respondem a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para a sociedade exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis. De acordo com Moehlecke (2002), algumas discussões e acontecimentos influenciaram na forma de como as ações afirmativas estão sendo delineadas hoje no Brasil e para que possamos apreender como tais medidas foram tornando-se possíveis devemos levantar fatos históricos e sociais que estão intrínsecos na conjuntura (UFSC, 2021).

Seguindo esse raciocínio, indicaremos alguns fatos históricos que ilustram essa trajetória, com foco no ensino superior brasileiro.

Em 1980 surgiu a primeira formulação de um projeto de lei que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro com a intenção de combater a discriminação. No referido projeto de lei - de caráter compensatório - dentre as medidas previstas, estavam:

[...] reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002, p.204).

Mesmo não sendo aprovado pelo Congresso Nacional as mobilizações em torno desta pauta continuaram por meio de alguns setores do Movimento Negro que insistiam em denunciar o mito da democracia racial (UFSC, 2021; MOEHLECKE, 2002).

Outro fato, refere-se à promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu em seu artigo 37 que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988).

Já em 1996 é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) com o objetivo, dentre outras coisas, de:

Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva (BRASIL, 1996, p.30).

Além disso, em 2003 o ensino História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos da Rede de Ensino, tornou-se obrigatório por meio da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Nesse contexto e no âmbito do ensino superior, Moehlecke (2002) identifica algumas ações, não necessariamente excludentes entre si:

a) *aulas de complementação*, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) *financiamento de custos*, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) *mudanças no sistema de ingresso* nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular (MOEHLECKE, 2002, p. 207).

Quanto aos grupos beneficiados, os projetos estabelecidos ressaltam “critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios” (MOEHLECKE, 2002, p. 208). Em relação aos grupos raciais estão os pretos, pardos e indígenas e quanto aos critérios sociais estão a população de baixa renda ou os alunos oriundos da escola pública. Esses grupos beneficiados são distintos, caracterizam-se como grupos minoritários e persistem como minoria em termos representativos em várias esferas sociais (MARCELINO; GONÇALVES; HAMERSKI; MORAES, 2022).

Com relação às proporções dos beneficiados das ações identificadas no item (a) e (b) não há padrões que determinem o percentual das vagas reservadas, uns definem todo o grupo, racial ou

---

social, outros definem porcentagens específicas para cada grupo (MOEHLECKE, 2002). Em relação ao item (c) esse percentual nas universidades federais está definido na Lei nº 12.711/12 “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012). Já nas universidades estaduais esse percentual depende da legislação estadual. Segundo Moehlecke (2002), a definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação se nacional, estadual ou municipal, necessitam incorporar diferenças regionais.

Dentre as justificativas que legitimam os projetos está o fato de que, para Moehlecke (2002) a educação é um instrumento que possibilita a ascensão social, por meio de dados que demonstram o escasso acesso da população pobre e negra no ensino superior brasileiro. Entram nessa questão, razões históricas, como a escravidão, fatores que contribuíram para efetivar as desigualdades que representam uma dívida do Poder Público em relação a esses setores da sociedade (UFSC, 2021).

Diante disso é possível observar que esse conjunto de iniciativas indica um parcial reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições aos portadores de deficiência física no país (MOEHLECKE, 2002). Entretanto, ainda segundo Moehlecke (2002) estas ainda são muito circunstanciais e políticas mais substantivas não são implementadas.

Por fim, por meio do contexto histórico compreende-se que as políticas de ações afirmativas foram instituídas em meio aos movimentos sociais, manifestações e lutas daqueles que denunciaram a ausência de tais políticas no ensino superior brasileiro.

### **Um olhar sobre as ações afirmativas, no contexto das universidades públicas**

As políticas de ações afirmativas devem ser aplicadas quando necessárias, sob avaliação do poder público e da sociedade civil, a fim de fortalecer as relações dos movimentos sociais com governos e entidades que representam interesses sociais (SANTOS *et al*, 2008).

Além disso, a concepção de ação afirmativa possui alguns objetivos relacionados a necessidade de se combater a discriminação e de se reduzir a desigualdade, o interesse pela transformação social e a busca pela integração dos diferentes grupos sociais em espaços sociais já existentes (HAAS; LINHARES, 2012) dessa forma, indo ao encontro desses objetivos, as políticas de ações afirmativas surgiram nas universidades brasileiras por meio da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

As universidades estaduais foram as pioneiras, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em seguida as universidades federais, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nos anos posteriores, outras universidades seguiram o exemplo e também instituíram políticas de ações afirmativas: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

entre outras (FERES JÚNIOR, 2004; MACHADO, 2013).

Mesmo adotando as políticas de ações afirmativas, em grande parte, após algumas universidades estaduais, atualmente as universidades federais ultrapassam estas na adoção de tais políticas devido a aprovação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), conforme Brandão e Campos (2020). A referida Lei (BRASIL, 2012), estabeleceu a obrigatoriedade da adoção das políticas de cotas nas universidades federais, o que elevou significativamente os percentuais de vagas destinados às cotas nessas instituições, em especial para pretos, pardos e indígenas. Pois, segundo Feres Júnior *et al.* (2017), a autonomia garantida por lei, nas universidades estaduais, acabou deixando o processo de incorporação das políticas de ação afirmativa mais lento.

Para o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA (FREITAS, 2018) sem a força homogeneizadora de uma lei federal, o modo de implementação das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais brasileiras se deu pela via de resoluções de conselhos universitários e leis estaduais. Sendo assim, as políticas variam em seu desenho de estado para estado, ou mesmo de universidade para universidade (VENTURINI, 2015; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2016).

O GEMAA é um núcleo de pesquisa que surgiu com o intuito de produzir estudos sobre ação afirmativa a partir de uma variedade de abordagens metodológicas. Periodicamente, realiza estudos acerca do impacto das ações afirmativas nas universidades brasileiras. A última publicação ocorreu em 2022, relativo ao ano de 2020. O relatório destacou que no ano de 2020, ano que a pandemia da Covid-19 assolava o País, as universidades federais continuavam reservando mais vagas que as estaduais, prevalecendo a reserva de vagas de recorte racial (FREITAS, 2022).

É importante ressaltar as mudanças significativas sofridas pelas políticas de ações afirmativas nas universidades federais com a aprovação da Lei n. 13.409/2016 (BRASIL, 2016): as universidades federais foram obrigadas a reservar vagas para pessoas com deficiência, de acordo com a proporção destas na população de cada estado. Na prática, essa nova demanda aumentou o número de grupos de cotistas, a saber:

(1) alunos de escola pública; (2) alunos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (3) alunos de escola pública com deficiência; (4) alunos de escola pública com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (5) alunos de escola pública de baixa renda; (6) alunos de escola pública de baixa renda autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; (7) alunos de escola pública com deficiência e de baixa renda; (8) alunos de escola pública de baixa renda, com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (MACHADO, BESSA, FERES JÚNIOR, 2017, p. 8).

Ainda segundo os levantamentos do GEMAA, em 2018 (FREITAS, 2018), as universidades estaduais também seguem a tendência das universidades federais do uso exclusivo das cotas e sua combinação com o acréscimo de vagas, porém em diferentes escalas.

Mesmo considerando que as políticas de ações afirmativas estão de acordo com o princípio

redistributivo geral que orienta políticas públicas do Estado de bem-estar social<sup>1</sup> (FERES JÚNIOR, 2004) há argumentos contrários à adoção de tais políticas articuladas no debate político.

O primeiro discurso refere-se à afirmação de que não há racismo no Brasil (KAMEL, 2003) e de que as análises estatísticas da desigualdade racial não provam sua existência (FERES JÚNIOR, 2004). Outra crítica similar atribui a desigualdade socioeconômica entre brancos e não-brancos não à raça, mas a outras variáveis como classe social, educação etc. (KAMEL, 2003). Todos esses argumentos vão de encontro ao que preconiza Silvio de Almeida (2019), pois para ele:

[...] o racismo estrutural é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional [...] comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção; o racismo é parte de um processo social. (ALMEIDA, 2019, p. 26).

Outro argumento, diz respeito ao fato de as políticas de ações afirmativas para ingresso no sistema universitário surgirem em detrimento de investimentos na melhoria do nível de qualidade do ensino básico universal, cuja precariedade atual seria a causa central da reprodução da desigualdade de oportunidades (FERES JÚNIOR, 2004). Porém como um contra-argumento Feres Júnior (2004) afirma que:

[...] deve-se ter claro que a ação afirmativa visa atacar especificamente a reprodução da desigualdade que escapa o alcance das políticas universais. Portanto, não faz sentido algum se postular que as medidas universalistas para a melhora do ensino devem preceder a ação afirmativa, ou serem adotadas em detrimento desta. As duas frentes devem ser atacadas, e avanços em qualquer uma dessas frentes são mais do que bem vindos (FERES JÚNIOR, 2004, p. 303).

E por fim, há ainda o argumento de que a ação afirmativa vai contribuir para o declínio do nível de qualidade das universidades, por violar o critério do mérito para a escolha de estudantes (CASTRO, 2004; GOÉS, 2004; O GLOBO, 2004). Para Feres Júnior (2004) esse discurso é invalidado quando retomamos a diferença entre as concepções de Estado de bem-estar social e Estado liberal<sup>2</sup>, pois em um Estado de bem-estar o princípio da igualdade deve prevalecer sobre o do mérito. E se considerarmos a educação formal como um instrumento chave para a mobilidade social, nota-se que o atual modelo liberal puro de universidade contribui para (re)produzir as desigualdades que caracterizam nossa sociedade (FERES JÚNIOR, 2004). Para o autor:

[...] se reconhecermos que o papel da universidade é contribuir para o bem comum e, ao mesmo tempo, aceitarmos que a desigualdade social é a maior mazela da sociedade brasileira,

---

1 Estado de bem-estar social, é uma forma de organização política, econômica e sociocultural que posiciona o Estado como um agente da promoção social e organizador da economia. Nesse sentido, o Estado se torna responsável por garantir educação, saúde, habitação, renda e seguridade social aos cidadãos. Nessa forma de organização o serviço público é um direito do cidadão (GOMES, 2006).

2 O Estado liberal preconiza que não se pode garantir como direito algo que dependa da força de trabalho alheia. Desse modo, saúde e educação são considerados mercadorias e não direitos. Para o Estado liberal os mercados são capazes de se autorregular, sem intervenções do Estado. Por isso, defende-se o livre mercado e a concorrência, além da inexistência de empresas públicas ou de quaisquer tipos de associação entre público e privado (MORAES, 2014).

---

temos que concluir que a universidade deve necessariamente e ativamente trabalhar para a diminuição dessa desigualdade e não funcionar como um sistema de premiação individual daqueles que já ocupam posição de status elevado em nossa sociedade (FERES JÚNIOR, 2004, p. 303).

Mesmo diante dos argumentos contrários às políticas de cotas raciais suscitando sua (in) constitucionalidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a constitucionalidade do sistema de reserva de vagas para ingresso em instituição pública de ensino superior com base em critério étnico-racial. Diante disso, é possível compreender que o contexto atual das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro deve ser entendido sob a ótica do seu desenvolvimento histórico. A institucionalização de programas em prol da criação de medidas de inclusão, bem como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) apresentam em seu processo de desenvolvimento histórico, uma forma de consolidação dessas políticas visando a universalidade do ensino superior.

### **Políticas de ações afirmativas no ensino superior a partir das reflexões Freireanas**

As políticas de ações afirmativas buscam em sua essência, materializar ações que promovam a igualdade de grupos sociais historicamente excluídos, combatendo todas as formas de discriminação (MOEHLECKE, 2002; BAEZ, 2017). Neste sentido, é possível estabelecer um diálogo com as ideias de Freire, especialmente no que tange às concepções de conscientização política, dialógica e de combate aos processos discriminatórios. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 17).

Freire (1981;1987) trabalha a vida de opressão, enquanto um processo político, de confronto, visando o despertar dos homens e a conscientização de suas condições como um meio de transformação social. Destaca a relação entre desumanização e humanização, ratificando que não há humanização na opressão, não há humanização sem a libertação de um mundo onde os homens se encontram proibidos de ser.

Há uma ilusão ao pensar que é possível a humanização dos homens sem a transformação social que os liberte da condição de oprimidos. Para Freire (1981, p.80) “[...] não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação”.

A ilusão que Freire (1981) se refere, satisfaz os interesses de uma classe dominante que possui condições favoráveis de vida e, portanto, reproduzem facilmente uma ideologia que se traduz dentre outras formas, em ações assistencialistas, na qual os proibidos de ser são convidados a esperar pacientemente por dias melhores. Esta visão de Freire (1981) dialoga com as concepções de políticas públicas historicamente constituídas sob a égide meramente assistencialista ou redistributiva (MUNAGA, 1996).

As ações afirmativas devem constituir em sua essência, formas de libertação que operem

---

na consciência dos homens, por meio da ação-reflexão destes sujeitos dentro de seu processo de historicidade. A relação consciente que o homem estabelece com o mundo, permite uma consciência crítica de que ao transformar o mundo, ele também se transforma (FREIRE, 1981). Entretanto, é impossível concretizar a superação da opressão e da discriminação, sem uma compreensão crítica da história, de forma dialética, contraditória e processual (FREIRE, 2001).

Mesmo diante de um cenário que aponte diretrizes de políticas focais e compensatórias, a busca da materialidade de um caminho das ações afirmativa, é uma forma de encontrar a libertação, na concepção Freiriana (1981; 1992; 2001). Do sujeito, do seu *status* de objeto, inanimado, à sua vocação histórica e ontológica, como um ser social, dialético e histórico. É a busca entre a conscientização social e a reflexão humana, na transformação do ser humano e da sua própria realidade.

No que concerne aos argumentos referentes às políticas de ações afirmativas, compreendemos que o argumento mais específico ao ensino superior advém da alegação de que as ações afirmativas comprometem o nível de qualidade das universidades, uma vez que violam a concepção meritocrática (CASTRO, 2004; GOÉS, 2004; O GLOBO, 2004). Resgatamos Freire (1987), a partir desta lógica extrativista da concepção meritocrática das ações afirmativas, quando apresenta os mitos indispensáveis para a manutenção do *status quo*. Dentre os mitos apresentados, destaca-se:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica (FREIRE, 1987, p. 86).

A prática universitária, também sustentam os mitos preconizados por Freire (1987), quando muitas vezes, afirmam que estão comprometidas com a libertação e agem em conformidade com os mitos que negam a humanização. “Querem a humanização dos homens, mas, ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados. No fundo, temem a liberdade” (FREIRE, 1981, p. 84).

É preciso romper com sociedades nas quais, concebem uma ideologia que atribua e responsabilize os sujeitos pelos respectivos fracassos e insucessos. Uma vez que estes insucessos derivam de situações que as próprias sociedades criaram por meio das maneiras que se estruturam e funcionam.

Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992) enfatiza a necessidade de invenção da unidade na diversidade. Para tanto, propõe a busca da unidade na diferença, a luta por esta, como o início da criação da multiculturalidade. É uma criação histórica que requer vontade política, mobilização e organização dos grupos visando fins comuns.

Além disso, demanda uma prática educativa pautada na ética e no respeito às diferenças.

---

---

Para os educadores e educadoras a tarefa é desvelar historicamente o que “[...] pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade” (FREIRE.1992, p. 20).

A concepção da unidade na diversidade, pode ser materializada pela prática concreta das ações afirmativas, de inclusão e permanência no ensino superior. Mas para tanto, não se faz necessário apenas um querer do cumprimento legal, este é o primeiro passo. Se faz necessário, se faz premente, o acolhimento em ações, em práticas pedagógicas, em gestão universitária, para que possamos, viver, vivificar e materializar, com respeito, dignidade e igualdade: a Unidade na Diversidade.

### **Considerações finais**

Retomamos inicialmente, o objetivo proposto neste artigo: refletir sobre as políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire.

Consideramos que as políticas de ações afirmativas no ensino superior possuem em sua essência, uma estreita relação com as concepções de Paulo Freire, sobretudo no que tange ao combate às formas discriminatórias e a redução das desigualdades sociais.

Esta afirmativa, se sustenta empiricamente, no processo histórico pertinente as legislações vigentes, essencialmente no contexto das universidades públicas, bem como do movimento da própria sociedade, no último século, na busca de combate ao racismo estrutural. São passos lentos, mas na essência estabelece conexão com as reflexões Freirianas, diante das concepções de sociedade, de mundo e de realidade. Há seguramente, um longo caminho a ser percorrido, diante de um presente e um passado segregador, de uma sociedade racista.

A universidade é um reflexo dos anseios da sociedade, assim como as mudanças por ela almeçadas. Todavia, a universidade cumpre legalmente com a sua função de inclusão, como instituição social, mas há um longo caminho a ser percorrido de modo a diminuir o abismo imposto pelo racismo estrutural vigente em nossa sociedade.

A partir da aproximação teórica das ações afirmativas e as concepções Freirianas, empiricamente, uma contradição se revela: ao mesmo tempo que se legitima o compromisso com a humanização dos sujeitos e seus processos emancipatórios, há negação deste compromisso, fortalecendo a manutenção da realidade social.

Esta evidência apresenta-se nas críticas às políticas de ações afirmativas no ensino superior que se sustentam na defesa dos princípios meritocráticos, ou nas críticas aos investimentos destinados ao acesso e permanência no ensino superior, para estudantes de grupos sociais minoritários.

Contudo se ao cumprir seu papel de universalizar a universidade como instituição social e de materializar a unidade na diversidade, é preciso romper com a ideologia que fomenta a relação

opressor e oprimido e atinge as políticas de ações afirmativas e sua relação com a sociedade. A ruptura não é uma ação estanque, ela se movimenta e se constitui historicamente por meio das relações que o homem estabelece com o mundo, com o seu tempo e espaço.

Compreendemos a universidade como espaço privilegiado e potencializador de mudança social numa perspectiva de emancipação dos sujeitos. Neste sentido, a política de ações afirmativas no ensino superior deve pautar-se no atendimento às reais necessidades dos sujeitos destinatários destas ações.

Outrossim, compreendemos que a educação preconizada por Freire, fundamentada na consciência política e libertadora, é a força motriz para a transformação da sociedade com vistas à superação das desigualdades sociais. Para tanto, para além das legislações pertinentes, a consciência de uma pedagogia libertadora, da esperança, precisa essencialmente romper com o racismo estrutural historicamente constituído em nossas sociedades. Precisamos ter a consciência de que somente nós, enquanto sujeitos poderemos romper e transformar a sociedade meritocrática e esperar, com práticas concretas. Esperançar, na essência da sua concepção de fortalecimento da força, da prática para além da esperança, de uma sociedade inclusiva e transformadora, com ações concretas afirmativas.

## Referências

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020.

BRASIL, *Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 07 de mar. 2023.

BRASIL, *Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 de mar. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL, *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em: 07 de mar.2023.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9504.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm). Acesso em: 07 de mar.2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 21 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm) Acesso em 21 out. 2021.

BAEZ, N. L. X. *A construção histórica das ações afirmativas para afrodescendentes no Brasil / The historical building of affirmative actions for afrodescendants in Brazil*. Revista Brasileira de Direito, Passo Fundo, v. 13, n. 3, 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/2219>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRANDÃO, J. J.; CAMPOS, M. C. *Ações afirmativas no ensino superior: os desafios da Universidade Estadual de Londrina*. Formação (Online), v. 27, n. 51, p. 113-130, 2020.

BURIGO, C. C. D. *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2003. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BURIGO, C.C. D. *Gestão com Pessoas: o enfrentamento dos desafios da Pandemia*. In: *Reflexões sobre a Gestão Universitária*. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPE-AU), 2020. Disponível em: <https://portal.inpeau.ufsc.br/gestao-com-as-pessoas-o-enfrentamento-dos-desafios-da-pandemia/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CASTRO, C.D.M. *A maquiagem do monstro*. Veja: São Paulo, 2004.

FERES JÚNIOR, J. et al. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016). In: *Levantamento das políticas de ação afirmativa* (GEMAA), IESPUERJ, p. 1-32, 2017.

FERES JÚNIOR, J. *Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas*. Econômica, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/FERES%20JUNIOR-%20Joao.%20Acao%20Afirmativa%20no%20Brasil%20fundamentos%20e%20criticas.pdf>. Acesso em 21 out. 2021

FRANCA, F. F.de. *As políticas de ações afirmativas e as trajetórias de alunos indígenas no centro de estudos superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (2005- 2018)*. 15/08/2018 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas Instituição de Ensino), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, J. et al. *As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2003-2018)*. *Levantamento das políticas de ação afirmativa* (GEMAA), IESP-UERJ, 2020, p. 1-33, 2018.

FREITAS, J. et al. *Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020)*. *Levantamento das políticas de ação afirmativa* (GEMAA), IESP-UERJ, 2022, p. 1-24, 2022.

GEMAA. *O que são ações afirmativas?* Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Acesso em 20 set. 2021.

GOÉS, J.R.P. de. *O racismo vira lei*. O Globo. Rio de Janeiro: p.5, 16 ago. 2004.

GOMES, F. G. *Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil*. Revista de Administração Pública, v. 40, n. 2, p. 201-236, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

HAAS, C. M. e LINHARES, M. *Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2012, v. 93, n. 235, pp. 836-863. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bqD9kT8FGbNz5W5CZvMDJWB/abstract/?lang=pt> Acesso em 20 set. 2021.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira*. São Paulo. Disponível em <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em 24 out 2021.

KAMEL, A. *Não somos racistas*. O Globo: Rio de Janeiro, p. 5, 9 dez. 2003.

LEMONS, I. B. de. *Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade*. Revista Brasileira de Educação [online]. 2017, v. 22, n. 71. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227161>. Acesso em: 29 Jun. 2022.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-38.

MACHADO, M.; BESSA, Á.; FERES JÚNIOR, J. Evolução da Lei n. 12.711 nas universidades federais (2003-2017). *Levantamento das políticas de ação afirmativa* (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-21, 2017.

MARCELINO, Karina; GONCALVES, Monica; HAMERSKI, Bruna; MORAES, Mário. *Projetos de extensão e políticas de inclusão social nas universidades federais brasileiras*. *Linhas Críticas* [online]. 2022, vol.28, e41341. Epub 23-Mar-2022. ISSN 1981-0431. <https://doi.org/10.26512/lc28202241341>.

MARQUES, A. J. *Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do ministério da educação – MEC' 01/02/2010* 171 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UNB.

MOEHLECKE, S. *Ação afirmativa: História e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. 2002, n. 117 [Acessado 20 Outubro 2021], pp. 197-217. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>.

MORAES, R. Q. *A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente*. Revista de informação legislativa. Ano 51 Número 204 out./dez. 2014.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

O GLOBO. *O custo da cota*. Rio de Janeiro, p. 4, 14 jul. 2004. (Editorial).

PIOVESAN, F. *Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos*. Cadernos de Pesquisa [online]. 2005, v. 35, n. 124, pp. 43-55.

SALVADOR, A. C.; PAIVA, A. R.; NEVES, A. V. *Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos*. O Social em Questão. Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017.

SANTOS, S. A. et al. *Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado*. Revista Estudos Feministas [online]. 2008, v. 16, n. 3.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning, 2014.

UFSC. Política de Ações Afirmativas da UFSC. *Histórico das Ações Afirmativas no Brasil e na UFSC*. Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://acoes-afirmativas.ufsc.br/historico-das-aco-es-afirmativas/>. Acesso em 20 out. 2021.

VARELA, Bartolomeu Lopes. *O ensino superior em África: potencialidades, desafios e perspectivas*. 2015. Disponível em: [https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/10/ensino-superior-em-c3a1frica\\_out-2015.pdf](https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/10/ensino-superior-em-c3a1frica_out-2015.pdf). Acesso em: 27 fev.2023.

VENTURINI, A. C. *O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)*. Textos para discussão GEMAA, IESP-UERJ, n. 9, pp. 1-17, 2015.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. *Onze anos da ação afirmativa sem cota da UNICAMP*. Textos para discussão GEMAA, IESP-UERJ, n. 11, pp. 1-24, 2016.

VIEIRA, P. A. S. *Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras*. Jundiaí SP: Paco Editora, 2006.



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



## **O USO REFLEXO DE DOSSIÊS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REVELANDO ESTRATÉGIAS DE FORTALECIMENTO NO CAMPO CIENTÍFICO**

### **THE REFLECTIVE USE OF DOSSIERS IN THE HISTORY OF EDUCATION: REVEALING STRATEGIES OF STRENGTHENING IN THE SCIENTIFIC FIELD**

**Susy dos Santos Pereira**

Doutoranda UFSCar em Educação  
Bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,  
Paranaíba, MS, Brasil (UEMS)  
susy@uems.br

**Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi**

Doutor em Educação, Docente da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
massao@ufscar.br  
<https://orcid.org/0000-0003-1481-5545>

#### **Resumo**

A pesquisa considera o uso de dossiês um estratagema das revistas para ascenderem e se conservarem no campo científico. Por essa direção, o trabalho buscou demonstrar os movimentos que as revistas em Educação da região Centro-Oeste realizaram, sob o enfoque da linha investigatória da História da Educação, ancorada no estudo cientométrico. Neste prisma, a pesquisa mapeou 13 revistas vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação disponíveis no sistema aberto, onde havia 09 periódicos cujos dossiês se enquadravam na perspectiva aqui proposta. Destes foram encontradas 20 temáticas para análise, recuperando 155 artigos com 222 autores diferentes, entre os quais somente 02 tiveram 03 contribuições frequentes. Quanto às palavras-chaves, foram coletadas 459 menções, cujo termo mais recorrente fora História da Educação, em um total de 21 incidências. Todavia, o estudo revelou que o campo de pesquisa da História da Educação ainda requer maturação devido à alta quantidade de pesquisadores que publicaram somente uma vez nos periódicos avaliados. A pesquisa ainda sinalizou vasta transitoriedade de termos que podem confirmar a perda da totalidade do objeto, mas também pode apontar novos rearranjos os quais o próprio campo de pesquisa propõe.

**Palavras-chaves:** dossiês, história da educação, periódicos científicos.

### **THE REFLEX USE OF DOSSIERS IN THE HISTORY OF EDUCATION: REVEALING STRENGTHENING STRATEGIES IN THE SCIENTIFIC FIELD**

#### **Abstract**

The research considers the use of dossiers as a stratagem of the journals to ascend and remain in the scientific field. In this direction, the work sought to demonstrate the movements that the journals in Education in the Midwest region carried out, under the focus of the investigative line of the History of Education, anchored in

the scientometric study. In this light, the research mapped 13 journals linked to the Postgraduate Education Programs available in the open system, where there were 09 journals whose dossiers fit the perspective proposed here. Of these, 20 themes were found for analysis, retrieving 155 articles with 222 different authors, among which only 02 had 03 frequent contributions. As for the keywords, 459 mentions were collected, whose most recurrent term was History of Education, in a total of 21 incidences. However, the study revealed that the History of the Education research field still requires maturation due to the high number of researchers who published only once in the evaluated journals. The research also signaled a vast transience of terms that can confirm the loss of the totality of the object but can also point out new rearrangements which the field of research itself proposes.

**Key-words:** dossiers, history of education, scientific journals.

## EL USO REFLEXIVO DE LOS EXPEDIENTES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REVELANDO ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO EN EL CAMPO CIENTÍFICO.

### Resumen

La investigación considera el uso de los expedientes como una treta para que las revistas puedan ascender y permanecer en el campo científico. En esa dirección, el trabajo buscó evidenciar los movimientos que realizaron las revistas en Educación de la región Medio Oeste, bajo el foco de la línea investigativa de la Historia de la Educación, anclada en el estudio cuantitativo. Con respecto a eso, la investigación mapeó 13 revistas relacionadas con los Programas de Posgrado en Educación disponibles en el sistema abierto, donde se encontraron 9 revistas cuyos expedientes encajan en la perspectiva de esta propuesta. De estos, se encontraron 20 temas para el análisis, recuperándose 155 artículos con 222 autores diferentes, entre los cuales solo 2 tenían 3 aportes frecuentes. En cuanto a las palabras clave, se recogieron 459 menciones, cuyo término más recurrente fue Historia de la Educación, en un total de 21 incidencias. Sin embargo, el estudio reveló que el campo de investigación de Historia de la Educación aún requiere maduración debido al alto número de investigadores que publicaron una sola vez en las revistas evaluadas. La investigación también señaló una vasta fugacidad de términos que pueden confirmar la pérdida de la totalidad del objeto, pero también pueden señalar nuevos reordenamientos que el propio campo de investigación propone.

**Palabras-clave:** expedientes, historia de la educación, revistas científicas.

### Introdução

Ao participar do Comitê Científico da revista *Interfaces da Educação*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Paranaíba, tive a experiência de vivenciar como se estabeleciam as estratificações de periódicos direcionadas pela Capes<sup>1</sup>, que tem a responsabilidade de avaliar e ranquear as revistas científicas para o fornecimento do conceito *qualis*.

Na editoração técnica, acompanhava todo o trâmite da revista, desde a submissão à publicação final; no entanto não questionava reflexivamente o que estava por detrás dos ranqueamentos de periódicos.

Caberia aos editores se inteirarem sobre os critérios necessários para elevar o nível das revistas, isto é, o estrato que as hierarquiza por intermédio de letras<sup>2</sup>. Orientadas pelas agências as mesmas que avaliam a se vincularem a Programas de Pós-graduação, aponta-se que a maioria das

---

1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

2 Nova classificação do Qualis dos Periódicos A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C. (Capes. Relatório do qualis Periódicos, área 38: Educação. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/Relatorio\\_qualis\\_periodicos\\_referencia\\_2019/Relatorio\\_qualis\\_educacao.pdf](http://capes.gov.br/images/Relatorio_qualis_periodicos_referencia_2019/Relatorio_qualis_educacao.pdf)

revistas não possuem políticas editoriais profissionalizadas, isto é, uma equipe dedicada às práticas editoriais. Para muitas delas “[...] parecem ter sido organizados às pressas, premidos pela urgência, para atender a inúmeras cobranças dos órgãos governamentais e das agências de fomento”. (REGO, 2014, p. 332).

Com os contributos das leituras realizadas em Bourdieu (1998), considerou-se o uso editorial de dossiês um movimento estratégico das revistas que enxergam nessa prática a melhora de seus indicadores científicos, isto é, uma forma de ascenderem no escalonamento dos *rankings*, percebe aí a mudança de comportamento das revistas, do *modus operandi*.

Sob esse entendimento, o presente trabalho considera as revistas recém-criadas e as classificadas entre B1 a C como revistas que buscam melhores posições no campo científico como periféricas e as que possuem os conceitos A1, A2 e A3 que lutam para se manterem no grupo seletivo como revistas dominantes.

Nesta diretriz julgou-se importante expor o *qualis* das revistas analisadas; Educativa (B.1), Inter-Ação (A3), Interfaces da Educação (A1), Intermeio (B2), Itinerarius Reflectionis (B2), Linhas Críticas (A3), Poiésis Pedagógica (B3), Revista Brasileira de Política e Administração Educacional (A2), Revista Científica de Educação (C), Revista da Faculdade de Educação (B2), Revista de Educação Pública (A2), Revista Educação e Fronteiras On Line (B2) e Série-Estudos (A3)<sup>3</sup>.

Isto posto, a presente pesquisa vê o uso de dossiês uma prática estratégica incentivada e orientada por editores/organizadores que buscam, por meio do dossiê temático fortalecer sua marca, pois uma ação coletivizada intensifica a identidade científica do objeto científico, visto que um trabalho em rede é identificado

[...] como ação conjunta de grupos a fim de proporcionar uma ‘produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação’ e também um dos modos de medir a interdisciplinaridade da área ao possibilitar identificar os núcleos temáticos geradores de redes de investigação. (KUHLMANN JUNIOR, 2014, p. 26).

Em busca de melhores espaços, muitas revistas utilizam o dossiê como forma de resistência, uma oportunidade de sobrelevar-se no campo científico, uma forma de atrair olhares de pesquisadores, autoridades no assunto, grupos de pesquisas e conseqüentemente textos com qualidade.

Não seria equivocado dizer que caso os periódicos periféricos não invistam nisso podem estar fadados ao fracasso, uma vez que “[...] periódicos novos, que tenham propostas renovadoras, e aceitem trabalhos academicamente conceitualmente ou metodologicamente independentes das redes consolidadas, podem ser condenados à exclusão, em favor de periódicos consagrados.” (GINZBURG, 2014, p. 16).

Por sua vez, os pesquisadores também procuram aderir ao jogo científico; logo, as escolhas determinantes sobre um objeto de pesquisa naturalizam-se gradativamente pelo próprio meio que

---

<sup>3</sup> Resultado preliminar de 2019.

se retroalimenta, onde os pesquisadores, com uso de estratégias inconscientes ou aparentemente controladas, buscam também ascender ou se preservar no campo científico. Desse modo, procuram se apropriar de temas ditados, da moda e/ou elitizados, com o fito de alcançar prestígio, notoriedade e reconhecimento pelos próprios pares/concorrentes (BOURDIEU, 1998).

Nesse âmbito, a pesquisa examinará, no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste, os dossiês temáticos das revistas científicas cujos discursos científicos estão relacionados à temática História da Educação, por entender que as disputas no campo científico se iniciam no momento das escolhas temáticas, mais precisamente sobre o objeto de investigação. É possível, pois, afirmar que por parte do pesquisador, elas não são ingênuas, isto é,

essa arte de antecipar as tendências, observada por toda parte, que está estreitamente ligada a uma origem social e escolar elevada e que permite apossar-se dos bons temas em boa hora, bons lugares de publicação (ou mesmo de exposição) etc. é um dos fatores que determinam as diferenças sociais mais marcantes nas carreiras científicas [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 28).

A pesquisa consiste em avaliar os artigos publicados na Região Centro-Oeste, mais precisamente das revistas científicas em Educação, cujos autores utilizaram os dossiês como uma prática editorial recorrente nesta seara.

Dossiês são definidos como uma rede de pesquisadores que conjuntamente constroem uma memória coletiva de suas pesquisas, com o intuito de socializá-las. Essa prática editorial<sup>4</sup> compreende organizações temáticas por números, que completam um volume de uma determinada periodicidade. Isso acontece quando pesquisadores especialistas são convidados pelo organizador do número especial a colaborar com a revista.

Outras opções editoriais seriam a chamada aberta, a qual alcançaria a todos os pesquisadores que trabalham com o mesmo assunto; os dossiês que mesclam as duas formas, as chamadas específicas e fluxos contínuos ou demanda contínua, mas independente da forma como são recebidos, deve haver a avaliação às cegas<sup>5</sup>, procedimento editorial que eleva as revistas a outro patamar, uma tomada de decisão positiva, pois atrai bons olhares sobre o periódico, transmite credibilidade que, conseqüentemente, repercutirá sobre a qualidade dos trabalhos.

Esta pesquisa ainda busca revelar quais subtemas são mais pesquisados em História da Educação, quais instituições foram mais privilegiadas e quais pesquisadores mais publicaram nessas revistas, a fim de compreender como se configura essa linha de investigação na região Centro-Oeste.

---

4 Sobre a prática do uso de dossiês é importante destacar que nos anos 80 não havia a tradição do uso de chamadas especiais para os números da revista o que “[...] era habitual, nos anos 1980, haver dossiês sem apresentação específica; os artigos eram apenas publicados em conjunto sob um título único para o volume”. (FEITLER, 2018, p. 09).

5 A revisão por pares tem como característica ser um sistema fechado, praticado pelos próprios especialistas da área que são acionados pelos editores incumbidos para isso. Os escolhidos para arbitrar os trabalhos são ao mesmo tempo pares e concorrentes no campo científico, ou seja, as produções por eles avaliadas, se aprovadas pelos avaliadores (conselheiros editoriais e pareceristas ad hoc), ajudará futuramente a compor fontes de pesquisas, formando-se uma rede social restrita.

## Metodologia e Procedimentos

Para o exame dos dossiês foram utilizados os dados cadastrais dos Programas na plataforma Sucupira<sup>6</sup> da Capes, selecionados somente Programas em Educação *Stricto Sensu* que possuíam a modalidade acadêmica.

O próximo passo compreendeu em averiguar, dentro de cada Instituição da região do Centro-Oeste, quais programas possuíam revistas especializadas - uma das recomendações incentivadas pela Capes. De imediato foi possível notar que em muitos *sites* dos Programas não havia remissivas aos Periódicos aos quais estes se vinculam; portanto, foi necessário explorar outras fontes, como o documento elaborado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, de 23 de maio de 2017, realizada em Goiânia na PUC (Goiás), onde foi apresentado, no Fórum e no 1º Encontro de editores, um rol de periódicos da região Centro-Oeste que são veiculados no campo da Educação.

Dessa forma, foi necessário acessar os endereços eletrônicos dos Programas e posteriormente das revistas especializadas, quando identificadas. Pondera-se que em alguns programas os endereços eletrônicos não possuíam interfaces amigáveis para pretensa busca.

Com o cruzamento de informações realizou-se a coleta de dados no mês de dezembro de 2019, quando foram rastreados 16 Programas em Educação da região Centro-Oeste, seguido da listagem dos Municípios, para diferenciar programas que se encontravam dentro da mesma Instituição, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Rondonópolis), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiânia), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Corumbá), Universidade de Brasília (UNB/Brasília), Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiânia), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá), Universidade Católica de Brasília (UCB/Brasília), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/Campo Grande), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/Dourados), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres), Universidade Federal de Goiás (UFG/Jatai), Faculdade de Inhumas (FACMAIS/Ihumas), Universidade Federal de Goiás (UFG/Catalão), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) /Três Lagoas).

Dentre essas, 03 Instituições não continham revistas vinculadas aos Programas: ~~são elas:~~ Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) /Três Lagoas), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Rondonópolis); Universidade Católica de Brasília (UCB/Brasília). Supõe-se que esses programas sejam recém-autorizados.

Com o levantamento, foram mapeadas todas as revistas vinculadas aos Programas e que tinham hospedagem dentro da Plataforma *Open Access* (Plataforma livre), uma tendência seguida pelas Universidades Públicas Brasileiras. Com o recorte exposto, chegou-se ao universo de 13 revistas, conforme o quadro A:

---

6 Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>

**Quadro A – Periódicos dos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste**

<b>Revistas Científicas</b>	<b>IES</b>
Educativa	PUC/Goiás
Inter-Ação	UFG
Interfaces da Educação	UEMS/Paranaíba
Intermeio	UFMS/Corumbá
<i>Itinerarius Reflectionis</i>	UFG/Jatai
Linhas Críticas	UnB
<i>Poiésis Pedagógica</i>	UFG/Catalão
Revista Brasileira de Política e Administração Educacional	ANPAE/UFG
Revista Científica de Educação	Faculdade de Inhumas
Revista da Faculdade de Educação (FAED)	UNEMAT/Cáceres
Revista de Educação Pública (REP)	UFMT
Revista Educação e Fronteiras OnLine	UFGD
Série-Estudos	UCDB

Na configuração de cada periódico foi possível encontrar o campo de busca “edições” das temáticas que se enquadravam no subcampo da História da Educação, um trabalho que poderia ser facilitado se contássemos com a nomenclatura das temáticas na descrição do número e do volume, ou com o preenchimento adequado no campo “Conteúdo das Revistas”, o qual, quando nutrido dessas informações, torna possível filtrar de forma satisfatória a linguagem natural dos autores traduzidos para uma linguagem controlada, de modo a permitir aproximações por termos e até mesmo o alcance de radicais das palavras.

Desse modo, foram listadas no quadro abaixo as revistas da região Centro-Oeste que utilizaram o recurso de dossiês dentro da linha investigativa da História da Educação. O ano refere-se ao início do periódico inaugurado na plataforma livre e a última data o último número publicado até o ano de 2019, quando foi realizada a coleta dos dados.

**Quadro B - Lista de Revistas da Região Centro-Oeste**

<b>Revistas Vinculadas aos Programas</b>	<b>IES</b>	<b>Período<sup>7</sup></b>
Educativa	PUC/Goiás	(2006-2018)
Inter-Ação	UFG	(1987-2019)
Interfaces da Educação	UEMS/Paranaíba	(2010-2019)
Intermeio	UFMS/Corumbá	(1995-2019)
<i>Itinerarius Reflectionis</i>	UFG/Jataí	(2005-2019)
Linhas Críticas	UnB	(1995 - 2018)
<i>Poiésis Pedagógica</i>	UFG/Catalão	(2003 - 2018)
Revista Brasileira de Política e Administração Educacional	ANPAE/UFG	(1983 – 2019)

<sup>7</sup> Considerou-se o início do periódico a primeira data do número apresentado na plataforma livre e a última data do último número publicado.

Revista Científica de Educação	Faculdade de Inhumas	(2016-2018)
Revista da Faculdade de Educação (FAED)	UNEMAT/Cáceres	(2003-2019)
Revista de Educação Pública (REP)	UFMT	(1996-2019)
Revista Educação e Fronteiras OnLine	UFGD	(2010- 2018)
Revista Série-Estudos	UCDB	(1987-2019)

Das revistas mapeadas, 8 foram detectadas com dossiês, e dentre essas, 20 números enquadraram no subcampo da História da Educação, com destaque para as revistas **Inter-Ação (UFG)**, com 04 números publicados (2007, 2016, 2018 e 2019) e **Educação e Fronteiras OnLine (UFGD)** também com 04 números (2012, 2013, 2017 e 2018). Essas se consubstanciaram como as que mais publicaram dossiês dentre os periódicos.

O ano de 2007 foi o primeiro ano em que se publicou o primeiro dossiê na revista **Inter-Ação**, cujo título denominou-se “História da Educação”, destaque também para o ano de 2016, visto ser o ano mais produtivo de dossiês, em 3 dessas: **Educativa**, **Inter-Ação** e **Poíesis Pedagógica**.

A seguir detalham-se as revistas com as suas respectivas temáticas, volumes, números e anos de publicação.

**Quadro C – Revistas e dossiês, volumes, número e ano**

Revista/IES	Dossiê	Volume/Número e ano
Educativa (PUC/Goiás)	Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Didática	v. 19, n. 2 (2016)
Educativa (PUC/Goiás)	História e Memória da Educação Brasileira	v. 18, n. 2 (2015)
Inter-Ação (UFG)	Religião e Estado: confrontos na História da Educação	v. 44 n. 2 (2019)
Inter-Ação (UFG)	História da Leitura e Educação: políticas, espaços e práticas	v. 43 n. 1(2018)
Inter-Ação (UFG)	Intérpretes do Brasil e os projetos de educação na passagem do século XIX para o XX	v. 41 n. 1 (2016)
Inter-Ação (UFG)	História da educação	v. 32 n. 2 (2007)
Interfaces da Educação (UEMS/Paranaíba)	Educação histórica em perspectiva: inclusão e políticas públicas	v. 8, n. 22 (2017)
Interfaces da Educação (UEMS/Paranaíba)	As contribuições do enfoque histórico-cultural para uma educação desenvolvimentista: a complexidade e integralidade	v. 6, n. 18 (2015)
Interfaces da Educação (UEMS/Paranaíba)	Educação escolar: história, práticas e representações	v. 2, n. 5 (2011)
Intermeio (UFMS/Corumbá)	Perspectivas histórico-sociais de estudo do fenômeno educativo	v. 20, n. 40 (2014)

Intermeio (UFMS/Corumbá)	Entre a filosofia e a história da/na educação: um programa de leituras	v. 18, n. 35 (2012)
Intermeio (UFMS/Corumbá)	A Pesquisa Em História Da Educação: Por Entre Escritas E Reescritas	v. 16, n. 31 (2010)
Póiesis Pedagógica (UFG/Catalão)	História da Educação na região Centro-Oeste	v. 14 n. 1 (2016)
Póiesis Pedagógica (UFG/Catalão)	Histórias de Vida e Formação: o uso de (auto)biografias educativas no ensino e pesquisa em Educação”	v. 8 n. 1 (2010)
Revista Brasileira de Política e Administração Educacional (ANPAE/UFG)	Educação no Brasil - 50 anos pós Golpe Militar	v. 30, n. 2 (2014)
Revista Educação e Fronteiras <i>OnLine</i> (UFGD)	Impressos, Infância e Instituições Escolares na História da Educação da Região Centro-Oeste do Brasil	v. 8, n. 24 (2018)
Revista Educação e Fronteiras <i>OnLine</i> (UFGD)	Livros didáticos como fonte/objeto de pesquisa para a História da Educação no Brasil e na Espanha	v. 7, n. 20 (2017)
Revista Educação e Fronteiras <i>OnLine</i> (UFGD)	Educação e história das instituições	v. 3, n. 9 (2013)
Revista Educação e Fronteiras <i>OnLine</i> (UFGD)	A história da educação sob diferentes perspectivas investigativas	v. 2, n. 4 (2012)
Revista Série-Estudos (UCDB)	Histórias das Instituições Educacionais	n. 25, (2008)

A cada momento o objeto de pesquisa vem se desdobrando, e neste trabalho não foi diferente, pois para entender a dinâmica do objeto científico foi imprescindível exteriorizar a ênfase que os Programas conferiam ao campo em análise, e para tanto, necessário dispor aqui as linhas de pesquisas dos Programas vinculados às revistas.

O Quadro D dispõe sobre as linhas de pesquisas das Instituições ligadas aos Programas *Stricto Sensu* em Educação e as suas respectivas revistas.

**Quadro D – Linhas de Pesquisas Vinculadas aos Programas**

<b>IES/Siglas/Municípios</b>	<b>Linhas de Pesquisas</b>	<b>Revistas Vinculadas aos Programas</b>
Faculdade de Inhumas (FACMAIS/Ihumas)	Instituições Políticas Educacionais; Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.	Revista Científica de Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)	História, políticas, educação; Educação, cultura, sociedade; Processos formativos, práticas educativas, diferenças	Intermeio

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Corumbá)	Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social; Direitos Humanos e Educação Social; Políticas educacionais; Educação Especial e Inclusão Escolar:	Intermeio
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Três Lagoas)	Educação, Infâncias e diversidades; Formação de professores e políticas públicas.	
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiania)	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos; Estado, Políticas e Instituições Educacionais; Educação, Sociedade e Cultura.	Revista Educativa
Universidade Católica de Brasília (UCB/Brasília)	Processo educacional e formação de professores; Política e Gestão e Avaliação da Educação; Educação, Tecnologia e Comunicação	
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB/Campo Grande)	Política, Gestão e História da Educação; Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente; Diversidade Cultural e Educação Indígena	Série-Estudos
Universidade de Brasília (UNB/Brasília)	Políticas Públicas e Gestão da Educação; Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação; Profissão Docente, Currículo e Avaliação; Educação em Ciências e Matemática; Educação, Tecnologias e Comunicação; Educação ambiental e educação do campo	Linhas Críticas
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres)	Educação e Diversidade; Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas	Revista da Faculdade de Educação (REV. FAED)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba)	Currículo, formação docente e diversidade; História, Sociedade e Educação; Linguagem, Educação e Cultura	Interfaces da Educação
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/Dourados)	Educação e Diversidade; Território e Sustentabilidade	Horizontes Revista de Educação e Educação em Fronteiras
Universidade Federal de Goiás (UFG/Jataí)	Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem; Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores; Formação Humana e Fundamentos da Educação; Educação e Linguagem	Itinerarius Reflectionis

Universidade Federal de Goiás (UFG/Catalão)	Políticas educacionais, história da educação e pesquisa (auto)biográfica; Práticas educativas, formação de professores e inclusão; Leitura, educação e ensino de língua materna e ciências da natureza	Póiesis Pedagógica
Universidade Federal de Goiás (UFG/Goiânia)	Trabalho, Educação e Movimentos Sociais; Estado, Políticas e História da Educação; Cultura e Processos Educacionais; Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; Fundamentos dos Processos Educativos	Revista Inter-Ação
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá)	Culturas Escolares e Linguagens; Educação em Ciências e Educação Matemática; Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas; Cultura, Memória e Teorias em Educação; Movimentos Sociais, Política e Educação Popular	Revista de Educação Pública (REP)
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Rondonópolis)	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea	

Dentro dos 16 Programas aqui levantados, foram encontradas 50 linhas de pesquisas distribuídas. Ademais, apenas 7 Programas possuem linhas relacionadas à temática. Destaque para a UFMT de Rondonópolis, cujo Programa, embora não tenha uma revista atrelada, apresenta uma linha que enquadra a perspectiva histórica denominada: “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea” da (UFMT/Rondonópolis).

As linhas de investigação dos outros Programas são as seguintes: “Estado, Políticas e História da Educação” da (UFG/Goiânia); “Cultura, Memória e Teorias em Educação” da (UFMT/Cuiabá); **“História, políticas, educação” da (UFMS/Campo Grande)**; “Política, Gestão e História da Educação” da (UCDB/Campo Grande); “História, Sociedade e Educação” da (UEMS/Paranaíba); **“Políticas educacionais, história da educação e pesquisa (auto)biográfica” da (UFG/Catalão)**.

Mato Grosso do Sul possui 3 linhas de investigação e assim se configura como o Estado com maior número de linhas de pesquisa da região Centro-Oeste. Dentre elas, 2 se encontram em Goiás, e outras 2 foram localizadas em Mato Grosso. Importa enfatizar que este levantamento permitiu detectar que em Brasília/DF não há linha de pesquisa associada à temática em comento, embora tenha ocorrido no Distrito Federal a inauguração do primeiro Programa na área da Educação na região Centro-Oeste, em 1973 (SÁ; SIQUEIRA, 2004). Logo, compreende-se que a disciplina científica

deveria estar presente no quadro, visto ser responsável por, de certo modo, formar as outras.

Durante a pesquisa foi construída uma categorização por temáticas abordadas, amparada na leitura dos títulos dos dossiês, e para tanto foram utilizados indicativos classificatórios do Encontro de História da Educação do Centro-Oeste (EHECO)<sup>8</sup>, por ser considerado um dos eventos científicos mais representativos e específicos acerca do assunto na região, com periodicidade bianual. O referido visa promover intercâmbios de pesquisas e a troca de experiências entre os pesquisadores.

Posteriormente, apresentam-se os eixos temáticos de trabalhos classificados pelo EHECO nos anos de 2017 e 2019:

**Quadro E–Eixos Temáticos do EHECO**

<b>Categorias temáticas</b>	
1	Métodos e Fontes de Pesquisa na História da Educação
2	Instituições, Culturas e Práticas Escolares
3	Intelectuais e Pensamentos Educacionais
4	História da formação e profissão docente
5	Memória, História e Cultura em diferentes espaços sociais
6	Historiografia da educação brasileira e história comparada
7	Arquivos, centros de documentação, museus e educação
8	História e Políticas Educacionais

De antemão alerta-se sobre o caráter subjetivo das associações por categorias realizadas nos dossiês, como também o encaixe de alguns temas em mais de uma categoria.

A intenção é identificar quais categorias por assunto foram mais acionadas pelos dossiês das revistas em Educação.

A seguir destacam-se conexões entre as categorias temáticas relacionadas com os 20 títulos que abordaram a História da Educação.

**Quadro F – Categorização Temática construída a partir dos títulos dos dossiês**

<b>Categorias temáticas</b>	<b>Títulos dos Dossiês</b>
1	1. Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Didática 2. As contribuições do enfoque histórico-cultural para uma educação desenvolvimentista: a complexidade e integralidade 3. A Pesquisa em História da Educação: por entre escritas e reescritas 4. Histórias de Vida e Formação: o uso de (auto)biografias educativas no ensino e pesquisa em Educação” 5. Livros didáticos como fonte/objeto de pesquisa para a História da Educação no Brasil e na Espanha 6. A história da educação sob diferentes perspectivas investigativas 7. Impressos, Infância e Instituições Escolares na História da Educação da Região Centro-Oeste do Brasil

<sup>8</sup> EHECO. Encontro de História da Educação do Centro-Oeste. Disponível em: <https://www.even3.com.br/eheco/>

2	8. Educação escolar: história, práticas e representações 9. Impresses, Infância e Instituições Escolares na História da Educação da Região Centro-Oeste do Brasil 10. Educação e história das instituições 11. Histórias das Instituições Educacionais
3	12. Intérpretes do Brasil e os projetos de educação na passagem do século XIX para o XX 13. Perspectivas histórico-sociais de estudo do fenômeno educativo
4	14. Histórias de Vida e Formação: o uso de (auto)biografias educativas no ensino e pesquisa em Educação
5	15. Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Didática 16. História e Memória da Educação Brasileira 17. História da Leitura e Educação: políticas, espaços e práticas 18. Educação histórica em perspectiva: inclusão e políticas públicas 19. As contribuições do enfoque histórico-cultural para uma educação desenvolvimentista: a complexidade e integralidade 20. Perspectivas histórico-sociais de estudo do fenômeno educativo 21. História da Educação na região Centro-Oeste 22. Educação no Brasil - 50 anos pós Golpe Militar
6	23. História e Memória da Educação Brasileira 24. História da Leitura e Educação: políticas, espaços e práticas 25. História da educação 26. Educação histórica em perspectiva: inclusão e políticas públicas 27. Educação escolar: história, práticas e representações 28. Entre a filosofia e a história da/na educação: um programa de leituras 29. História da Educação na região Centro-Oeste 30. Educação no Brasil - 50 anos pós Golpe Militar 31. A história da educação sob diferentes perspectivas investigativas
7	32. História e Memória da Educação Brasileira
8	33. Religião e Estado: confrontos na História da Educação 34. História da Leitura e Educação: políticas, espaços e práticas 35. Educação histórica em perspectiva: inclusão e políticas públicas

Diante da leitura do quadro F notou-se que as maiores associações foram com as seguintes classificações: 1. Métodos e Fontes de Pesquisa na História da Educação; 5. Memória, História e Cultura em diferentes espaços sociais e 6. Historiografia da educação brasileira e história comparada.

Em seguida, o levantamento dos periódicos recuperou 155 artigos, e com esse *corpus* identificou-se a presença de 222 autores diferentes, dentre os quais somente 16 tiveram mais de 2 contribuições e apenas 2 - Décio Gatti Junior (UFU) e José Joaquim Pereira Melo (UEM) - apresentaram 3 contribuições, o que resulta em um percentual de 8%. Com esse estrato é possível inferir que essa linha de investigação ainda está em construção, devido à alta transitoriedade de autores, dado que

supera a expectativa da lei de Loka<sup>9</sup>, a qual constata que a proporção de autores cuja contribuição se resume a um único trabalho deve ser de 60% (SILVA; HAYASHI, 2013).

Deste total, 63% dos textos têm autoria feminina, ou seja, 140. Tal fato confirma estudos anteriores de Maroldi (2017) e Hayashi et al. (2007), os quais citam as áreas de Educação e Linguística como as que têm maioria de autoras. Com o levantamento foi possível constatar também a presença de 69 autorias em parceria, ou seja, 44,5% de autores do gênero masculino, os quais, de alguma forma, contribuíram com a escrita científica.

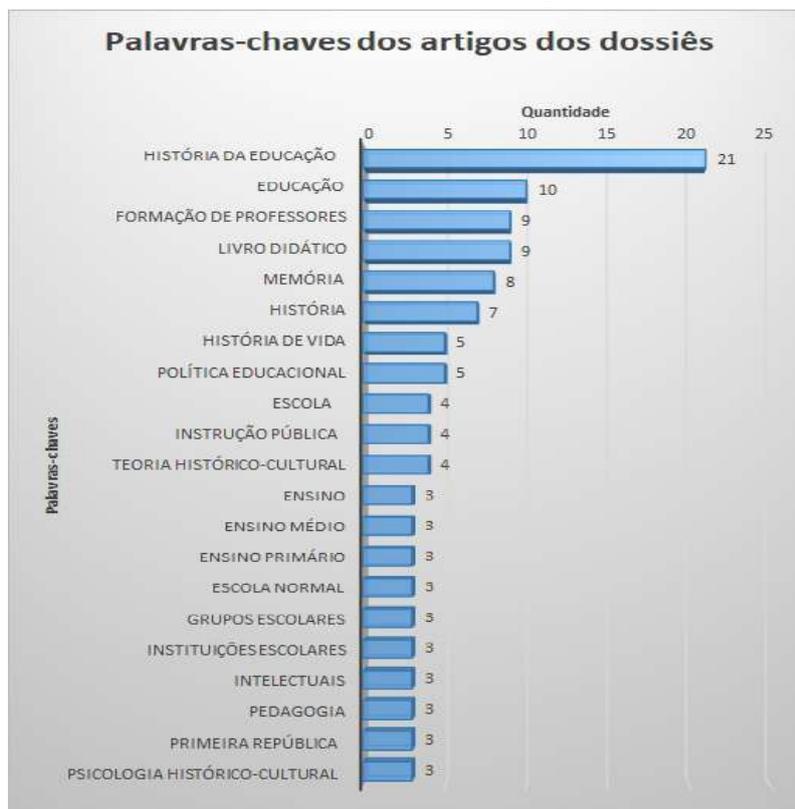
**Tabela A - Contribuições nas Revistas**

<b>Autores</b>	<b>Vínculo Institucional</b>	<b>Número de contribuições</b>
Décio Gatti Junior	UFU	3
José Joaquim Pereira Melo	UEM	3
Ademilson Batista Paes	UEMS	2
Arlene da Silva Gonçalves	UCDB	2
Carlos Roberto Jamil Cury	UFMG/ PUC-MG	2
Diane Valdez	UFG	2
Elizabeth Figueiredo de Sá	UFMT	2
Helenise Sangoi Antunes	UFSM	2
Kênia Hilda Moreira	UFGD	2
Margarita Victori Rodríguez	UFMS	2
Maria Cristina Gomes Machado	UEM	2
Maria do Carmo Brazil	UFGD	2
Névio Campos	UEPG	2
Regina Tereza Cestari de Oliveira	UCDB	2
Rômulo Pinheiro de Amorim	UFMT	2
Terezinha Oliveira	UEM	2
Wolney Honório Filho	UFG	2

Nos trabalhos encontrados foram detectadas 459 palavras-chaves adotadas como preferidas pelos autores dos artigos. Esse resultado, parametrizou para a análise o recorte de=>3 frequência de usos, conforme a seguinte tabela apresenta:

<sup>9</sup> Ver a lei do quadrado inverso

**Gráfico A – Palavras-chaves dos artigos dos dossiês**



Fonte: Autoria Própria

Importante pontuar que antes de os autores adotarem os termos preferidos é recomendável consultar a base de termos Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased)<sup>10</sup>, específico da área da educação e tem a função de normatizar o uso de palavras-chaves para descritores.

Para Bourdieu (1983), o empoderamento que se apregoa sobre o pesquisador é perceptível até mesmo nas suas escolhas temáticas. Para ele, quando um tema é reconhecido por uma autoridade no assunto, tem todas as chances de ser amplamente reconhecido como legítimo, já que o especialista no tema é quem, de certo modo, antecipa as tendências de pesquisa em cada área.

Desse modo, o uso incisivo de determinados termos significa consideráveis avanços da área. Na tabela acima identificou-se o recorrente uso do termo “História da Educação”, com um total de 21 ocorrências, ou seja, 4,5% - percentual que coloca o campo da história da educação como fonte matriz das pesquisas.

Ressalta-se ainda que a História da Educação é concebida como uma disciplina científica formativa, motivo que talvez justifique a alta incidência de uso e pode resultar em inúmeras possibilidades de estudos, contribuições, protagonismos, diálogo com diversos campos do conhecimento, recortes e especialidades (CAVALCANTE, 2013). Todavia, importante enfatizar que a escolha terminológica pode também ter sido influenciada pela definição teórica do dossiê (VARELLA, 2018, p. 248).

10 “O *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações”. (INEP, 2019).

Sequencialmente observa-se o uso dos termos Educação (10), Formação de professores (9), Livro didático (9), Memória (8), História (7), História de vida (5) e Política Educacional (5).

Outro destaque seria a manutenção de temas encontrados no entorno da perspectiva histórica, mais precisamente na escolarização, que também vê na escola um importante espaço de luta hegemônica (NOSELLA; BUFFA, 2005), tais como: “Formação de Professores”, “Escola”, “Instrução Pública”, “Livro Didático”, “Ensino”, “Ensino Médio” “Ensino Primário”, “Escola Normal”, “Grupos escolares” e “Instituições Escolares”.

Outros temas que chamam atenção: “Memória”, “História de vida”, “Práticas de si”, “Teoria histórico-cultural” e “Psicologia Histórico-cultural”, os quais possibilitam inferências acerca da influência do movimento das mentalidades prestigiadoras das matrizes da Nova História, como estudos que embasam fontes orais e a ego história.

Atente-se também para o uso do termo ‘Livro Didático’ (9). Acredita-se que seu alto uso seja explicado pela frente de estudos da Nova História Cultural, que enfoca a produção desse recurso pedagógico como produto comercial, textual e impresso, e sua regulamentação pelas políticas públicas (MOREIRA, 2017).

Alguns termos foram descritos de formas diferentes, mas na essência representam o mesmo sentido: “formação de professores”, “formação de educadores”, “formação docente”, “formação continuada”, “formação de professoras”, ou “instituições educativas”, “instituições escolares”, como “psicologia escolar” e “psicologia educacional”.

No entanto, identificou-se presença acentuada de aleatoriedade de termos perante o universo de 459 palavras-chaves atribuídas pelos pesquisadores, de tal modo que levaram à conclusão de haver também uma grande dispersão temática nos artigos publicados em História da Educação nas revistas da região Centro-Oeste.

Necessário se faz apontar neste trabalho que o uso disperso de algumas palavras não pode também ser estigmatizado, como sinal de fragmentação temática que induz àquela explicação dos autores sobre a importância de não se perder a totalidade do objeto (micro-histórias), pois o uso de novos termos também pode revelar outro movimento, uma reconfiguração da disciplina científica em oposição à tradição disciplinar, que exterioriza esgotamentos de temas. Talvez esse fenômeno notabilize a capacidade de o próprio campo se reinventar mediante novas leituras sobre os mesmos objetos. Pode ainda transcender novos movimentos de revista sobre a própria História da Educação, com a inserção de novos símbolos que antes eram renegados como os termos considerados minoritários, tais como “clubes negros”, “Criança negra”, “negro”, “Escola Isolada” e “Feminismo século XX”.

Frisa-se o desejo de que não tenhamos a miopia da negação sobre novos estudos que surgem, já que a evidente polarização de termos requer um olhar mais acurado sobre essa dinâmica de novos temas “[...] a pluralização da História da Educação tem resultado em convite à rememoração de tudo

---

aquilo que ficou esquecido e/ou obscurecido pelos modos anteriores e exógenos de contar a Educação como elaboração intelectual de filósofos e pedagogos, políticos e reformadores.” (CAVALCANTE, 2013, p. 103).

Embora não haja redundância de termos, notou-se o preponderante uso de narrativas que exteriorizaram frentes regionais, como usos de: “Centro de Formação de Professores de Catalão-GO”, “educação mato-grossense”, “Educação provincial paranaense”, “escola agrícola”, “escola primária rural”, “fronteira”, “Grupos Escolares Joaquim Murinho, MT e Luis de Albuquerque, MT”, História da educação em Mato Grosso” “região centro oeste”, e “Regionalismo”.

Houve também menção a vários termos isolados, mas que exaltaram importante marca positivista da relação histórica entre a Educação, Religião e Laicidade do Estado, a saber: “Capela ecumênica na UEPG”, “Católicos”, “Educação católica”, “Educação e caridade”, “Educação leiga”, “Educadores católicos”, “Escolas católicas”, “Escolas confessionais”, “Estado e religião”, “Exploradores de Dom Bosco”, “Igreja Católica”, “Instituciones educacionales religiosas”, “Intolerância religiosa”, “Laicidade”, “Laicismo”, “Protestantismo” e “Salesianos”.

No mapeamento, constatou-se a presença de 87 diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que publicaram nas revistas. No quadro abaixo utilizou-se um corte de  $\geq 5$  o número de publicações por IES.

**Gráfico B – Instituições e Número de Publicações**



Fonte: Autoria Própria

Conforme se observa no recorte, houve 116 frequências, dentre as quais 62 vínculos institucionais representam afiliações dentro da mesma região geográfica, UFG (20), UFMT (11), UFGD (9), UFMS (9), PUC-GO (8), UCDB (5), estrato que demonstra a endogenia institucional regional, um

diagnóstico o qual, a princípio, deve ser evitado quando se buscam boas avaliações das agências de fomento ou até mesmo a inserção de revistas em base de dados internacionais. Sua prática pode ocasionar estagnação e perpetuação de ideias, grupos e pesquisadores. (SILVA; HAYASHI, 2013).

Em contrapartida, percebida quando são publicizados os trabalhos primados pela qualidade, a Endogenia Geográfica pode evidenciar elos teóricos (coautorias), trocas interinstitucionais dentre pesquisadores da mesma região, diálogos entre núcleos de grupos de pesquisa com a intenção de legitimar o subcampo científico da “História da Educação” na região. Logo, essas simples escolhas por dossiês são também fórmulas intencionais de agregar esses grupos de pesquisas fronteiriços como forma de resistência e estratégias de subversão de luta no campo científico.

Verificou-se também nas publicações, artigos de 9 Instituições Internacionais, quais sejam: Universidad de La Isla de La Juventud, Universidad de Lisboa, Universidad de Salamanca na Espanha, Universidad de Santiago de Chile, Universidad del Cauca, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Santiago de Chile, Universidad Nacional de Educación a Distancia - Madrid, Universidad Nacional de la Patagonia Austral e Universidade de Coimbra, quantitativo que imprime a busca pelo engajamento da internacionalização dos periódicos.

## **Finalizando**

A presente pesquisa examinou os dossiês temáticos sobre História da Educação das revistas científicas vinculadas aos Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste por acreditar que as escolhas por dossiês não constituem apenas meras eleições aleatórias ou práticas editoriais, mas desvelam a opção por um estratégia utilizado pelas revistas em busca de reconhecimento na seara científica.

Nessa direção, considera-se que o produtivismo acadêmico (*Publish or perish*) não se restringe a impor regras a Programas e/ou pesquisadores, mas elucida também a existência de disputas entre revistas científicas, movimento que transmite a existência da periodicocracia do conhecimento – lutas científicas que instituem o que se deve ou não ser publicizado no meio acadêmico.

Ressalta-se que os critérios de cobranças das agências de pesquisa impõem desvantagens às revistas consideradas periféricas, sobretudo quando se avalia uma revista com o mesmo peso com que se avalia a outra já legitimada pela área. Com essa tendência, os bem qualizados se voltam para maiores investimentos, tanto das agências como da Capes, que auxilia as instituições, contudo ao mesmo tempo cobra delas a fundação de revistas vinculadas a Programas.

Necessário e importante frisar o condicionamento que aparentemente não acolhe o respeito às diversidades regionais, pois esses estratos avaliativos podem sim demonstrar sérias injustiças quando esses resultados exteriorizam lutas para ocupar um lugar de destaque na hierarquia, sobretudo o conceito *qualis*, o qual desperta cobiça e elevado interesse nos pesquisadores, que em

efeito cascata, lançam-se buscas incessantes por “bons lugares para se publicar”.

Refletidamente o mapeamento realizado na linha de investigação “História da Educação”, observou-se que o subcampo ainda clama por maturação - constatação atestada em decorrência do total de autores cuja quantidade de publicação se resume a apenas uma.

Chama à atenção a transitoriedade de termos adotados pelos pesquisadores, fato sinalizador da perda da totalidade do objeto histórico, com destaque para a inclinação ao fenômeno da hiperespecialização, como também pode expressar esgotamentos de temas no campo do conhecimento que a partir daí surgem novos movimentos e rearranjos da ciência, circunstância que também a apresenta como um produto histórico, quiçá lançador de novas tendências do momento. (BARROS, 2004).

O forte predomínio de artigos vinculados a instituições dentro do mesmo espaço geográfico pode significar estagnação de ideais, mas também resistências de grupos e pesquisadores que procuram, por meio de suas pesquisas muito delas regionais, o fortalecimento da linha investigatória da História da Educação na região, subterfúgio para lançar novos e diferentes olhares sobre as revistas como até transcender considerando-as como projetos coletivos.

Por fim, o estudo testemunhou a presença do *modus operandi* das revistas científicas, e demonstrou o quanto é relevante adotar políticas de enfrentamentos para fortalecimento da comunicação científica, e a importância de haver uma cultura que promova à ciência desinteressada aquela tão sonhada: emergente, democrática e aberta.

## Referências

BARROS, José D’Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. (Org.) *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Vivências e influências para o ensino e a pesquisa no campo da história da educação. In: MONARCHA, Carlos; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). *Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 85-111.

GINZBURG, Jaime. Periódicos acadêmicos: antagonismo entre produção e leitura (notas sobre revistas da área de Letras publicadas em 2013). *Expedições: teoria da história e historiografia*, v. 5, n.1, p.10-41, 2014.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini *et al.* Indicadores da participação feminina em ciência e tecnologia. *Transinformação*, v. 19, p.169-187, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Thesaurus brasileiro de educação*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 maio. 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, Mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 abr. 2020.

MAROLDI, Alexandre Masson. *Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.7, n.20, p.67-90, maio/ago., 2017.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a03.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Balanço da história da educação na região centro-oeste*. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica, 2004. v. 01.

SILVA, Rosemary Cristina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Aplicação da bibliometria na avaliação de periódicos científicos no campo da educação especial. In: HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; MUGNAINI, Rogério; HAYASHI, Carlos Roberto Massao (Org.). *Bibliometria e cientometria: metodologias e aplicações*. São Carlos: Pedro & Joao Ediores, 2013. p. 149-162.

VARELLA, Flávia Florentino. Limites, desafios, e perspectivas: a primeira década da revista História da Historiografia (2008-2018). *Hist. Historiogr.*, v. 11, n. 28, set-dez, ano 2018, p. 219-26.



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.38 - N.02 (JUL /DEZ) / 2022  
ISSN: 2178-7476



**FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR: O COTIDIANO DE UMA JOVEM COM  
VIVÊNCIAS DE DIFICULDADES ACADÊMICAS**

**FAILURE IN HIGHER EDUCATION: REPORTS OF THE DAILY LIFE OF A STUDENT WITH  
EXPERIENCES OF ACADEMIC DIFFICULTIES**

**EL FRACASO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RELATOS DEL COTIDIANO DE UN ESTUDIANTE  
CON EXPERIENCIAS DE DIFICULTADES ACADÉMICAS**

Camila Trindade

Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente em Instituição Particular. Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: trindadecami@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-9050>.

Camila Turati Pessoa

Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: camila.pessoa@ufu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Pós-Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Associada na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: nilza\_sanches@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>.

**RESUMO:**

A partir da reorganização e da ampliação do ensino superior brasileiro, sobretudo nas últimas décadas, as discussões acerca do denominado fracasso escolar têm sido ampliadas também para esse nível de ensino. Objetivamos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições de Agnes Heller, analisar as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas a partir das vivências de uma estudante do ensino superior. Após os trâmites éticos, realizamos três diferentes momentos de diálogos, baseados em um roteiro de entrevista semiestruturada, que foram transcritas e analisadas. Observamos que a cotidianidade não é limitada aos aspectos acadêmicos, apesar de seus diferentes processos articularem-se com tal formação. Depreendemos que é também a partir do cotidiano alienado, e com restritas possibilidades de sua superação, que são pavimentadas as condições para a formação das dificuldades acadêmicas vivenciadas pela estudante.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior, cotidiano, vivências, dificuldades acadêmicas.

**ABSTRACT:**

From the reorganization and expansion of Brazilian Higher Education, especially in recent decades, discussions about the so-called school failure have also been extended to this level of education. We aim, from the Historical-cultural Psychology and the contributions of Agnes Heller, to analyze the relationship between the university routine and the constitution of academic difficulties based on the experiences of a young university student. After the ethical procedures, we carried out three different moments of dialogue, based on a semi-structured interview script, which were transcribed and analyzed. We observe that everyday life is not limited to academic aspects, despite the different processes of this being articulated with such training. We infer that it is also from the alienated daily life, and with limited possibilities of overcoming it, that the conditions for the formation of the academic difficulties experienced by the student are paved.

**KEYWORDS:** higher education, daily life, experiences, academic difficulties.

**RESUMEN:**

Desde la reorganización y expansión de la educación superior brasileña, especialmente en las últimas décadas, las discusiones sobre el llamado fracaso escolar también se han extendido a este nivel de educación. Pretendemos, desde la Psicología Histórico-cultural y los aportes de Agner Heller, analizar la relación entre la rutina universitaria y la constitución de dificultades académicas a partir de las vivencias de una joven universitaria. Después de los procedimientos éticos, realizamos tres momentos distintos de diálogo, a partir de un guión de entrevista semiestructurada, que fueron transcritas y analizadas. Observamos que la vida diaria no se limita a los aspectos académicos, a pesar de los diferentes procesos de esta se articulen con dicha formación. Inferimos que también es desde la cotidianidad alienada, y con pocas posibilidades de superarla, que se pavimentan las condiciones para la formación de las dificultades académicas que vive el alumno.

**PALABRAS CLAVE:** educación superior, vida diaria, vivencias, dificultades académicas.

## Introdução

De modo geral, o fracasso escolar pode ser entendido como o processo que diz respeito à não conclusão regular do caminho de escolarização. A partir disso, historicamente diferentes discussões, sobretudo nas áreas de Educação e Psicologia, têm sido desenvolvidas acerca da respectiva temática. Considerando a reestruturação do ensino superior, implementada principalmente ao longo das últimas décadas e gestada também a partir das influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial (RODRIGUES, 2007), torna-se possível observarmos novas dinâmicas e processos no ensino superior brasileiro.

Destarte, tradicionalmente é possível notarmos na literatura científica que aborda as contradições escolares, a construção de diferentes explicações que direcionam aos sujeitos escolares as explicações relativas às problemáticas em questão. Nesse contexto, Patto (1990) revela que as abordagens científicas foram significativamente marcadas por análises e compreensões que apontavam justificativas individuais para amplos processos educativos, quando não sociais. Entre tais justificativas, destacamos, conforme a autora, explicações de cunho biologicista, e até mesmo de cunho racista.

Assim, se tomarmos as discussões realizadas em torno do denominado fracasso escolar que se materializa nas queixas escolares – isto é, nas explicações sistematizadas pelos diferentes sujeitos escolares, sobretudo docentes e coordenadores pedagógicos, acerca das contradições escolares que se relacionam com os estudantes – ainda é possível percebermos essa dinâmica explicativa calcada nos sujeitos, como estudantes e professores, e/ou em grupos específicos, como famílias e comunidades (LEONARDO; ROSSATO; LEAL, 2012). Não obstante, ainda são recentes as investigações e discussões realizadas sobre as dificuldades de aprendizagem e a reprovação, isto é, sobre o dito fracasso escolar no ensino superior (TRINDADE; LEONARDO; ROSSATO, 2020).

Nesse contexto, a grande área da Psicologia Escolar, conforme Pessoa e Cotrin (2022), se ocupará tanto das discussões sobre os conhecimentos relativos aos processos educativos quanto das práticas profissionais dos sujeitos inseridos no cotidiano escolar. Nessa área, diferentes temáticas de investigações e práticas foram constituídas a partir de diversas abordagens teórico-metodológicas, por exemplo – desde os processos de ensino e aprendizagem, os diagnósticos, a produção de laudos e as ditas testagens psicológicas, entre outros. Ante o exposto, diante de todo o arcabouço de discussões e práticas no âmbito da Psicologia Escolar, as sistematizações e elaborações em perspectivas críticas e transformadoras ainda se constituem de forma restrita.

Assim, partindo do fundamento epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural, e considerando a constituição histórico-social dos seres humanos (LEONTIEV, 2004), revela-se a importância de compreendermos como articulam-se as singularidades dos sujeitos, nesse caso dos estudantes, segundo uma determinada particularidade. Para tanto, partimos da categoria cotidiano, concebida a partir de Heller (2014), enquanto a própria “vida do indivíduo” (p. 34). Ou seja, segundo a autora, é também na vida cotidiana que o sujeito se constitui e expressa seus sentimentos, emoções e concepções acerca do mundo e de si mesmo.

Tendo em vista os aspectos supracitados, o presente artigo constitui-se como o estudo exploratório de uma investigação desenvolvida no grupo de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Buscamos discutir as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas, a partir das vivências de uma jovem estudante de uma universidade pública, localizada na região Sul do Brasil.

Argumentamos a relevância do desenvolvimento das presentes discussões, tendo em vista que é também a partir da apreensão dos elementos que compõem as vivências singulares dos sujeitos que temos a possibilidade de compreender as relações particulares de existência comuns que permeiam a vida dos seres humanos. Dito de outro modo, partindo da dialética singular-particular-universal, através do desvelamento das vivências contraditórias que constituem a singularidade de determinada estudante universitária, podemos lançar luz à compreensão de diferentes processos que constituem a materialidade da vida do ser estudante universitário na atualidade.

## **Fracasso escolar: novos desdobramentos no ensino superior?**

A temática da produção do fracasso escolar é um debate recorrente e antigo na educação brasileira, especialmente se consideramos as discussões em relação à educação básica. Nesse sentido, diversos estudos clássicos nas áreas da Psicologia e da Educação foram desenvolvidos com o intuito de pensar e analisar a respectiva questão. Entre esses, destacamos, por exemplo, os desenvolvidos por Patto (1990) e Machado (1997), que se apresentam como marcos importantes de pesquisa e produção de conhecimento na área nas décadas de 1980 e 1990, rompendo paradigmas na área psicológica que se voltavam a explicações simplistas e patologizantes das intercorrências no processo de escolarização.

Assim, autora pioneira em traçar as discussões críticas e compromissadas com o fazer da área quando se estuda e trabalha acerca do fracasso escolar, Patto (1990) contribuiu para que passássemos a construir nossas análises e compreensões acerca desse processo de maneira crítica e para além de perspectivas que individualizam e cristalizavam o denominado fracasso escolar em estudantes, famílias e/ou na própria cultura popular brasileira. Nesse sentido, além de a autora tecer um chamado para desvelarmos as raízes históricas e sociais que sustentam as concepções sobre o fracasso escolar, também enfatiza a necessidade de ouvirmos os principais envolvidos – e quem dirá “alvos” – nesse processo: os estudantes.

À vista disso, ao partir dessas linhas de investigação, Patto (1990) sistematiza as diferentes compreensões acerca do fracasso escolar em grandes grupos explicativos, entre essas, as teorias racistas, as da carência cultural e as crítico-reprodutivistas. No que diz respeito às primeiras, a autora aponta que as explicações para os problemas escolares se baseiam nas supostas diferenças entre as raças humanas, atrelando o sucesso ou o fracasso escolar à cor da pele.

No caso da teoria da carência cultural, são elaboradas justificativas para o dito fracasso escolar a partir das diferenças culturais entre os estudantes, por exemplo. Argumenta-se que determinados alunos possuem dificuldades no processo de aprendizagem em virtude de pertencer a determinada classe social. Por fim, a autora observa um terceiro conjunto explicativo para o processo em questão, qual seja, as teorias crítico-reprodutivistas que, apesar de conceberem o fracasso como produto de diferentes elementos, tecem suas análises não necessariamente contemplando as bases históricas e sociais que fundamentam a constituição dos sujeitos e do processo em questão (PATTO, 1990).

Entendemos ser importante retomarmos essa sistematização organizada pela autora para pensarmos os atravessamentos presentes no desempenho acadêmico, porque, apesar de tais dificuldades já terem sido questionadas e refutadas cientificamente, elas ainda se fazem presente nos argumentos, discussões e justificativas relacionadas ao respectivo processo. Tanto é que tais explicações acabam sendo aprimoradas e desdobram-se em “novas” concepções, que na verdade possuem o mesmo horizonte explicativo individualista e culpabilizante de sujeitos e/ou determinados grupos sociais.

Nesse caso, Machado (1997) lembra o quanto as queixas escolares e as ditas dificuldades de aprendizagem, ao serem individualizadas nos estudantes, passaram a ser elucidadas a partir de supostos déficits biológicos e, conseqüentemente, “sanadas” a partir do uso de um determinado tipo de medicamento. Com isso, temos a emergência da medicalização da educação e, por que não dizer, da própria vida dos estudantes.

Somando a isto, Eidt e Martins (2019), ao discorrerem sobre os processos de medicalização, lembram o quanto e como a sociedade, por meio dos movimentos eugenistas e higienistas, passaram a “deslocar o eixo da preocupação do social para o individual” (p. 14) e, com isso, limitar vastas questões sociais nos sujeitos, especialmente nos estudantes brasileiros. Assim, conforme as autoras, foram desenvolvidas diferentes concepções patologizantes, que passaram a explicar e justificar contradições sociais a partir de determinados aspectos biológicos, acarretando num aumento significativo no número de diagnósticos – parciais e equivocados.

Ao investigarem o tratamento dado à temática da queixa escolar em pesquisas e estudos, Leonardo, Rossato e Leal (2012) identificaram um panorama científico que, apesar de envolver múltiplas explicações relacionadas ao respectivo processo, ainda é centrado em conceber as contradições escolares a partir de determinados sujeitos e/ou grupos sociais. Nesse sentido, as autoras constataram alguns avanços rumo à superação de concepções individualistas e patologizantes, porém as “justificativas para a queixa e para o fracasso escolar estão frequentemente no indivíduo, afinal o discurso hegemônico em nossa sociedade é que ‘as oportunidades existem para todos’, de forma igualitária” (LEONARDO; ROSSATO; LEAL, 2012, p. 45).

Cabe enfatizarmos, portanto, que apesar desse quadro geral de compreensão acerca do fracasso escolar estar alicerçado em concepções individualizantes, houve um avanço no desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, de conhecimentos e práticas que buscam desvelar as raízes e lançar proposições que visam superar a respectiva problemática. Entre essas, destacamos aqui a obra, já mencionada, de Patto (1990) e as discussões e sugestões de intervenções em perspectiva crítica apontadas por Meira e Tanamachi (2003) para o trabalho do psicólogo escolar.

Tendo em vista essas contribuições e, como já mencionamos, o debate em torno da questão do fracasso escolar ter sido historicamente centrado na educação básica, recentemente, considerando o cenário do ensino superior brasileiro, passamos a questionar a possível existência de desdobramentos do respectivo processo nesse nível de ensino.

Destarte, Rodrigues (2007) pontua que a partir do início dos anos 2000 passou a se intensificar uma articulação entre os interesses da classe industrial brasileira e a educação superior, visando “submeter a educação superior brasileira, em particular as universidades públicas, à lógica de produção do valor, particularmente, atrelando a produção do conhecimento às demandas de uma economia competitiva” (p. 86). Conforme o autor, sob esse pano de fundo ampliou-se quantitativamente e qualitativamente a oferta do ensino superior à população brasileira.

---

Nessa perspectiva, Santos e Freitas (2014) também elaboram que, ao longo das últimas décadas, é possível observar a massificação do ensino superior brasileiro. Entretanto, conforme as autoras, tal processo não necessariamente diz respeito à democratização do ensino, visto que se ele não for articulado com políticas efetivas de assistência estudantil, o ensino superior pode se tornar mais um contexto que reitera as desigualdades e/ou a exclusão já postas em nossa sociedade em geral.

Não obstante os esforços realizados ao longo dos últimos anos para manutenção e ampliação de políticas educativas que visem dar esse suporte aos estudantes, Silva, Pessanha e Costa (2018) revelam que a perda de verba pública de financiamento da educação acaba intensificando as contradições educativas no ensino superior e, conseqüentemente, gerando uma “descontinuidade das efetivas políticas públicas de acesso e de permanência” (p. 241). Com isso, por exemplo, temos a intensificação dos processos de evasão e reprovação universitária.

A realidade da evasão universitária, de acordo com Baggi (2010), relaciona-se diretamente com a estrutura de nossa sociedade, ou seja, o principal determinante relacionado à interrupção do ciclo educativo, seja na educação básica ou superior, são as desigualdades econômicas. Assim, segundo a autora, devido à insuficiência e/ou ausência de políticas públicas, a evasão universitária pode se tornar cada vez mais recorrente no contexto do ensino superior.

Portanto, considerando a existência de estudantes que vivenciam dificuldades acadêmicas, apresentamos alguns elementos que auxiliam a pensar essa questão e, a seguir, buscamos tecer alguns elementos teóricos que possibilitem a compreensão do que seriam as categorias cotidiano e vivências.

### **Cotidiano e vivências: de onde partimos**

O cotidiano não é um mero aspecto que compõe a existência dos seres humanos. Ao contrário, ele se constitui enquanto vida, isto é, como “a vida do homem *inteiro*, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 2014, p. 31, grifo da autora). Nessa perspectiva, compreendemos o cotidiano como um dos processos fundamentais formativos da vida dos seres humanos, no qual os sujeitos têm a possibilidade de se constituir e desenvolver enquanto gênero humano. Assim, o cotidiano é o processo da realidade que possibilita aos seres humanos colocarem em movimento desde as suas necessidades até as suas motivações.

À vista disso, Martins (2013) contribui para compreendermos a constituição dos sujeitos, considerando as suas vivências, ou seja, “o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva” (p. 259). Nesse sentido, a “vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito” (p. 259). Entender as vivências dos seres humanos, portanto,

diz respeito à compreensão da própria vida humana. Ao estudar a categoria vivência, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Toassa (2009) revela que inicialmente a respectiva terminologia é oriunda da “crítica de arte vigotskiana” (p. 273). Vale acrescentar, de acordo com a autora, que no idioma russo o termo vivência é concebido a partir da terminologia *pereživânie*.

Assim, se inicialmente vivência era concebida como um conceito relacionado à crítica vigotskiana à arte, com o desenvolvimento da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tal categoria passou a ser compreendida também enquanto processo fundamental à constituição psíquica dos seres humanos (TOASSA, 2009). Nessa perspectiva, uma síntese possível para a respectiva categoria seria: “palavra imperfectiva, *pereživânie* designa experiências participativas vitais, imediatas, antepredicativas, perpassadas de emocionalidade, do leitor frente à obra ou do sujeito no mundo” (TOASSA, 2009, p.274, grifo da autora).

Ao encontro dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural que apontam para a historicidade da constituição humana, Heller (2014) afirma que os sujeitos já nascem incluídos na cotidianidade. Em outras palavras, os seres humanos não nascem à parte da dinâmica cotidiana, ao contrário, desde o princípio de suas vidas eles já estão inseridos em determinada formação cotidiana. Tal inserção não significa que os sujeitos de modo inato já sabem o que significa e como viver o cotidiano. Conforme a autora, os sujeitos vão se apropriando desses elementos na medida em que vão se relacionando com os seus pares, isto é, os elementos do cotidiano são aprendidos. Por exemplo, no caso dos estudantes universitários, entendemos que é a partir de todo um histórico de escolarização e a partir da observação das vivências atuais de seus colegas que passam a compreender e agir na constituição de sua cotidianidade.

Desse modo, como o cotidiano também é aprendido, Heller (2014) lembra algumas condições de organicidade constituintes da cotidianidade, como, por exemplo, o fato de o cotidiano ser heterogêneo – formado por diferentes atividades – e hierárquico – algumas dessas atividades ganham lugar de destaque em relação a outras. Para além disso, a autora destaca como características principais do cotidiano a espontaneidade, a probabilidade e a possibilidade, por exemplo.

Entendemos como importante não concebermos esses aspectos constituintes da vida cotidiana em si mesmos, mas sim enquanto processos que são desenvolvidos por seres humanos com diferentes singularidades. Em virtude disso, Martins (2013, p. 260) destaca justamente “a multiplicidade e a complexidade de vivências afetivas que pautam a subjetividade” dos sujeitos. Sendo que, conforme a autora, mesmo a partir dessa diversidade é possível classificarmos as respectivas vivências em emoções ou sentimentos, por exemplo.

Articulado com isso é importante não perdemos de vista o pressuposto de que o “indivíduo (a individualidade) contém *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem” (HELLER, 2014, p.37, grifo da autora). Ou seja, ao mesmo tempo em que os seres humanos se constituem de acordo com os princípios universais que envolvem a

vida humana, também são constituídos segundo as condições de possibilidades de uma respectiva realidade histórico-social, isto é, uma dada particularidade.

Nessa seara, faz-se importante ressaltarmos as contradições presentes em nosso atual modelo social capitalista que, majoritariamente, acabam limitando as potencialidades humanas. Entre essas contradições, destacamos principalmente a presença da alienação, como fragmentação do processo produtivo e, conseqüentemente, da própria vida humana.

Considerando tal contradição, assim como Heller (2014 p. 57), entendemos que a “vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”, pois direta e indiretamente acaba impulsionando “a separação do ser e essência” dos seres humanos. Essa desagregação ocorre principalmente quando os sujeitos conduzem a sua cotidianidade de modo resignado, ou seja, quando cumprem e reproduzem papéis e funções de acordo com essa lógica alienante e, portanto, em si mesma.

Nesse contexto, a autora ainda enfatiza que “a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais” (HELLER, 2014, p. 59). Assim, as condições de organicidade e características que mencionamos anteriormente relacionadas à vida cotidiana, não são sinônimos de estruturas que fundamentam a alienação, mas é a respectiva particularidade – capitalista – que determina tal processo.

Apesar dessas constatações, Heller (2014) defende a possibilidade de que, mesmo em condições particulares de alienação, os seres humanos podem construir possibilidades de superação dessa condição cotidiana fragmentada. Essas possibilidades, nomeadas pela autora como formas de elevação da vida cotidiana, podem ser conquistadas através da produção artística e científica. Com isso, entendemos como fundamental não perdermos de vista as possibilidades de superação da cotidianidade alienada, seja tanto no nível imediato quanto no nível estrutural de nossa realidade. Assim, considerando os aspectos destacados sobre as categorias do cotidiano e vivência, na sequência apresentamos as trajetórias metodológicas que subsidiaram a construção de nossas reflexões a partir da pesquisa feita.

### **Considerações metodológicas**

A presente discussão compõe o estudo exploratório de uma investigação desenvolvida no Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, cujo foco é a discussão do sentido pessoal do ensino superior para estudantes com vivências de dificuldades acadêmicas. Desse modo, a pesquisa em questão vem sendo desenvolvida em uma universidade pública brasileira e, por isso, conta com a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da respectiva instituição de ensino.

Para o desenvolvimento do estudo exploratório em questão, selecionamos, por conveniência,

uma instituição de ensino superior localizada na região Sul do Brasil. A partir disso, e após aprovação dos trâmites éticos, entramos em contato com o setor pedagógico da instituição e estabelecemos contato com a profissional pedagoga. Esse contato foi um processo pontual. Inicialmente, apresentamos o projeto de nossa pesquisa; na sequência, conversamos sobre as questões de dificuldades de aprendizagem e reprovação no ensino superior; e, por fim, ela repassou o contato de alguns estudantes que se encaixavam nos critérios elencados na pesquisa em tela.

Destacamos que os critérios para escolha dos estudantes do ensino superior foram: estarem regularmente matriculados e cursando a partir do terceiro semestre de um curso de nível superior e que tivessem vivenciado situações de dificuldades acadêmicas, sejam essas reprovações e/ou desistências de determinadas disciplinas.

Assim, a partir da obtenção do contato de alguns estudantes do ensino superior, selecionamos aleatoriamente a estudante Joana, para realizarmos as primeiras entrevistas relacionadas ao nosso estudo, e, com isso, avaliarmos a dinâmica de nossa proposta investigativa. Joana é uma estudante que cursa o quinto período de um curso de ensino superior de uma universidade pública brasileira, que vivenciou algumas situações de reprovação nos períodos iniciais de sua graduação. Enfatizamos que o nome utilizado para nos referirmos à estudante é fictício e foi selecionado pelas autoras.

Inicialmente, estabelecemos contato com a participante via mensagens eletrônicas, apresentando-nos, mencionando a proposta da pesquisa e convidando para uma primeira conversa pessoalmente. Desse modo, agendamos o primeiro encontro com a estudante na instituição de ensino, local onde também ocorreram os outros dois encontros. Foi o momento em que apresentamos a pesquisa, seu objetivo, finalidade e outros aspectos, e também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que foi preenchido por Joana.

Posteriormente, iniciamos o diálogo segundo um roteiro de entrevista semiestruturada previamente estabelecido. Esse roteiro foi organizado em três grandes eixos de discussão – o primeiro, que abrangeu questões relacionadas às memórias sobre seus processos educativos na educação básica; o segundo, relacionado às vivências e percepções acerca do ensino superior; e o terceiro, sobre a constituição de seu cotidiano de vida e de estudo.

Cabe enfatizarmos que o roteiro foi estruturado com questões abertas, constituídas como um norte de temáticas que poderiam ser abordadas, e não enquanto um instrumento rígido. Destarte, foram estruturados três diferentes momentos de diálogos com a estudante, buscamos ter o cuidado para agendá-los em dias diferentes, para que ela também pudesse refletir, entre um momento e outro, sobre as questões já abordadas, e talvez retomá-las posteriormente. Ademais, realizamos a gravação desses encontros e posteriormente a transcrição de todo o material construído.

### **Conhecendo Joana: “*Eu só quero me formar! Acho que o meu único objetivo agora é me formar logo*”**

Em virtude de ter cursado em uma instituição pública o ensino médio Técnico em Informática, Joana relata que desenvolveu o interesse em fazer o curso superior de Engenharia da Computação. Sobre o seu processo de escolarização na educação básica, relembra que o ensino médio, embora tenha sido articulado com a formação técnica, estava muito aquém do que acreditava que deveria ser. Em suas palavras: “*Nossa! O meu ensino médio foi muito ruim, muito ruim, muito ruim! [...] então faltava professor, não tinha... eu praticamente não tive Física no ensino médio, para você ter uma noção assim, eu não tive Física, nem Química*”. Apesar disso, ela relata que ao longo desse período de escolarização sempre obteve bons rendimentos escolares, do mesmo modo que recorda com carinho as vivências construídas com sua professora de alfabetização.

Após concluir sua formação básica, Joana prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, com sua nota, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), obteve uma vaga no curso de Engenharia da Computação em uma universidade pública federal na região Sul do Brasil.

No entanto, para realizar o respectivo curso, Joana precisou construir uma série de mudanças em sua vida. Entre essas, destacamos a própria necessidade de deslocar-se para outra região do país, visto que é natural de um estado da região Nordeste e a instituição onde foi aprovada para cursar o ensino superior fica localizada na região Sul do Brasil.

Pavimentadas essas mudanças, Joana iniciou a graduação de Engenharia da Computação. Entretanto, com o passar do tempo, conhecendo mais a dinâmica do curso e das possibilidades de atuação profissional, a estudante passou a questionar sua opção formativa. Ela revela que começou a se “decepcionar” com o curso, em função de ser voltado para uma área que não tinha interesse de atuação, qual seja, a área de programação.

Articulado a isso, ao ter oportunidade de conhecer outros cursos e conversar com outros colegas, conheceu melhor as possibilidades formativas e de atuação profissional relacionadas à área de Engenharia Elétrica. Nesse sentido, passou a planejar a transição do seu curso de entrada no ensino superior (Engenharia da Computação) para a nova formação em questão. Esse movimento durou cerca de dois anos e constituiu-se desde tentativas de conseguir remanejamento de vagas na respectiva instituição até a realização novamente do ENEM. Apenas recentemente, no ano de 2018, por intermédio da opção de abertura de vagas ociosas e reopção de curso, ofertadas pela instituição para os seus acadêmicos regulares, ela conseguiu realizar tal mudança.

Portanto, Joana tinha 24 anos de idade no momento que contribuiu com a pesquisa, além de estar realizando o quinto período da graduação em Engenharia Elétrica. Ela também busca ter momentos de atividades físicas, praticando a arte marcial Muay Thai, e trabalha de modo informal no turno da noite, como garçom em um bar localizado na mesma cidade onde realiza sua formação superior no período diurno.

## Resultados e discussão: desvelando o cotidiano e as vivências de Joana

*“É bem estranho, porque eu faço as mesmas coisas praticamente todos os dias, não tem uma variedade de hábitos”*. A partir dessa afirmação exposta por Joana, iniciamos nossa discussão sobre um processo que, apesar de ser considerado banal pelo senso comum, é central à vida dos seres humanos: o cotidiano. Como já mencionamos anteriormente, a partir de Heller (2014) entendemos que todo e qualquer ser humano já nasce imerso na cotidianidade. Obviamente, isso não quer dizer que o cotidiano exista em si mesmo, ao contrário, segundo a autora ele é constituído em sua forma e conteúdo também de acordo com as possibilidades e os limites de determinada particularidade histórico-social.

À vista disso, podemos inferir que a cotidianidade de Joana é constituída também segundo as demandas do trabalho, da educação e de outros processos, como lazer e atividades físicas. Assim, ao revelar a constituição de seu cotidiano, isto é, de sua existência, Joana revela a presença de diferentes processos que por vezes se sobrepõem e/ou se complementam de acordo com as necessidades postas à sua vida. Em suas palavras: *“Na sexta-feira à noite eu trabalho em um bar. Minha vida se resume a isso: vir para a universidade, trabalhar na sexta à noite e ir para o treino às vezes”* (Trecho de entrevista com Joana).

Articulado com isso, ainda sobre o seu cotidiano, ela também relata sobre os seus momentos de alimentação, como almoço e janta, realizados principalmente na instituição de ensino; o seu deslocamento à universidade, por meio do transporte público; e os seus momentos de sono. Especificamente sobre esse último, Joana relata que possui certa dificuldade em regulá-lo e até mesmo organizar o seu tempo de sono noturno, em virtude de recorrentes momentos de insônia. Segundo ela, esse processo, por vezes, acaba prejudicando-a. A título de exemplo, considera um dia em que precisou levantar cedo para estar na universidade ou estudar em sua própria casa.

Com isso, é possível constatamos a existência de diversos processos constituintes da cotidianidade da estudante universitária. Sobre essa observação, Heller (2014) lembra que a heterogeneidade das atividades é uma das condições de organicidade da vida cotidiana, tal como a própria constituição de uma hierarquização entre estas. Ou seja, alguns desses processos irão se destacar e constituir-se inclusive de modo mais predominante na constituição do cotidiano da estudante.

Assim, considerando a heterogeneidade e a hierarquização dos aspectos cotidianos, ao desvelarmos a vida de Joana, percebemos que se destacam as demandas relacionadas à formação superior, sejam as atividades na universidade ou os estudos realizados para além da estrutura curricular. Os processos relacionados ao seu trabalho não se revelaram como constituintes do seu cotidiano, apesar de fazerem parte de sua rotina semanal. Pontuamos, apenas que é a partir da necessidade de complemento de renda que Joana trabalha como garçonne em um bar na cidade.

Sobre tal experiência, relata que recebe um valor fixo por noite, ou seja, de modo informal.

As relações entre o cotidiano universitário de Joana e a constituição das dificuldades acadêmicas se expressam em suas vivências no ensino superior, principalmente no espaço-tempo de sala de aula, isto é, na realização das disciplinas. Sobre esse processo, aponta que, majoritariamente, os professores, de modo expositivo, apresentam o conteúdo relativo à determinada disciplina. Nesse sentido, a estudante pontua que o seu cotidiano no ensino superior é um tanto quanto “padronizado”, isto é, ela precisa estar presente em sala de aula, acompanhar o desenvolvimento das disciplinas e possui alguns momentos de intervalos. Em suas palavras, *“eu presto atenção no que o professor está explicando na sala, faço anotações no caderno. Na sala de aula é isso, não tem muitas atividades em grupo, como era no ensino médio, só tem os intervalos, com um tempo para conversar”* (Trecho de entrevista com Joana).

Essa dinâmica do cotidiano universitário de Joana, tal como Heller (2014) mencionou sobre as características da vida cotidiana, também é fundamentada na recorrência, constância e execução padronizada de determinados processos educativos. Além do mais, outro aspecto emblemático que se revela, é que o processo mais recorrente no seu cotidiano universitário – participação em aulas – não necessariamente constitui-se como o tempo-espaço onde concretiza seu aprendizado, ou seja, onde se apropria de determinados conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Como observamos no relato anterior e em outras falas, tal apropriação ocorre principalmente em seus estudos individuais realizados para além da grade curricular e, muitas vezes, do próprio espaço universitário.

Além disso, o cotidiano universitário da estudante é também constituído por “intervalos” entre os processos educativos, que são formados tanto durante as pausas em um período de aula quanto entre as diferentes disciplinas. De acordo com a ocasião, Joana relata que nesses momentos realiza desde as suas refeições até os estudos de determinadas matérias, como podemos observar no seguinte relato: *“tem esse intervalo do meio-dia até uma e pouco, que é do almoço, que daí eu fico estudando, sabe. [...] Normalmente eu fico mais na biblioteca ou nas salas de aulas vazias estudando... Alguma lista, que ficou para trás, por exemplo”*.

Compreendemos que o cotidiano universitário de Joana é constituído principalmente, de modo recorrente e constante, por atividades em sala de aula e por momentos de intervalos. Desse modo, e abarcando os respectivos processos, podemos dizer que ocorre praticamente uma automatização da vida cotidiana universitária da estudante. Entretanto, isso não significa dizermos que tal cotidiano é exclusivamente e essencialmente composto por processos automáticos. Tendo em vista que, conforme Heller (2014), uma das características da vida cotidiana é justamente a espontaneidade, ou seja, mesmo durante a repetição diária das aulas e intervalos ocorrerão processos espontâneos que não necessariamente sempre estão presentes nesse cotidiano.

No que se refere à possibilidade de constituição das dificuldades acadêmicas, de início, a

---

estudante pondera que são formadas em virtude da discrepância entre a formação educativa até então adquirida e o alto nível de aprendizado exigido pelos docentes. Em suas palavras, *“Eu acho que é por dificuldade mesmo... Porque os assuntos são meio complexos e, se você não tem muita vivência sobre, acaba tendo bem mais dificuldade para dar conta no final”*. Posteriormente, Joana pontua que os processos avaliativos se revelam como a pedra angular de suas dificuldades no ensino superior.

Nesse momento, vale pontuarmos que a educação escolar, como enfatiza Martins (2013), é fundamental à constituição e ao desenvolvimento dos sujeitos, posto que nela os estudantes deveriam intencionalmente e sistematicamente se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, com o processo ensino-aprendizagem os estudantes teriam a possibilidade de superação dos conceitos cotidianos, isto é, das compreensões imediatas da realidade, rumo ao desenvolvimento dos conceitos científicos, das elaborações complexas dos elementos da realidade.

Nessa perspectiva, a educação escolar é compreendida como um amplo processo que articula aprendizagem e desenvolvimento humano. Entretanto, no caso de Joana observamos o quanto e como o processo educativo, mais precisamente a apropriação de determinado conteúdo, constitui-se muitas vezes como sinônimo da obtenção de bons resultados em processos avaliativos. Dado que, quando isso não ocorre, temos a emergência de processos de reprovações no ensino superior. Assim, a estudante revela que a nota obtida em provas se torna o parâmetro para validar o seu aprendizado e “sucesso” acadêmico, porém aponta algumas contradições relativas a esta associação: *“Eu acho que, às vezes, a nota de uma prova não pode dizer se você sabe aquela matéria toda, porque num dia você precisar saber três matérias, todo conteúdo, é muita coisa, e você não consegue”*.

À vista disso, observamos que a dinâmica cotidiana formativa, constituída por esses aspectos destacados e de modo automatizado, também acaba incidindo nas relações que Joana estabelece com os outros indivíduos que compõem o ambiente universitário. Tendo isso em vista que se revelam as principais possibilidades que orientam a constituição de suas relações com os colegas, amigos e professores.

Desse modo, sobre a formação das relações com seus colegas e/ou amigos, levando em conta sua mudança de curso e, por vezes, quando os intervalos são compartilhados com esses sujeitos, Joana revela que no seu cotidiano universitário, além de não possuir relações próximas com os colegas também sente dificuldade em construí-las. Segundo seu relato:

*Agora eu tenho menos colegas, porque a minha turma já se formou e só alguns amigos também. Como eu sou de mudança de curso, às vezes chego numa sala onde não conheço ninguém... É outra turma, que eu não vinha acompanhando, né? Mas também em outras [se referindo às turmas] que eu já fiz aula ou em grupos anteriores, eu tento contato de conversar, de trocar matéria [...], mas, no geral, é como ser a estranha. (Trecho de entrevista com Joana, grifo nosso).*

Já quando o assunto é a constituição de suas relações com os professores no cotidiano

universitário, Joana, além de expressar como se materializam, evidencia também as vivências afetivas relacionadas ao respectivo processo. Em suas palavras: *“Na verdade, é uma relação distante... Às vezes eles até tentam fazer diferente, mas é distante com muitos professores. [...] Não vou dizer que todos são assim, alguns são diferentes, mas a maioria é só aula, aula, aula...”* (Trecho de entrevista com Joana).

Ao desvelarmos esses relatos, podemos observar a constituição de relações superficiais entre Joana e seus colegas e/ou amigos, sendo que esse processo decorre principalmente em função de sua não regularidade no curso. No caso das relações com os professores, a partir dos relatos da estudante, é possível observamos que essas são permeadas por um distanciamento, inclusive no processo ensino-aprendizagem. Articulado com isso, é interessante observarmos que quando a estudante relata sobre as suas relações com seus professores, revela novamente a questão do seu aprendizado como algo relacionado ao seu empenho de estudo para além da sala de aula.

Ao emprendermos a compreensão de nosso objetivo – análise das relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas a partir das vivências de uma estudante –, acabamos observando que todos esses processos acabavam se desdobrando para além do espaço da universidade. Prova disso é o fato de Joana, em diferentes relatos, enfatizar a necessidade de desenvolvimento de seus processos de estudo para além da sala de aula e o quanto isso está intrinsecamente relacionado ao seu aprendizado, visto que os respectivos momentos de estudo, conforme relata, ocorrem na biblioteca, em salas de aulas vagas, mas principalmente em sua casa.

Nesse sentido, quando a necessidade de estudar passa a ocupar também seu tempo e espaço residencial, aponta que precisa gestar um movimento de organização cotidiana um pouco mais rígido entre os estudos e as demais demandas da vida. Sobre isso, Joana relata realizar desde ações essenciais de organização domiciliar até ter os momentos de descanso que preenche principalmente vendo filmes e séries na televisão ou no aparelho celular. Além disso, sobre os estudos em casa, ainda faz algumas ponderações: *“É mais conforme a demanda também. A questão de estudar em casa, eu tento não me forçar, porque quando eu me forço, eu fico muito mal-humorada. Principalmente nos finais de semana, eu odeio estudar no final de semana”* (Trecho de entrevista com Joana).

Com isso, podemos perceber que seu movimento de estudo em casa é mais voltado ao atendimento de determinadas “demandas”, que seriam provas e/ou trabalhos, do que, por exemplo, a motivação para se apropriar de um respectivo conteúdo. Entendemos que esse é também um aspecto relevante para compreendermos a constituição das dificuldades acadêmicas vivenciadas por Joana, pois, de fato, o que parece impulsionar as suas ações acadêmicas é a necessidade de bons resultados acadêmicos e não necessariamente a apropriação do conhecimento.

Ademais, embora relate que suas dificuldades para aprender estão mais relacionadas às exigências da matéria e à forma de exposição do conteúdo, Joana esboça sentimentos de incapacidade e culpabilização individual quando não obtém bons resultados acadêmicos. Por exemplo, ela afirma

---

que se sente “*meio incapaz... primeiro eu fico com raiva e depois eu vou atrás, para tentar aprender e resolver o problema, sabe?*”.

A partir de Martins (2013), entendemos a necessidade de compreender o surgimento desses sentimentos segundo as vivências da estudante, pois, com isso, não dispensamos o fundamento histórico-social formador desses processos. De outro modo, não é possível compreendermos os sentimentos de incapacidade e raiva de Joana sem entendermos as condições em que são gerados no contexto do ensino superior.

Por conseguinte, observamos que a vida cotidiana de Joana é constituída pelos processos relacionados ao cotidiano universitário, mas também por outros aspectos cotidianos para além da instituição universidade. Entendemos que não existem rupturas entre esses processos, mas complementariedades e desdobramentos. Sendo que a realização dos estudos em casa, por exemplo, além de envolver diversos processos – ser heterogênea – requer também uma constituição mais consciente de hierarquização entre esses afins do atendimento das suas necessidades de estudo.

Como já mencionamos, Heller (2014) revela que a vida cotidiana pode ser o espaço social mais propício à constituição do processo de alienação. No caso de Joana, podemos perceber que a constituição de seu cotidiano – de modo essencialmente automatizado, articulado com um ensino, cujo aprendizado é mais relacionado aos processos de estudo para além da universidade, e devido às escassas possibilidades de acesso e apropriação da arte e da ciência – é muito mais direcionado à alienação do que à construção de sua autonomia e/ou emancipação. Tanto é isso, que a existência da alienação se dá também “quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 2014, p. 58).

Ao longo do processo de entrevista realizamos, em conjunto com Joana, o exercício de reflexão sobre os seus processos cotidianos de vida, elencando o questionamento do que julgaria importante alterar em sua vida. Em consonância com o reconhecimento dos processos de alienação, a jovem estudante afirma que, se pudesse, “*faria mais matérias para ver se acabaria logo*”, se referindo ao seu curso de graduação. Ou seja, podemos observar que, mesmo as alterações que Joana considera importante realizar em sua vida, não são diretamente relacionadas à elevação da imediaticidade de sua vida cotidiana.

Portanto, podemos observar que é também a partir do cotidiano alienado e com poucas possibilidades de elevação da vida cotidiana que são pavimentadas as condições para a constituição das dificuldades acadêmicas. Nesse sentido, entendemos que mais do que buscarmos justificativas na singularidade de Joana, para explicar as dificuldades que vivenciou e vivencia no ensino superior, torna-se cada vez mais essencial desvelarmos como estão se constituindo as relações de ensino e aprendizagem na cotidianidade alienada, pois é também a partir dessa compreensão que somos impulsionados a elaborar alternativas para esse contexto.

## Apontamentos finais

Este trabalho discutiu as relações entre o cotidiano universitário e a constituição das dificuldades acadêmicas, a partir das vivências de uma jovem estudante de uma universidade pública localizada na região Sul do Brasil. Para compreendermos a formação e os possíveis desdobramentos desses processos – cotidianos e vivências no ensino superior – buscamos conhecer e entender a história da jovem estudante Joana, que vivenciou processos de dificuldades acadêmicas. Observamos que a cotidianidade da respectiva estudante não se limita ao tempo e ao espaço da instituição de ensino superior. Ou seja, esta é constituída também por processos como, por exemplo, os momentos de alimentação, sono, atividade física, uso do transporte público e ações de estudo realizadas para além da universidade. Acrescentamos que o trabalho que ela desenvolve de modo informal, apesar de não estar inserido em seu dia a dia, se faz presente em sua rotina semanal.

Quanto ao seu cotidiano no ensino superior, depreendemos que é formado principalmente pelas atividades em sala de aula, na realização de disciplinas, momentos em que a estudante também estabelece relações com os outros sujeitos relacionados ao contexto universitário, como docentes e colegas. Analisando e buscando desvelar essas relações, observamos que o cotidiano universitário da jovem em questão é conformado como um espaço-tempo desgastante, de certo modo, com poucas opções de atividades e reduzidas possibilidades de relações entre os sujeitos que compõem o ambiente universitário.

Nesse contexto, as dificuldades acadêmicas vivenciadas por Joana são gestadas também a partir dessa cotidianidade universitária em questão. Assim, nesse cotidiano educativo, constituído principalmente por atividades tradicionais em sala de aula, pela fragmentação das relações entre os sujeitos, por processos avaliativos centrados em notas obtidas em provas, podemos ter a fundamentação do cenário ideal que pavimenta a construção dos processos de dificuldades acadêmicas vivenciados pela estudante.

Como expressão desse movimento, observamos ainda que Joana indica sinais de conformismo em relação às contradições que se evidenciam em seu cotidiano. Esse processo se revela principalmente quando menciona a impossibilidade de alteração dessa dinâmica ou até mesmo quando afirma que a “vida adulta” é determinada dessa maneira.

Por fim, buscamos contribuir com alguns elementos para discutirmos as vivências, o cotidiano e a formação no ensino superior, e corroboramos com a necessidade de outras pesquisas que se somem a esse campo, para almejarmos processos formativos e uma educação transformadora.

## Referências

BAGGI, C. A. dos S. *Evasão e Avaliação Institucional: uma discussão bibliográfica*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de

---

Campinas. Campinas: PUC, 2010.

EIDT, N. M.; MARTINS, D. R. Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. DE F. (Orgs.). *O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2019.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M.; LEAL, Z. F. R. G. Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: Eduem, 2012.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Sumus, 1997.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MEIRA, M. E.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PESSOA, C. T.; COTRIN, J. T. D. A formação inicial de professores à luz da Psicologia Histórico-Cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. *Obutchénie*, n.1, v.6, 2022, p.224-245.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, G.; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. *Argumentum*, v.6, n. 2, 2014, p. 182-200.

SILVA, A. G.; PESSANHA, J. S.; COSTA, M. B. Políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior público brasileiro: o caso da UFRJ. *Movimento-Revista de Educação*, n.5, v. 9, 2018, p. 220-244.

TRINDADE, C.; LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. Produções científicas sobre o fracasso escolar no ensino superior: interfaces com a Psicologia Educacional. In: SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. (Org.). *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior: debates contemporâneos*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome, e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, sua maior titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico e o número do registro ORCID de todos os autores. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores ad hoc e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas ad hoc que contribuíram com a Revista.

### **Formatação:**

**Configuração da página:** tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

**Tipo de Letra:** O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman , corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, abstract e keywords , corpo 11 e espaço simples.

**Adentramento:** os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

**Espaçamento entre linhas:** 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no abstract. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

**Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas:** devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

**Disposição do texto:**

**Título:** centralizado, em maiúsculo e negrito, com nota de rodapé indicando sua origem (se houver). A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title e em espanhol.

**Subtítulos:** Somente com a letra inicial da frase maiúscula (exceto em nomes próprios), negrito, com alinhamento à esquerda e sem numeração.

**Resumo/Abstract/Resumen:** As expressões resumo/abstract/resumen devem ser em maiúscula, sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos. Deverá ter entre 100 e 150 palavras, em espaço simples e fonte 10

**Palavras-chave/keywords/palavras clave:** As expressões devem se em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requererem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas nas línguas estrangeiras: (inglês) keywords e (espanhol) palabras clave.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico .

**Citações:** devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

**Notas de rodapé:** devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira personalizada , em ordem crescente (1, 2, 3...).

**Referências:** a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro* . 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

**Declaração de direito autoral**

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmando ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Norma atualizada em janeiro de 2019

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728  
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>  
e-mail: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

---

**RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES *AD HOC* DO ANO DE 2021/1**  
**NOMINAL LIST OF 2021'S *AD HOC* EVALUATORS**

Dr. Carlos Erick Brito de Sousa	UFMA
Dra. Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis	UNESP
Dra. Samantha Dias De Lima	IFRS
Dr. Elison Antonio Paim	UFSC
Dra. Cristinne Leus Tomé	UNEMAT
Dra. Winnie Wouters Fernandes Monteiro	UNEMAT
Dra. Jaqueline Pasuch	UNEMAT
Dra. Carmen Regina Gonçalves Ferreira	FURG
Dra. Thiago Beirigo Lopes	IFMT
Dra. Joana D'Arc Germano Hollerbach	UFV
Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk	UNEMAT
Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira	UFMT
Dra. Theresa ADRIÃO	UNICAMP
Dr. Odimar João Peripolli	UNEMAT
Dra. Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy	UPE
Dra. Loriége Pessoa Bitencourt	UNEMAT
Dr. Elison Antonio Paim	UFSC
Dra. Alice Copetti Dalmaso	UFMS
Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias	UNEMAT
Dra. Ivone Jesus Alexandre	UNEMAT
Dr. Laudemir Luiz Zart	UNEMAT
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT
Dra. Ivone Cella da Silva	UNEMAT
Dra. Josete Maria Cangussu Ribeiro	UNEMAT
Dra. Winnie Wouters Fernandes Monteiro	UNEMAT
DR. Edison Antônio de Souza	UNEMAT
Dr <sup>a</sup> Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	UNEMAT
Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro	UFGD
Dr. José Flávio Da Paz	UNIR
Dr. Jorge Cardoso Messeder	IFRJ
Dra. Theresa Adrião	UNICAMP
Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello	UNEMAT

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira	UNEMAT
Dr. Laudemir Luiz Zart	UNEMAT
Dra Maritza Maciel Castrillon Maldonado	UNEMAT
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT
Dra. Lóriége Pessoa Bitencout	UNEMAT
Dr José Luiz Muller	UNEMAT
Dr Ivone Cella da Silva	UNEMAT