

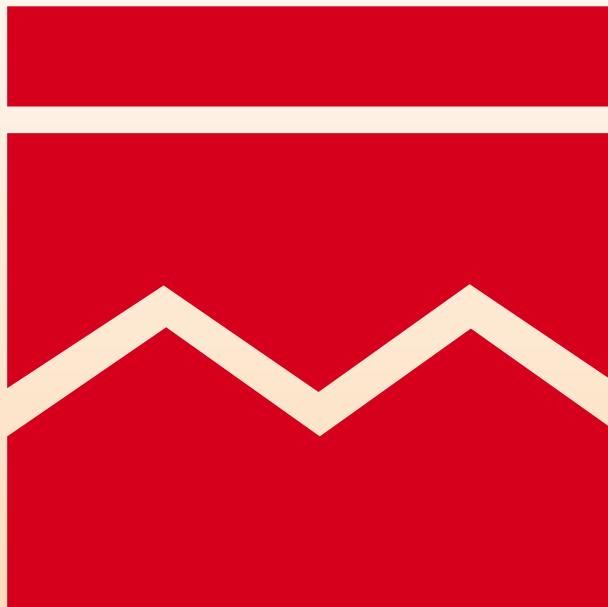
Versão impressa ISSN 1413-0963
Versão eletrônica ISSN 2674-9947

interMeio

NÚMERO 60

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

Pluralidades temáticas sob análise da Educação



interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Reitora

Albert Schiaveto de Souza
Vice-reitor

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordonez – UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurínia Evaristo Wenceslau - UFMG (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),
Torino, Itália - IT
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia
Prof. Dr. Jaime Caicedo Escudero Universidad Santiago de Chile,
Santiago, Chile
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade
do Minho, Braga, Portugal
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica
do Litoral, Guayaquil, Equador
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,
Cuenca, Equador
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands, Holanda
Prof. Dr. Miguel A. Perea - Universidad Granada, Espanha
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH
- Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán,
Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

interMeio

Editores Científicos Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História,
Política, Sociedade (PUC/SP)
fabiany.tavares@ufms.br

Linoel de Jesus Leal Ordonez

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de
Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados
da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade dos autores,
com declaração de tradução assinada por profissional na área*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Edição Eletrônica

Impressão e Acabamento

Secretaria da Editora UFMS

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÉ PLURALIDADES TEMÁTICAS SOB ANALISE DA EDUCAÇÃO

12

POLÍTICA COGNITIVA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE TECNOCIÊNCIA SOLIDÁRIA PARA OS PROJETOS DE EXTENSÃO NA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

POLÍTICA COGNITIVA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE TECNOCIENCIA SOLIDARIA PARA PROYECTOS DE EXTENSIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE ALIMENTOS EN COMUNIDADES TRADICIONALES

COGNITIVE POLICY AND UNIVERSITY EXTENSION: AN ANALYSIS ON THE SOLIDARITY TECHNO SCIENCE PROPOSAL FOR EXTENSION PROJECTS IN FOOD PRODUCTION IN TRADITIONAL COMMUNITIES

POLITIQUE COGNITIVE ET EXTENSION UNIVERSITAIRE : UNE ANALYSE DE LA PROPOSITION DE TECHNO SCIENCE SOLIDAIRE POUR DES PROJETS D'EXTENSION DE LA PRODUCTION ALIMENTAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS TRADITIONNELLES

Elcio Gustavo Benini
Oséias Freitas de Oliveira Junior

39

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DA COVID-19: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

POLÍTICA DE ASISTENCIA AL ESTUDIANTE EN TIEMPOS DE COVID-19: UNA MIRADA A LA ACTUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ACRE

STUDENT ASSISTANCE POLICY IN TIMES OF COVID-19: A LOOK AT THE PERFORMANCE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF ACRE

POLITIQUE D'ASSISTANCE ETUDIANTE EN TEMPS DE COVID-19 : UN REGARD SUR LA PERFORMANCE DE L'UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE L'ACRE

Adão Rogério Xavier Silva
Mark Clark Assende Carvalho

O ACESSO DE TRANSEXUAIS E TRAVESTITIS À EDUCAÇÃO
SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO

ACCESO DE TRANSEXUALES Y TRAVESTITIS A LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DEMOCRATIZACIÓN

ACCESS OF TRANSEXUALS AND TRANSEVESTITES TO HIGHER EDUCATION
FROM THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIZATION

L'ACCÈS DES TRANSEXUELS ET DES TRANSEVESTIS À L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE LA DÉMOCRATISATION

Tatiane Lima
Carina Elisabeth Maciel

MARIA VICTORIA PERALTA: PENSAMIENTO E HISTORIA
SOBRE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

MARIA VICTORIA PERALTA: THOUGHT AND HISTORY ON
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARIA VICTORIA PERALTA: PENSAMENTO E HISTÓRIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA VICTORIA PERALTA : PENSÉE ET HISTOIRE
DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Jaime Caiceo Escudero

CURRÍCULO INTEGRADO: NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM MECÂNICA – IN LÓCUS

CURRÍCULO INTEGRADO: EN LA PERSPECTIVA DE PROFESORES DEL
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EN MECÁNICA – IN LÓCUS

INTEGRATED CURRICULUM: FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS OF
THE INTEGRATED TECHNICAL COURSE IN MECHANICS – IN LOCUS

CURRICULUM INTEGRE : DANS LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANTS DU
COURS TECHNIQUE INTÉGRÉ EN MÉCANIQUE – IN LOCUS

Vanessa Palhares de Vilarim
Maria Palmira Alves

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
SOBRE BULLYING: GÊNERO, EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

TEACHERS' CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS ABOUT BULLYING:
GENDER, EDUCATION AND AUTHORITY

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ACOSO:
GÉNERO, EDUCACIÓN Y AUTORIDAD

CONCEPTIONS ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE HARCELEMENT :
GENRE, EDUCATION ET AUTORITE

Marian Ávila de Lima Dias
Herik Rafael de Oliveira
Patricia Ferreira de Andrade

LEITURA ACADÉMICA DIGITAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ENSINO MÉDIO VENEZUELANO
DIGITAL ACADEMIC READING IN VENEZUELAN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

152

LECTURA ACADÉMICA DIGITAL EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE
EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA

LECTURE ACADEMIQUE NUMÉRIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU
SECONDNAIRE AU VENEZUELA

Carlos Eduardo Diaz Loyo
Úrsula Cunha Anecleto
Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EFETIVA
PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO INFANTIL

LAS CONTRIBUCIONES DE UNA EDUCACIÓN MUSICAL EFECTIVA AL
DESARROLLO COMUNICATIVO INFANTIL

LES CONTRIBUTIONS D'UNE ÉDUCATION MUSICALE EFFICACE AU
DÉVELOPPEMENT COMMUNICATIF DE L'ENFANT

THE CONTRIBUTIONS OF EFFECTIVE MUSIC EDUCATION TO
CHILDREN'S COMMUNICATIVE DEVELOPMENT

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa
Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira
Marcus Vinícius Medeiros Pereira

PROJETOS FORMATIVOS NAS CRISES DA MODERNIDADE:
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E REFORMAS EDUCATIVAS

PROYECTOS FORMATIVOS EN LAS CRISIS DE LA MODERNIDAD:
EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA Y REFORMAS EDUCATIVAS

TRAINING PROJECTS IN THE CRISIS OF MODERNITY:
BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION AND EDUCATIONAL REFORMS

PROJETS DE FORMATION DANS LES CRISES DE LA MODERNITÉ : L'ÉDUCATION
PUBLIQUE BRÉSILIENNE ET LES RÉFORMES ÉDUCATIVES

Bárbara Ortega
Santiago Pich
Caroline Bresolin Maia

PLANEJAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A CRIAÇÃO E ATUAÇÃO DE
CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA: LA CREACIÓN Y ACTUACIÓN DE
LOS CONSEJOS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN EN MATO GROSSO DO SUL

PLANNING AND DEMOCRATIC MANAGEMENT: THE CREATION AND
ROLE OF MUNICIPAL EDUCATION COUNCILS IN MATO GROSSO DO SUL

PLANIFICATION ET GESTION DÉMOCRATIQUE : LA CRÉATION ET LE FONCTIONNEMENT
DES CONSEILS MUNICIPAUX DE L'ÉDUCATION DANS LE MATO GROSSO DO SUL

Carmen Lígia Caldas Haiduck
Regina Tereza Cestari de Oliveira

198

216

Editorial

No cenário educacional contemporâneo, a pluralidade de abordagens e temas se torna essencial para a compreensão e transformação das ações de ensino, aprendizagem, gestão e avaliação. Parte dessa compreensão e transformação nos leva a assumir a Educação como um campo em constante evolução, elo importante para/no desenvolvimento social e econômico, bem como para a ascensão social de camadas mais desfavorecidas. Diante disso, sob a denominação de “Pluralidades temáticas sob análise da educação” este Dossiê reúne dez artigos que exemplificam essa diversidade, contribuindo sobremaneira para o entendimento das dinâmicas educacionais contemporâneas, oferecendo auxílios valiosos para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas ao nível de América do Sul.

Iniciamos este entendimento com artigos voltados ao Ensino Superior. Em *Política cognitiva e Extensão universitária: uma análise da proposta de Tecnociência solidária para os projetos de extensão na produção de alimentos em comunidades tradicionais* de Oseias Freitas de Oliveira Junior, e Elcio Gustavo Benini, examinando como a tecnociência solidária e a política cognitiva são aplicadas aos projetos de extensão universitária, especialmente na produção de alimentos em comunidades tradicionais. Na sequência *Política de assistência estudantil em tempos da COVID-19: um olhar sobre a atuação da Universidade Federal do Acre*, Adão Rogério Xavier Silva, e Mark Clark Assen de Carvalho analisam a atuação da UFAC durante a pande-

mia, revelando processos de adaptação das políticas de assistência estudantil para responder às novas demandas impostas pela crise sanitária. Finaliza essa etapa Tatiane Lima e Carina Maciel com análises sobre **O acesso de transexuais e travestis à Educação Superior na perspectiva da democratização**, explorando as políticas implementadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

María Victoria Peralta: Pensamiento e Historia sobre la Educación parvularia de Jaime Caiceo Escudero, nos convida às análises sobre a docência, e neste sentido, analisa o impacto de Victoria Peralta na educação pré-escolar na América Latina, destacando suas contribuições para a formação e desenvolvimento da primeira infância. Seguidamente, **Currículo integrado: na perspectiva de professores do Curso Técnico Integrado em Mecânica – in lócus**, Vanessa Palhares de Vilarim, e Palmira Alves transitam sobre as concepções dos professores sobre o currículo integrado e os desafios enfrentados na implementação deste modelo no contexto de um curso técnico de um Instituto Federal. Já **Concepções e percepções de professores sobre Bullying: Gênero, Educação e Autoridade**, de Marian Ávila de Lima Dias; Herik Rafael de Oliveira e Patrícia Ferreira de Andrade, nos apresenta as percepções e ações dos professores com o bullying nas escolas, destacando os estereótipos de gênero e a importância da atuação docente no enfrentamento da violência escolar.

Na perspectiva da educação escolar temos dois textos. O primeiro, **Leitura acadêmica digital nos livros didáticos de Ensino Médio venezuelano**, Carlos Díaz Loyo; Egledys Zárraga de Díaz, e Ursula Cunha Anekleto, explorando as práticas de leitura acadêmica digital, analisando como os livros didáticos venezuelanos incorporam recursos digitais e multimodais na promoção do letramento emancipatório. O segundo, **As contribuições de uma Educação Musical efetiva para o desenvolvimento comunicativo infantil**, de Marcus Vinícius Medeiros Pereira; Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa e Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira, evidenciando como a educação musical contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças, integrando o fazer musical ao desenvolvimento global.

No tocante à organização/administração da educação, **Projetos formativos nas crises da Modernidade: Educação pública brasileira e Reformas educativas**, de Bárbara Ortega; Santiago Pich e Caroline Bresolin Maia Ca-

dore, elabora análise crítica do impacto do neoliberalismo e das reformas educacionais nas instituições de ensino públicas brasileiras, destacando a necessidade de políticas que promovam a justiça social e a formação integral. Nesta mesma perspectiva, *Planejamento e Gestão Democrática: A Criação e Atuação de Conselhos Municipais de Educação em Mato Grosso do Sul*, de Carmen Lígia Caldas Haiduck, e Regina Tereza Cestari de Oliveira, nos apresenta uma análise da influência do Plano de Ações Articuladas na criação e atuação dos Conselhos Municipais de Educação, destacando a importância da gestão democrática.

Esperamos que os artigos aqui reunidos ilustrem a diversidade de temas e abordagens que compõem o campo da educação, seja pela exploração de diferentes contextos de análises, ou pelas distintas visões acerca das ações neste campo, ao mesmo tempo, que convidando os leitores a refletirem sobre as múltiplas formas de promover a educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Decorre deste esperançar que novas pesquisas e debates possam se alimentar destas **pluralidades temáticas**, contribuindo para o avanço do conhecimento e popularização de análises educacionais da/na América do Sul.

Dossiê

Pluralidades temáticas sob análise da Educação

POLÍTICA COGNITIVA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma análise da proposta de tecnociência solidária para os projetos de extensão na produção de alimentos em comunidades tradicionais

POLÍTICA COGNITIVA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: un análisis de la propuesta de tecnociencia solidaria para proyectos de extensión en la producción de alimentos en comunidades tradicionales

COGNITIVE POLICY AND UNIVERSITY EXTENSION: an analysis on the solidarity technoscience proposal for extension projects in food production in traditional communities

POLITIQUE COGNITIVE ET EXTENSION UNIVERSITAIRE : une analyse de la proposition de technoscience solidaire pour des projets d'extension de la production alimentaire dans les communautés traditionnelles

Elcio Gustavo Benini* 

Oséias Freitas de Oliveira Junior** 



INTRODUÇÃO

A extensão universitária, no Brasil, passou por várias influências e marcos legais até se tornar indissociável do ensino e pesquisa na Constituição de 1988, centrada numa interação ativa da universidade com a sociedade. Posteriormente, em 2012, foi regulamentada como implementadora e supervisora de políticas públicas e, em 2018, passou a integrar o currículo acadêmico (Lucas et al., 2023). Suas atribuições passaram a ser o medidor do impacto das ações da universidade na sociedade, ou seja, a capacidade de cumprir suas missões com eficácia pode e deve ser mensurada pela sua capacidade extensionista. É nessa perspectiva que esta pesquisa se concentra na extensão

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

universitária, explorando a fundamentação de dois outros conceitos, a tecnociência solidária e política cognitiva.

Os conceitos de tecnociência solidária e política cognitiva são emergentes e têm despertado interesse na área da administração. O primeiro foi desenvolvido muito recentemente e o segundo já tem algumas décadas; assim, de maneira introdutória, pode-se determinar que tecnociência solidária alude ao emprego ético da tecnologia e da ciência em benefício do bem-estar social, ambiental e cultural das populações.

Por outro lado, a política cognitiva diz respeito à gestão estratégica dos conhecimentos e informações de uma organização/instituição ou de um grupo de pessoas, ou ainda de um povo. A combinação desses conceitos tem o potencial de influenciar tanto o comportamento das organizações em relação ao conhecimento que produzem quanto o impacto direto na sociedade e nos indivíduos, afetando também seus modos de interação.

Há de se notar uma crescente interconexão entre políticas organizacionais e/ou institucionais com as tecnologias, ciências e, em sentido mais amplo, com a gestão desses conhecimentos. Entretanto, isso não é novidade, uma vez que as transformações sociotécnicas vêm acontecendo de maneira substancial e em diversos setores produtivos. Esse é o caso da agricultura a partir da segunda revolução agrícola.

A partir disso, a pesquisa traz como problema a questão de como as ações de extensão ligadas à produção de alimentos em comunidades tradicionais apresentam lacunas que podem ser preenchidas a partir da confluência das questões que envolvem os conceitos de política cognitiva e tecnociência solidária.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar a política cognitiva e a tecnociência solidária podem ser abordadas em futuras pesquisas que abordem ações de extensão universitária em comunidades tradicionais, com foco na produção de alimentos.

Assim, com base no problema de pesquisa e nas contribuições da literatura, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) a partir dos artigos seminais identificar os termos-chave para seleção dos estudos relacionados à temática em questão; b) Identificar as bases de dados mais apropriadas

das à pesquisa; c) Realizar uma busca abrangente de estudos diretamente relacionados ao tema; d) Avaliar os artigos encontrados com base em critérios metodológicos e resultados obtidos nos estudos; e) Analisar os resultados obtidos e mapear as lacunas existentes na produção acadêmica sobre a temática.

Para consecução da tal proposta utiliza-se a ferramenta *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C) (Afonso et al., 2011).

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 A universidade como instituição social

Para Durkheim (2007) as instituições são tanto as regras sedimentadas quanto como organizações formais que promovem a coesão social, como o estado e a família. É, pois, nesse viés, que Chauí (2003) analisa a Universidade como uma instituição promotora da coesão social e mediadora dos interesses tanto sociais quanto individuais.

Por sua vez, Faria (2017) acrescenta que a constante luta pelo poder nasociedade reflete a pluralidade que ela apresenta, e que os espaços acadêmicos universitários se tornam locais disputas para diferentes grupos de interesse. Bourdieu (1989) salienta que, nesses espaços, os atores disputam tanto por capital, seja ele social ou monetário, quanto poder, dentro das regras específicas de cada campo social, neste caso, o acadêmico.

A Universidade desempenha um papel fundamental na sociedade desde a sua criação e, nesse processo, ela experimentou diferentes modelos e objetivos. Historicamente, sempre refletiu os interesses dominantes de cada época, servindo aos propósitos ideológicos de seus financiadores. Na Idade Média, a Igreja desempenhava um papel predominante; na era moderna, o Estado e a burguesia passaram a ter influência, e, finalmente, na contemporaneidade, a tornou-se mais vinculada ao mercado, tratando a educação como uma mercadoria negociável (Bianchetti; Sguissardi, 2017).

Além disso, em seu processo evolutivo, há gerações, como a primeira, muito ligada ao ensino; a segunda, mais focada na pesquisa; e, por fim, a ter-

ceira geração, focada no impacto social e na transformação do conhecimento em produtos úteis para a sociedade (Alves; Padilla, 2023).

Essa instituição, focada no impacto social de seus produtos, é conhecida como Universidade 3.0, que visa uma integração profunda, na sociedade, entre desenvolvimento tecnológico e conhecimentos relevantes (De Oliveira, 2022). Pautada, na terceira missão, ela foca seu desempenho na difusão de conhecimento e na transferência de produtos e procedimentos para a sociedade em geral, influenciando o desenvolvimento econômico e social (Lončar-Vicković *et al.*, 2022; Ugnich *et al.*, 2020).

Por conseguinte, o desenvolvimento histórico da universidade envolve uma transformação em suas missões, sendo a primeira focada no ensino, a segunda na pesquisa e a terceira no compartilhamento do conhecimento. Esta última busca envolver as duas primeiras num processo ativo, por meio da promoção da inovação e do impacto social (Bayuo *et al.*, 2020; Meskhi *et al.*, 2020; García Gutiérrez *et al.*, 2021; Biranvand; Seif, 2020).

De acordo com os princípios da Universidade 3.0, a instituição demonstra sua capacidade empreendedora por meio do registro de patentes, de licenciamentos e da sociabilização do conhecimento produzido (Compagnucci; Spigarelli, 2020), onde a materialidade do conhecimento se efetiva mediante a transferência de tecnologias para a sociedade (Gomes *et al.*, 2021). Neste aspecto, também há a ênfase na inovação social, voltada mais ao desenvolvimento social do que o empresarial (García Gutiérrez *et al.*, 2021), especialmente em países do hemisfério sul sendo mais prevalente em países do hemisfério sul (Bayuo *et al.*, 2020; Arruda-Barbosa *et al.*, 2019).

Desse modo, a extensão universitária desempenha um papel fundamental na promoção do impacto social do conhecimento produzido na academia, combatendo a injustiça social e promovendo a justiça cognitiva (De Oliveira, 2022). Tal fato é resultado do envolvimento da Universidade com a comunidade, numa contribuição com a mudança, o que inclui a criação de conhecimento que capacita indivíduos na inter-relação entre tecnologia e seu impacto na sociedade.

1.2 A extensão universitária

A extensão universitária, no Brasil, sofre influências basicamente de três vertentes, a europeia, a estadunidense e do Manifesto de Córdoba, as quais visavam tanto uma melhoria na qualidade da educação superior quanto uma maior integração com a comunidade. Entretanto, o ponto de virada se deu em 1988, quando a Constituição Brasileira tornou a extensão indissociável em relação ao ensino e da pesquisa (Diniz et al., 2022). Ela é definida como um processo interdisciplinar, que promove a interação transformadora entre diferentes setores da sociedade, por meio de ações e projetos de caráter institucional e foco em grupos populares e/ou territoriais (Brasil, 2016).

Outro marco foi o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012), que destaca o papel da extensão como um instrumento que vincula as universidades à formalização e supervisão de políticas públicas, possibilitando o acesso aos bens culturais e tecnológicos. Assim, a extensão socialmente orientada estreita o distanciamento entre a universidade e a realidade social (De Oliveira, 2022).

O último grande marco legal da extensão foi em 2018, com a curricularização, uma normativa que objetiva integrar as atividades de extensão no currículo acadêmico das instituições de ensino superior. Esse processo iniciou-se ainda nos anos 2000 e resultou na publicação da Resolução CNE/CES nº 7 em 2018, que estabeleceu suas diretrizes, trazendo um foco maior para estas ações (Lucas et al., 2023).

Nesse aspecto, a definição de políticas públicas é necessária. Portanto, pode-se entendê-las como ações, em sua maioria do setor público, mas não exclusivamente, que têm como objetivo abordar problemas considerados relevantes para a sociedade, envolvendo diversos atores e visando ao bem comum (Figueiredo, 2020; Bucci, 2006). A agenda das políticas públicas sofre a influência das questões que chamam a atenção da população em geral e dos atores políticos, a partir de três fluxos decisórios: o problema, as alternativas de ação e o ambiente político.

Quando os três fluxos - problema, alternativas de ação e ambiente político - se alinham, cria-se uma janela de oportunidade para mudanças na agenda política. Empreendedores de políticas públicas, como líderes comu-

nitários e políticos, trabalham para incluir suas agendas nas políticas públicas (Capella, 2018).

Nesse contexto, a partir da década de 1960, com a Revolução Verde, foram introduzidas novas técnicas agrícolas que aumentaram a produtividade, porém também acarretaram efeitos adversos, como o êxodo rural, a insegurança alimentar e a perda de soberania alimentar (Araújo et al., 2021).

Nesse sentido, Peixoto (2020) ressalta que a extensão rural desempenha três funções, que estão relacionadas a políticas públicas, ações de empresas públicas e disseminação de técnicas rurais. Os profissionais extensionistas rurais têm o papel de auxiliar os agricultores a adotarem melhores práticas de produção, incluindo a gestão da terra, do clima e da comercialização (Araújo et al., 2021).

O Estado desempenha um papel importante na reorganização socioeconômica e no estímulo à inovação por meio da interação entre a universidade e a comunidade; em suma, ainda que não sejam uma exclusividade governamental, as políticas públicas podem ser desempenhadas por instituições e/ou organizações, ainda que seus alcances, por não serem nacionalmente planejados, tenham um impacto mais limitado (Pacheco; Benini 2018).

Logo, a extensão universitária pode implementar políticas públicas, apoiando pequenos agricultores em comunidades tradicionais, cooperativas de catadores e agricultores familiares (Dagnino, 2019), aproveitando janelas de oportunidades existentes de acordo com as necessidades sociais (Capella, 2018).

1.3 A Janela de Oportunidade nas Comunidades Tradicionais

Para tratar da produção e do comércio de alimentos em comunidades tradicionais, é crucial avaliar como a literatura trata os problemas, as soluções e as políticas públicas concernentes a essas comunidades. Nesse contexto, é relevante ressaltar que, quando se mencionam povos tradicionais, se está referindo a:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam

territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Esses grupos englobam uma variedade de comunidades, incluindo indígenas, quilombolas, ciganos, extrativistas, ribeirinhos, caboclos, pescadores artesanais, faxinalenses, pomeranos, entre outras.

A partir das alterações ambientais, culturais e sociais nas últimas décadas, originaram mudanças na demanda por alimentos. A influência dessas mudanças fez surgir consumidores mais exigentes, aumentando a necessidade de políticas públicas e projetos de extensão para aprimorar a produção de alimentos sob a ótica da ética ambiental e de cuidado animal (Manning; Soon, 2016).

A distinção sociocultural dos povos tradicionais e sua capacidade de produzir alimentos com características regionais conferem uma vantagem competitiva sustentável (Barney, 1991). No entanto, é relevante observar que, em alguns casos, o aumento da produtividade e das exportações pode tirar o produto da condição de mercados de nicho e conduzi-lo a uma categoria de industrialização e comoditização, como é o exemplo do açaí na Amazônia, que perde suas características locais para se tornar um produto equivalente à soja ou ao milho. Isso pode afetar a segurança alimentar das comunidades produtoras e não reverter em ganhos econômicos substanciais.

Em convergência com o exposto, estão os recursos que Peteraf (1993) chama de recursos socialmente complexos. Ela explica que eles se desenvolvem ao longo do tempo, por meio da interação e do convívio entre os indivíduos. Eles conferem ao grupo ou à empresa características únicas, que são difíceis de imitar ou reproduzir, uma vez que se baseiam em entendimentos complexos e tácitos, que não são facilmente acessíveis a pessoas fora do grupo (Peteraf, 1993).

Logo, a extensão universitária pode auxiliar na identificação e definição de atributos específicos dos alimentos que são produzidos em comunidades tradicionais e apresentam potencial de comercialização maiores, promovendo a certificação regional (Souza-Filho; Miranda, 2019). Esse intercâmbio entre universidade e comunidades vulneráveis economicamente, via extensão,

pode ser a chave para a construção de políticas públicas que valorizem produtos específicos, vinculados aos anseios dos valores defendidos pelos consumidores. Essa função varia de acordo com as instituições de ensino superior, apresentando diferentes aplicações dentro dessa estrutura organizacional.

Desse modo, cabe à extensão universitária

[...] motivar a inteligência da universidade nessas oito áreas temáticas, articulá-las internamente, e mobilizá-las no sentido do enfrentamento das questões contemporâneas do ponto de vista da solidariedade e da sustentabilidade. Nesse esforço são sujeitos tanto os professores, técnicos e estudantes, quanto os destinatários das ações de extensão, que não se trata de impor, prescrever, ditar, senão que de compartilhar, dialogar, interagir, que são as referências dos princípios que regem a extensão universitária brasileira hoje: I) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; II) a interação dialógica com a sociedade; III) a inter e a transdisciplinaridade como princípios organizadores das ações de extensão; IV) a busca do maior impacto e da maior eficácia social das ações; V) a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade (Paula, 2013, p. 21).

Esses princípios da extensão universitária desempenham uma função preponderante na implementação de políticas públicas. Nesse viés, a economia solidária pode ser um elemento para o aumento da eficiência, eficácia e efetividade dos processos de interface entre Estado e sociedade (Dagnino, 2019).

1.4 Política Cognitiva em Guerreiro Ramos

As instituições de ensino superior exercem uma função primordial na política cognitiva do país, uma vez que possuem a capacidade de produzir, distribuir e gerenciar o conhecimento na sociedade. Entretanto, a equitativa distribuição dos conhecimentos não é uma realidade, uma vez que, ao ser controlada por uma elite científica, a política cognitiva capitalista acaba por negligenciar o papel que deveria desempenhar em prol do bem público (De Andrade et al., 2019).

A política cognitiva capitalista, conforme Ramos (1989), envolve uma capacidade de se utilizar o uso de linguagem distorcida para influenciar a interpretação da realidade, de indivíduos e/ou grupos, de acordo com interesses particulares. Ela influencia a psicologia coletiva, bem como a forma como as

pessoas percebem a realidade social. Essa racionalidade centrada no mercado é, para o autor, uma amarra que envolve a administração organizacional, com a finalidade de mascarar a realidade em favor de interesses econômicos. Para tanto, ele sugere que uma racionalidade substantiva busca equilibrar objetivos de mercado e sociais para promover o desenvolvimento social (Ramos, 1989).

A política cognitiva capitalista prejudica a racionalidade substantiva ao promover a redução das tensões dialógicas e minar considerações éticas. A teoria organizacional baseada na razão instrumental tem três pressupostos, a saber: a sociedade é centrada no mercado e conduz uma alteração da subjetividade, na qual o indivíduo se torna, ele próprio, uma organização; a subjetividade desse indivíduo está baseada no emprego e sua autoestima na avaliação que recebe em sua função; e, a comunicação humana é voltada para maximizar a produtividade, por meio de instrumentos desenvolvidos pela psicologia (Paula, 2007).

Sob uma ótica instrumental, os indivíduos perdem a capacidade de exercer seus próprios desejos ou projetar vontades fora dos moldes organizacionais, tornando-se dependentes da organização para interpretar a realidade. Para Ramos (1989), essa política cognitiva capitalista tem a função de gerir a mentalidade social, controlando e autorizando o que deve ou não ser pensado (Juliano et al., 2021).

1.5 Política Cognitiva em Dagnino

Ao discorrer sobre como a tecnologia impacta nas interações entre indivíduos, Braverman (1987) critica o determinismo tecnológico, que coloca a técnica acima das relações sociais, o que resulta, segundo o autor, em uma *societas ex machina*, na qual a tecnologia e a máquina dominam sobre as necessidades humanas. Ele argumenta que as interações entre sociedade e tecnologia escapam do determinismo, enfatizando a influência mútua entre tecnologia e relações sociais (Braverman, 1987).

Por sua vez, Marx (2017) destacou que as relações sociais se entrelacam às forças produtivas, de maneira que qualquer avanço tecnológico que permita maior produtividade também impacta nas estruturas sociais. O autor aponta:

Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, ao mudar o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor nos dá a sociedade com o capitalista industrial (Marx, 2017, p. 125).

Há uma interrelação entre as forças produtivas e a organização social, isto é, a capacidade tecnológica e a maneira pela qual os indivíduos se organizam socialmente. Dagnino (2019) propõe o conceito de tecnociência solidária, que busca superar problemas de dependência e desigualdade decorrentes de uma distribuição desigual de recursos físicos e culturais na sociedade. Desse forma, ele argumenta que é preciso criar uma tecnociência que supere tais problemas, sendo que esse termo se refere ao

[...] resultado do que seria uma fusão contemporânea entre ciência e tecnologia. Não existiriam mais pesquisas científicas de um lado, que buscariam conhecer a realidade, produzir conhecimento puro - a ciência. E, de outro, pesquisas tecnológicas, que o aplicariam gerando conhecimento aplicado - a tecnologia - para produzir bens e serviços, coisas uteis. Hoje, a atividade que melhor descreveria a produção de conhecimento é a pesquisa tecnocientífica (Dagnino, 2021, p. 3).

O autor argumenta que, do mesmo modo que a ciência não é neutra, a tecnologia e a fusão de ambas também não o são. Uma vez que são produtos de pesquisas enviesadas desde sua concepção e são utilizadas para atender a interesses privados, o fruto delas também consiste em conhecimentos enviesados, que não servem à sociedade de maneira homogênea. A partir dessa concepção, a proposta do conceito de tecnociência solidária é uma fusão entre ciência e tecnologia para a promoção da inclusão social. Logo, o conceito pode ser definido como:

[...]é a decorrência cognitiva da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção e de um acordo social que legitima o associativismo, os quais ensejam, no ambiente produtivo, um controle autogestionário e uma cooperação de tipo voluntário e participativo, provoca uma modificação no produto gerado cujo resultado material pode ser apropriado segundo a decisão do coletivo empreendimento solidário (Dagnino, 2019, p. 47).

Para a efetivação de tal processo, a proatividade das instituições de ensino superior é crucial para a criação de políticas públicas que viabilizem, criem e implementam tecnologias sociais sustentáveis. Essa proatividade deve estar vinculada às necessidades da totalidade social, especificamente voltando sua atenção às comunidades/populações vulneráveis economicamente, mas que também possuem potencial para se organizar coletivamente e aumentar sua produtividade.

Dagnino (2019) enfatiza a presença de um agente externo a essas populações, responsável por fazer uma inter-relação de conhecimentos que podem ser aplicados/utilizados por essas comunidades, criando oportunidades por meio do intercâmbio entre suas capacidades produtivas e as exigências do mercado consumidor. Nas considerações do autor:

Esse ator não nomeado só poderia ser aquele que, especializado em produzir conhecimento baseado na compreensão de como funcionam a natureza, os homens e as sociedades seriam capazes de fazer com que a produção de bens e serviços pela população ou comunidade gerasse soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida, proporcionando um impacto social comprovado. Ou seja, os pesquisadores e tecnólogos situados em instituições públicas de ensino e pesquisa (Dagnino, 2019, p. 68).

Para tal, é necessário o desenvolvimento de uma nova visão de universidade e de uma nova política cognitiva, que promovam a tecnociência solidária e, consequentemente, a inclusão social. Desse modo, a tecnociência solidária se torna o fundamento de uma nova forma de pensar o conhecimento e, simultaneamente, reordenar a política cognitiva na relação entre a universidade e a sociedade, visando a produção e acessibilidade do conhecimento (Dagnino, 2020).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota a metodologia proposta por Saunders *et al.* (2016). Dessa forma, no que diz respeito à natureza, a pesquisa é de caráter teórico; quanto ao objetivo, é de natureza exploratória e descritiva; a filosofia subjacente é interpretativista; a lógica empregada é indutiva; o horizonte temporal é transversal; e a abordagem utilizada é qualitativa. Os sujeitos do

estudo consistem em publicações científicas relacionadas ao tema, disponíveis de forma gratuita nas bases de dados das revistas selecionadas no Portal da Capes.

A coleta de dados foi baseada nos procedimentos definidos pela ferramenta *ProKnow-C*. Para Afonso et al. (2011), essa é uma ferramenta de grande utilidade para se construir e delimitar o escopo de um determinado campo do conhecimento, sendo uma metodologia caracterizada por procedimentos estruturados e rigorosos. Assim, ela pode ser definida como uma

série de procedimentos sequenciais que se iniciam desde a definição do mecanismo de busca de artigos científicos a ser utilizado, seguindo por uma série de procedimentos pré-estabelecidos até atingir a fase de filtragem e seleção do portfólio bibliográfico relevante sobre o tema (Afonso et al., 2011, p. 5).

Assim, tal processo é composto por uma série de fase, sendo elas: a seleção do portfólio bibliográfico; a realização de análises bibliométricas desse portfólio; uma análise sistêmica abrangente do portfólio bibliográfico; a formulação dos objetivos de pesquisa. Vale destacar que as duas primeiras etapas pertencem à fase de análise bibliométrica, enquanto as duas últimas resultam da análise sistêmica e dos resultados práticos da pesquisa (Afonso et al., 2011). Essa pesquisa, se limitou aos três primeiros pontos do processo.

Para consecução da pesquisa foram estabelecidas seis fases distintas, que vão desde os artigos seminais até a conclusão e as recomendações para futuras pesquisas. O Quadro 1 apresenta um fluxograma de tais etapas, ações a serem realizadas e os resultados esperados.

Quadro 1: Fluxograma da metodologia *ProKnow-C*

Etapas	Ações	Resultados esperados
1 ^a	Análise do artigo seminal	Primeiros <i>insights</i> sobre o tema
	Pesquisa bibliométrica	Formular a pergunta de pesquisa
	Revisão sistemática	Identificar os termos de pesquisa

Etapas	Ações	Resultados esperados
2º	Definição das bases de dados	Percepções sobre as bases mais adequadas ao tema
	Validação dos termos de pesquisa	Identificação do tamanho de amostra
	Busca nas bases de dados	Exportar os metadados das bases de dados
3º	Mesclagem dos metadados	Exclusão de arquivos repetidos
4º	Extração de dados e gráficos	Apresentação gráfica da análise bibliométrica
5º	Análise descrição dos artigos	Apresentação gráfica dos métodos e abordagem
6º	Análise conceitual das abordagens	Conclusões e recomendações

Fonte: baseado em Touriñán López et al., (2021) e Afonso et al., (2011).

Tendo como base a fundamentação teórica da pesquisa, foram estabelecidas três categorias de análise. Elas auxiliarão na organização, classificação e interpretação dos dados coletados durante uma pesquisa, bem como na consecução dos objetivos específicos em relação aos sujeitos do estudo. O Quadro 2, a seguir, exemplifica como serão dispostas as referidas categorias.

Quadro 2: Categorias de análise

Categorias de análise	Fatores de análise
Extensão Universitária	Quais são os fatores que levam os pesquisadores a se engajarem como extensionistas na produção de alimento em comunidades tradicionais?
Tecnociência Solidária	Quais são as condições para maior inclusão da tecnociência solidária nas IES?
Política cognitiva	Quais são os principais fatores que ensejam uma alteração na política cognitiva em prol da tecnociência solidária?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, todas as etapas da coleta de dados terão como guia estas categorias, uma vez que estão conceitualmente alinhadas com os objetivos específicos da pesquisa, relacionando-se tematicamente ao objetivo geral.

A partir de quatro conceitos diretamente vinculados às categorias de análises, a saber: Tecnociência solidária, política cognitiva, comunidades tradicionais e extensão universitária, foram realizadas pesquisas no portal da Qualis Periódicos - Plataforma Sucupira a fim de identificar as revistas que possuem em seus nomes e propósitos a publicação de pesquisas relacionadas à temática da extensão universitária. Assim, foram localizadas 33 revistas dentro do horizonte temporal dos últimos dez anos (2014-2023). Através dessas buscas, emergiram 34 estudos relacionados aos conceitos pesquisados. Todos esses estudos foram lidos na íntegra, e a partir dessa análise, foram selecionados os 10 que mais se alinharam com os objetivos da pesquisa.

Assim, o Quadro 3 apresentam as pesquisas selecionadas e as metodologias empregadas:

Quadro 3: Categorias de análise

Autores	Título	Metodologia
Bórt Júnior (2021)	Casa de farinha na aldeia Xucuru-Kariri em Caldas (Minas Gerais/Brasil): notas a partir de uma pesquisa etnográfica e um projeto de extensão	Etnografia
De Carvalho et al. (2020)	Aproveitamento integral do coco babaçu como estratégia de educação e desenvolvimento social sustentável	Pesquisa-ação
Araújo et al. (2021)	Evolução dos sistemas de produção agrícola após participação em uma política pública	Estudo de Caso
Da Silva e Kubo (2018)	Conflitos Ambientais no Norte de Minas Gerais: A Resistência dos Vazanteiros	Etnografia
Tourinho et al. (2014)	Transformação na ordem sociometabólica do capital: teoria e práxis extensionista em comunidades agrárias do município de Colares, Pará, Amazônia Oriental	Pesquisa-ação

Autores	Título	Metodologia
Tonin et al. (2017)	Cadeia Solidária das Frutas Nativas: algumas reflexões a respeito da Segurança Alimentar e Nutricional	Estudo de Caso
De Oliveira (2022)	A extensão universitária socialmente orientada enquanto resistência epistemológica: possibilidades emancipatórias	Bibliográfica
Andrade et al. (2019)	Extensão e tecnociência solidária: periférico no DF e entorno	Pesquisa-ação
Alves e Padilla (2023)	Análise da Declaração de Budapeste sob a perspectiva do conceito de Tecnociência Solidária	Bibliográfica
Ribeiro e Callou (2015)	Capital social de pescadores e a criação da reserva Extrativista de rio formoso – Pernambuco	Etnografia

Fonte:Elaborado pelo autor.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 As Pesquisas em Tecnociência Solidária e Comunidades Tradicionais

Bort Júnior (2021), em sua pesquisa sobre os Xucuru-Kariri, destaca a importância do pesquisador extensionista valorizar os saberes tradicionais e a compreender a cosmovisão indígenas, bem como a organização social dessas comunidades. Assim, qualquer ação deve ser permeada por uma vivência profunda e prolongada, mediada pela etnografia, para produção de dados que comportem a realidade sociocultural e econômica, evitando as abordagens científicas e positivistas. Um projeto de extensão do curso de arquitetura da USP, realizado em Caldas/MG com os Xucuru-Kariri, inicialmente, visava construir uma escola, mas o cacique propôs a criação de uma casa de farinha, fundamentado na tradição simbólica e sustentabilidade da comunidade. Ainda que a pesquisa não o cite, tal visão se alinha com a de Dagnino (2019) sobre a importância de atores externos facilitarem intercâmbios tecnocientíficos para fortalecer a marca e o valor comercial.

Isto é, a prática cultural de produção de farinha está intimamente entrelaçada com os ensinamentos culturais e, ao mesmo tempo, com questões econômicas e a preservação das tradições. Para tanto, os indígenas requereram um modelo arquitetônico que retratasse elementos simbólicos de sua cosmovisão, refletindo a criação, proteção, sustento e cuidado da comunidade (Bort Júnior, 2021).

Bort Júnior enfatiza que projetos de extensão e pesquisas futuras em comunidades tradicionais devem integrar epistemologias não hegemônicas nas universidades, uma questão etnográfica crucial no campo antropológico mais amplo (Bort Júnior, 2021).

O estudo de Carvalho *et al.* (2020) descreve um projeto de extensão implementado em Miguel Alves/PI, que objetivou promover a exploração sustentável em comunidades ribeirinhas e extrativistas. Ao incluir oficinas em áreas como nutrição, artes, operação de máquinas, empreendedorismo e desenvolvimento regional, o projeto visou promover o benefício industrial do coco e dos demais subprodutos do babaçu, além de fomentar práticas agrícolas sustentáveis, preservação ambiental e técnicas de comercialização e produtividade da palmeira do babaçu.

Como resultados dos treinamentos e o uso de máquinas de beneficiamento, houve a valorização do babaçu, incentivando o envolvimento de jovens e adultos das comunidades, possibilitando maiores condições de lucro e atividades econômicas dentro da comunidade. Tais ações de extensão viabilizaram um maior desenvolvimento do comércio e produção local, melhoramento da autoestima dos indivíduos e da promoção do espírito associativo e participativo nas comunidades (Carvalho *et al.*, 2020).

O estudo de Carvalho *et al.* (2020) mostra que as pesquisas devem focar no potencial econômico e sociocultural das comunidades, escolhendo os produtos e os recursos já disponíveis e verificando o mercado consumidor existente para tal produção, viabilizando os meios técnicos e legais para o aprimoramento dos produtores.

A pesquisa de Araújo *et al.* (2021) analisou o impacto dos projetos de extensão rural, intitulado “Gestão sustentável da agricultura familiar no Rio Grande do Sul” sobre os sistemas de produção de alimentos em comunidades

de pequenos agricultores. O estudo indicou que a participação no projeto viabilizou a diversificação das atividades agrícolas, além de um melhor planejamento de custos e ganhos.

Concluiu-se que as políticas de extensão desempenham uma função primordial na promoção do uso racional dos recursos, controle dos gastos em propriedades da agricultura familiar, bem como no auxílio na escolha do que deve ser cultivado, na relação produção/comercialização (De Araújo et al., 2021).

O estudo destacou a importância da conexão entre diferentes políticas públicas, como a articulação entre a extensão rural e o acesso aos mercados (Araújo et al., 2021), o que permite inferir que pesquisas futuras devem buscar localizar os mecanismos socioeconômicos que fazem parte do elo entre as comunidades locais, suas produções e os mercados consumidores que estão abertos ao consumo de tais produtos.

Da Silva e Kubo (2018) realizaram uma pesquisa acerca do processo de modernização da agricultura nas décadas de 1970 e 1980 no norte de Minas Gerais, sob a atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). Esse processo levou à luta das comunidades tradicionais, que buscavam preservar seu modo de produção e organização social, enquanto os projetos visavam a implantação da monocultura e produção de alimentos para exportação, por meio da substituição da agricultura familiar de subsistência por uma abordagem empresarial, considerando esses espaços comunais como improdutivos.

Esse processo de modernização agrícola resultou na descaracterização e interrupção das práticas socioprodutivas de diversos grupos sociais, causando a privatização de áreas anteriormente utilizadas de forma comunal. O fenômeno provocou mudanças socioespaciais, culturais, econômicas e impactos ambientais na região (Da Silva; Kubo, 2018).

A pesquisa de Da Silva e Kubo (2018) mostra que é necessário focar pesquisas futuras nos embates entre modernidade econômica capitalista e as formas tradicionais de organização comunitárias, verificando de que maneira essas duas condições se contrapõem ou convergem em certas medidas, mas

que seus encontros se mostram tensionados por questões culturais e econômicas profunda.

O estudo de Tourinho *et al.* (2014) descreve como a experiência de extensão universitária revelou que a iniciativa comunitária de criação de frangos caipiras se tornou um impulsionador de recursos necessários para a transformação da ordem econômica de uma comunidade de Colares, no Pará. Demonstrou que as comunidades, ainda que periféricas em relação do desenvolvimento dos médios e grandes centros urbanos e/ou produtivos, podem ter potencial de produção e o estabelecimento de novos padrões de relação entre trabalhadores rurais e recursos naturais, visando alternativas de produção e bem-estar social.

Os autores utilizam como fundamentação teórica para analisar os dados o conceito marxista de falha metabólica, que emerge das relações entre o trabalho e o ambiente no contexto do capitalismo e das forças de mercado, isto é, uma desconexão entre o ser humano e a natureza, devido à ação humana. De tal modo, a sustentabilidade só ocorre quando os produtores têm controle sobre como interagem com a natureza, decidem sobre sua produção, a comercialização e os benefícios compartilhados (Tourinho *et al.*, 2014).

Para tanto, segundo os autores, é necessário que a extensão universitária adote uma abordagem de nova extensão rural, que dê prioridade às comunidades economicamente periféricas, com processos coletivos de produção e considere a comunidade como um ecossistema vivo, que tem suas próprias regras internas. Isso envolve a adoção de políticas de extensão baseadas em recursos locais, em economia endógena, no associativismo, na cooperação e em grupos comunitários (Tourinho *et al.*, 2014).

A partir dos achados de Tourinho *et al.* (2014), pode-se inferir que há uma lacuna de pesquisas vinculadas aos projetos de extensão que abordem as comunidades como sistemas socioculturais e econômicos com lógica e fundamentação internas, que as questões de produção devem ser pensadas a partir de fatores endógenos. O papel da extensão universitária é facilitar esse debate, promovendo a integração comunitária, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Tourinho *et al.*, 2014).

A pesquisa realizada por Tonin *et al.* (2017) analisou os resultados de um projeto de extensão que apoiou a Cadeia Solidária das Frutas Nativas no Rio Grande do Sul, destacando que ela não apenas proporciona benefícios econômicos, mas também sociais, à medida que fomenta a produção também auxiliar na preservação da biodiversidade, no autoconsumo, o aumento da qualidade na produção de alimentos, ao passo que apoia os vínculos de pertencimento entre os pequenos agricultores.

Os autores salientam que as estratégias tradicionais de desenvolvimento rural produzem pouco impacto na produção de alimentos para os mercados internos e locais, sendo essa uma área que deve ser o foco das pesquisas e dos projetos de extensão que se dedicam à produção de alimentos. Esses projetos seriam portadores de estratégias alternativas para geração de renda, organização comunitárias, biodiversidade local e segurança alimentar (Tonin *et al.*, 2017).

Já a pesquisa de De Oliveira (2022) busca entender o potencial emancipatório da extensão universitária, destacando a importância de considerá-la como uma forma de resistência epistemológica e política. Para tanto, a autora se vale do conceito de pensamento abissal para explorar as raízes da injustiça social e cognitiva, discutindo o modelo universitário subjacente a essa perspectiva.

Para a autora, uma escolha epistemológica é, simultaneamente, uma escolha política, uma vez que a forma como se interpreta a realidade está inter-relacionada ao controle político e ideológico (De Oliveira, 2022). Dessa forma, as pesquisas e os projetos de extensão devem considerar as disputas no campo acadêmico ao qual estão inseridos, tendo em conta que a escolha metodológica é uma escolha por uma determinada visão de mundo, a qual não é neutra ou despretensiosa, mas atende a interesses muitas vezes subjetivos aos discursos.

O estudo de Andrade *et al.* (2019) analisa os projetos de extensão que prestam assessoria técnica, sob a ótica da tecnociência solidária, em arquitetura e urbanismo vinculados ao Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico no Distrito Federal e entorno. Os autores citam a importância dos processos participativos na alteração da política cognitiva vigente nas universidades, bem como a relevância do envolvimento comunitário na promoção e efetivação

da tecnociência solidária, para superar desafios para uma nova extensão universitária.

A pesquisa faz uma importante distinção para tecnociência solidária, que é a diferença entre assistência técnica e assessoria técnica, afirmando que essa última foca na cognição e na identidade do sujeito sociotécnico e na sua relação com o território, bem como com a natureza de diversos grupos sociais e movimentos sociais na democratização dos processos de mudança tecnológica (Andrade et al., 2019).

A pesquisa evidencia que os estudos futuros devem levar em consideração que a assessoria técnica sob a ótica da tecnociência solidária não impõe uma tecnologia, mas apresenta possibilidades passíveis de serem avaliadas e pensadas a partir da lógica e das necessidades locais (Andrade et al., 2019).

Alves e Padilla (2023) analisam o conceito de Tecnociência Solidária em confronto com os conceitos de tecnologia presentes na Declaração de Budapeste (1999). Eles buscam estabelecer reflexões sobre como os projetos de extensão em universidades públicas adotam o conceito de tecnologia, aceitando uma neutralidade preestabelecida.

Os autores destacam que a tecnociência solidária pressupõe o controle autogestionário das demandas cognitivas, enquanto a tecnociência capitalista tem demandas cognitivas heterogestionárias, o que resulta em acumulação de capital e problemas sociais. Dessa forma, há a necessidade de um novo marco conceitual para as políticas de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, para atender às demandas locais e regionais (Alves; Padilla, 2023).

Ainda que já haja alguns projetos com abordagem de tecnociência solidária em universidades, é fundamental reorientar as agendas de ensino e pesquisa nas instituições públicas para adequar as políticas às necessidades das comunidades mais pobres, fundamentadas numa epistemologia que traga consigo o gene da exclusão e do perpetuamento da heterogestão da cognição (Alves; Padilla, 2023).

Por fim, a pesquisa de Ribeiro e Callou (2015) analisou o capital social dos pescadores de uma comunidade ribeirinha do Rio Formoso, em Pernambuco. O estudo observou que a criação de reservas extrativistas impulsiona o crescimento das comunidades, ao reconhecer as comunidades tradicionais

como gestoras do local. Verificou-se que o capital social desempenha uma função crucial no desenvolvimento local, já que, à medida que o vínculo é maior, há também maior capacidade de discussões, trocas de informações e, consequentemente, melhor organização política dos atores sociais.

Os autores utilizaram a teoria de Bourdieu, e chegaram à conclusão de que os indivíduos demonstraram vínculos profundos com a comunidade tradicional e seu modo de ser e agir, o que influencia suas ações e capacidade de produção simbólica diferenciadas, gerando valor a partir de suas tradições e manifestações culturais (Ribeiro; Callou, 2015).

Isto posto, infere-se a relevância de que pesquisas futuras avaliem como o capital social das comunidades pode interferir no valor simbólico de seus produtos, dotando-os de maior inserção nos mercados consumidores. Além disso, é importante analisar como tecnologias exógenas podem alterar esse capital presente nas comunidades.

CONCLUSÕES

A partir das pesquisas analisadas nas seções anteriores, é possível identificar algumas lacunas existentes e pontos a serem explorados nas pesquisas e projetos de extensão em comunidades tradicionais.

Neste sentido, observa-se que tais ações devem: a) incorporar epistemologias não hegemônicas, buscando focar no potencial econômico e sociocultural das comunidades, para que se identifiquem produtos disponíveis e seus respectivos mercados consumidores; b) examinar as nuances dos conflitos entre as tradições comunais e a modernidade capitalista, em especial no que concerne às implicações culturais e econômicas; c) analisar as comunidades tradicionais como sistemas internos em si mesmos, que contam com leis e normas próprias, devendo qualquer abordagem implementada ser analisada a priori, a partir de um rigoroso viés epistêmico não colonial; d) enfatizar a produção de alimentos para o mercado local e/ou interno, buscando novas estratégias de geração de renda, manutenção da biodiversidade e segurança alimentar; e) observar uma rigorosa questão metodológica, entendendo que as escolhas epistêmicas são também escolhas políticas, que reproduzem os interesses subjacentes; f) a extensão não deve ser entendida como assistência

técnica, mas como uma assessoria técnica, que é flexível e capaz de se adaptar às necessidades locais; g) a agenda do ensino e pesquisa devem ser reorientadas para as questões sociais, isto é, pensadas para os economicamente mais vulneráveis; i) para a escolha metodológica e abordagem das questões produtivas nas comunidades, é necessário, antes, analisar as inter-relações entre os indivíduos, seu capital social e simbólico, para evitar que fatores exógenos interfiram em seu modo de organização.

POLÍTICA COGNITIVA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma análise da proposta de tecnociência solidária para os projetos de extensão na produção de alimentos em comunidades tradicionais

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar a produção em torno dos conceitos de tecnociência solidária e política cognitiva na abordagem das pesquisas sobre extensão universitária. Por meio de uma pesquisa bibliográfica que se utilizou da ferramenta ProKnow-C, foram analisados 10 estudos que se ocupam da produção de alimentos em comunidades tradicionais. Assim, o estudo fez um levantamento das lacunas existentes em pesquisas futuras que abordem os projetos de extensão universitária em comunidades tradicionais com foco na produção de alimentos. Dessa forma, concluiu-se que há uma série de tópicos e características que podem ser exploradas em pesquisas futuras, em especial os confrontos culturais e a mudança nas políticas de gestão e direcionamentos dos saberes acadêmicos.

Palavras-chave: extensão universitária; política cognitiva; tecnociência solidária; comunidades tradicionais.

COGNITIVE POLICY AND UNIVERSITY EXTENSION: an analysis on the solidarity technoscience proposal for extension projects in food production in traditional communities

Abstract: The aim of this research is to analyze the production around the concepts of solidary technoscience and cognitive policy in the approach to research on university extension. Through bibliographical research using the ProKnow-C tool, 10 studies were analyzed that deal with food production in traditional communities. Thus, the study surveyed existing gaps in future research that addresses university extension projects in traditional communities with a focus on food production. Therefore, it was concluded that there are a series of topics and characteristics that can be explored in future research, especially cultural clashes and changes in management policies and directions of academic knowledge.

Keywords: university extension; cognitive policy; supportive technoscience; traditional communities.

POLÍTICA COGNITIVA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: un análisis de la propuesta de tecnociencia solidaria para proyectos de extensión en la producción de alimentos en comunidades tradicionales

Resumen: El objetivo de esta investigación es analizar la producción en torno a los conceptos de tecnociencia solidaria y política cognitiva en el abordaje de la investigación en extensión universitaria. A través de una investigación bibliográfica utilizando la herramienta ProKnow-C, se analizaron 10 estudios que abordan la producción de alimentos en comunidades tradicionales. Así, el estudio relevó las brechas existentes en futuras investigaciones que aborden proyectos de extensión universitaria en comunidades tradicionales con enfoque

en la producción de alimentos. Por lo tanto, se concluyó que existen una serie de temas y características que pueden ser explorados en futuras investigaciones, especialmente los choques culturales y los cambios en las políticas de gestión y direcciones del conocimiento académico.

Palabras clave: extensión universitaria; política cognitiva; tecnociencia de apoyo; comunidades.

SOBRE OS AUTORES

Elcio Gustavo Benini

Doutor em Educação (UFMS). É professor Associado da Escola de Administração e Negócios (ESAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua nos Programas de Pós-graduação em Administração (Ppgad) e no Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Organizações, Trabalho e Educação (Gepote). Tem como temas de estudo e pesquisa: Epistemologia e estudos organizacionais; Teoria crítica das Organizações; Trabalho associado e Economia Solidária; Autogestão; Administração Pública; Políticas Públicas e; Trabalho e educação. E-mail: elciobenini@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-3062>.

Oséias Freitas de Oliveira Junior

Atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É licenciado em História (2008) e Filosofia (2019) pela UFMS, com especialização em Ensino de História (2015). Mestre em Administração Universitária pela UFSC (2022) e atualmente doutorando em Administração pela ESAN/UFMS. E-mail: oseias.junior@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3366-1417>.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Michele H. F. et al. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo Proknow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 47-62, 2011.
- ALVES, Marco Antonio Baleiro; PADILLA, Nereyda Emelia Moya. Análise da Declaração de Budapest sob a perspectiva do conceito de Tecnociência Solidária. **Universidad y Sociedad**, v. 15, n. 3, p. 612-619, 2023.
- ARRUDA-BARBOSA, Loeste de et al. Extensão como ferramenta de aproximação da universidade com o ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 316-327, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/cp/a/FYkF49Sc8pFmvQR68z3dyhg/](https://www.scielo.br/j/cp/a/FYkF49Sc8pFmvQR68z3dyhg/>. Acesso em: 29 set. 2023.). Acesso em: 29 set. 2023.
- BARNEY, J. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014920639101700108>. Acesso em: 27 set. 2023.
- BAYUO, Blaise Booponoyeng; CHAMINADE, Cristina; GÖRANSSON, Bo. Unpacking the role of universities in the emergence, development and impact of social innovations– A systematic review of the literature. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 155, p. 120030, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162519318931>. Acesso em: 29 set. 2023.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUSSARDI, Valdemar. **Da universidade à Commoditycidade:** ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do Mercado, o futuro da

universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3939/2208>. Acesso em: 29 set. 2023.

BIRANVAND, Ali; SEIF, Mohammad Hassan. Factors Affecting Knowledge Commercialisation in University: A Case Study. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v. 40, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/24219c27dd9ae958da0567c07deb3c07/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2028807>. Acesso em: 29 set. 2023.

BORT JÚNIOR, João Roberto. Casa de farinha na aldeia xucuru-kariri em Caldas (Minas Gerais/Brasil): notas a partir de uma pesquisa etnográfica e um projeto de extensão. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/26118>. Acesso em: 27 set. 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED**, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

COMPAGNUCCI, Lorenzo; SPICARELLI, Francesca. The Third Mission of the university: A systematic literature review on potential sand constraints. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 161, p. 120284, 2020.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental**. 3. ed. rev. atual. Flóriana: Departamento de Ciências da Administração da UFSC; Brasília, DF: Capes: UAB, 2014. 166 p.

DAGNINO, R. P.; BAGATTOLLI, C. Como transformar a tecnologia social em política pública? In: DAGNINO, R. P. (org.). **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: IG; Unicamp, 2009, p. 155-175.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 20, p. 293-333, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CP5DRh6nPspXG3NtK3khjql/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

DAGNINO, Renato. A hora e vez da Tecnociência Solidária. **Outras palavras Jornalismo de profundidade e pós-capitalismo**, 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-hora-e-vez-da-tecnociencia-solidaria/>. Acesso em: 23 set. 2023.

DAGNINO, R. Em direção a uma teoria crítica da tecnologia. In: DAGNINO, Renato (Org.). **Tecnologia social**: Ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Komedi, 2010. p. 113-152. Disponível em: <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/3d0887e6-cdf3-47a0-9377-9688c62a6f93/content#page=74>. Acesso em: 23 set. 2023.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 20, p. 293-333, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CP5DRh6nPspXG3NtK3khjql/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

DAGNINO, Renato. **Tecnociência solidária**: um manual estratégico. Marília: Lutas Anticapital, 2019, 161 p.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC; Brasília, DF: Capes: UAB, 2014.

DA SILVA, Queite Marrone Soares; KUBO, Rumi Regina. Conflitos Ambientais no Norte de Minas Gerais: A Resistência dos Vazanteiros. **Revista de Extensão e Estudos Rurais**, v. 7, n. 2, p. 169-189, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rever/article/view/3402>. Acesso em: 29 set. 2023.

DE ANDRADE, Liza Maria Souza et al. Extensão e Tecnociência solidária: Periférico no DF e entorno. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v. 26, n. 38, p. 189-189, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/22188>. Acesso em: 29 set. 2023.

DE ARAUJO, Maikon Jordani et al. Análise da evolução dos sistemas de produção agrícola após participação em uma política pública. **Extensão em Foco**, n. 22, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/wp/>. Acesso em: 27 set. 2023.

DE CARVALHO, Cecilia Maria Resende Gonçalves et al. Aproveitamento integral do coco babaçu como estratégia de educação e desenvolvimento social sustentável. **Extensão em Foco**, n. 21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/wp/>. Acesso em: 27 set. 2023.

DE OLIVEIRA, Loryne Viana. A extensão universitária socialmente orientada enquanto resistência epistemológica: Possibilidades emancipatórias. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, v. 10, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/33737>. Acesso em: 29 set. 2023.

DINIZ, Leopoldina Francimar Amorim Coelho; DE SOUSA, Geida Maria Cavalcanti; DE SOUZA, Dennis Marinho Oliveira Ramalho. **Percepções sobre extensão por parte dos docentes e discentes de graduação**. Educação, p. e15/1-31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/63197>. Acesso em: 29 set. 2023.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARIA, José H. **Poder, controle e gestão**. Curitiba: Juruá, 2017.

FIGUEIREDO, A. M. R. Políticas públicas, sustentabilidade e agronegócios: conceitos iniciais. In: FIGUEIREDO, A. M. R. **Políticas públicas na sustentabilidade socioambiental do agronegócio**. Campo Grande: Editora UFMS, 2020.

GARCÍA GUTIÉRREZ, Juan et al. Las políticas supranacionales de Educación Superior ante la tercera misión de la Universidad: el caso del aprendizaje servicio. **Revista Española de Educación Comparada**, 2021. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207032/Garc%C3%ADA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 set. 2023.

GOMES, Sofia et al. Opening the “black box” of university entrepreneurial intention in the era of the COVID-19 pandemic. **Social Sciences**, v. 10, n. 5, p. 181, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/5/181>. Acesso em: 29 set. 2023.

JULIANO, Rosane Aurore Romao; JULIANO, Rani Aurore; JULIANO, Filipe Romão. Um século de Alberto Guerreiro Ramos – teórico das organizações. **Estudos de Administração e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 08-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaeas/article/view/46293>. Acesso em: 04 out. 2023.

LONČAR-VICKOVIĆ, Sanja; KRAJNOVIĆ, Marija; KAMENARIĆ, Martina. The Third Mission of the University: The Response of GRAFOS' Students to the Consequences of Natural Disasters in Croatia 2020. **Tehnički glasnik**, v. 16, n. 1, p. 139-147, 2022. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/271946>. Acesso em: 29 set. 2023.

LUCAS, Angela Christina et al. Curricularização da extensão: a experiência do curso de administração pública da Faculdade de Ciências Aplicadas UNICAMP. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 28, p. e88038-e88038, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/88038>. Acesso em: 19 out. 2023.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017.

MANNING, L.; SOON, J. M. Building strategic resilience in the food supply chains. **British Food Journal**, v. 118, n. 6, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/BFJ-10-2015-0350>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BFJ-10-2015-0350/full/html>. Acesso em: 29 set. 2023.

MESKHI, B. Ch. et al. Development of Children's Supplementary Education as a Component of the University's Third Mission. In: **Scientific and Technical Revolution: Yesterday, Today and Tomorrow**. Springer International Publishing, 2020. p. 826-834. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-47945-9_88. Acesso em: 29 set. 2023.

PACHECO, Adriano Pereira de Castro; BENINI, Elcio Gustavo. A Economia Criativa em época de crise: o desenvolvimento endógeno brasileiro na obra de Celso Furtado. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 38, p. 324-337, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/JwLRzsHCyKwmhWXVSx9mR5b/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

PAULA, Ana Paula Paes de. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. **Organizações & Sociedade**, v. 14, p. 169-188, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/98dSkF3pVTnSxV9Dy6ZrMZS/>. Acesso em: 23 set. 2023.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces— **Revista de Extensão da UFMG**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 18 out. 2023.

SAUNDERS, M.; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. Harlow: Pearson Education, 2019.

SOUZA-FILHO, H. M.; MIRANDA, B. V. Asset specificity, intensity of coordination, and the choice of hybrid governance structures. **Journal Agribusiness in Developing and Emerging Economies**, v. 9, n. 2, p. 139-158, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JADEE-11-2017-0127/full/html>. Acesso em: 29 set. 2023.

TONIN, Jeferson et al. Cadeia solidária das frutas nativas: algumas reflexões a respeito da segurança alimentar e nutricional. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 8, n. 1, p. 49-56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/4971>. Acesso em: 29 set. 2023.

TOURINHO, Manoel Malheiros et al. Transformação na ordem sociometabólica do capital: teoria e prática extensionista em comunidades agrárias do município de Colares, Pará, Amazônia Oriental. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 5, n. 1, p. 27-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/1068>. Acesso em: 29 set. 2023.

PEIXOTO, Marcus. Assistência Técnica e Extensão Rural: grandes deficiências ainda persistem. **Uma jornada pelos contrastes do Brasil**: cem anos do Censo Agropecuário, p. 323-338, 2020.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/20508>. Acesso em: 26 set. 2023.

PETERAF, M. A. The corner stones of competitive advantage: a resource-based view. **Strategic Management Journal**, v. 14, n. 3, p. 179-191, 1993. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/smj.4250140303>. Acesso em: 27 set. 2023.

RAMOS, A. G. **Administração e Contexto Brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

RIBEIRO, Fabiano Pimentel; CALLOU, Angelo Brás Fernandes. Capital social de pescadores e a criação da Reserva Extrativista de Rio Formoso–Pernambuco. **Extensão Rural**, v. 22, n. 4, p. 24-42, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/extensaorural/article/view/10903>. Acesso em: 29 set. 2023.

NORTH, D. C. Institutions. **The Journal of Economic Perspectives**, v. 5, n. 1, p. 97-112, 1991.

UGNICH, Ekaterina; TARANOV, Pavel; ZMIYAK, Sergey. The third mission of a regional flagship university: the first results of its realization. In: Digital Economy: Complexity and Variety vs. Rationality 9. **Springer International Publishing**, 2020. p. 705-713. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-29586-8_82. Acesso em: 21 set. 2023.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DA COVID-19: um olhar sobre a atuação da Universidade Federal do Acre*

POLÍTICA DE ASISTENCIA AL ESTUDIANTE EN TIEMPOS DE COVID-19: una mirada a la actuación de la Universidad Federal de Acre

STUDENT ASSISTANCE POLICY IN TIMES OF COVID-19: a look at the performance of the Federal University of Acre

POLITIQUE D'ASSISTANCE ETUDIANTE EN TEMPS DE COVID-19 : un regard sur la performance de l'Université Fédérale de l'Acre

Adão Rogério Xavier Silva** 



Mark Clark Assende Carvalho*** 

INTRODUÇÃO

A disseminação global da doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, ou novo coronavírus, levou à Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a situação como pandemia de Covid-19, decisão essa que desencadeou um processo de reconfiguração do tecido social em todas as áreas relacionadas à produção e reprodução da vida humana. Como referência central surgiram medidas para reduzir a exposição e riscos de infecção como o uso de máscaras faciais, a aplicação de álcool em gel ou líquido 70% para higienização das mãos e o cumprimento de medidas de distanciamento e isolamento social.

Nesse contexto, o Estado, o mercado, e a vida privada foram compelidos a adotarem, por diferentes vias, essas novas reconfigurações. No campo

* Pesquisa financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa).

** Universidade Federal do Acre.

*** Universidade Federal do Acre.

da educação, especificamente na educação superior, foram exigidos novos delineamentos para a continuidade das atividades nas Instituições de Ensino Superior (IES), alterando, sobretudo, suas lógicas e processos internos de organização, funções essenciais como ensino, extensão e pesquisa, o que demandou uma nova forma de operacionalizar o trabalho acadêmico.

Neste sentido, o presente estudo analisa a atuação da Universidade Federal do Acre (Ufac) na materialização da Política de Assistência Estudantil (PAE) no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no contexto da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa descritiva, ancorada na análise documental, cujos principais instrumentos de análise são os editais publicados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) da Ufac.

Além dessa breve introdução, o estudo está estruturado em outras quatro seções. Na primeira apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa; em seguida, situa-se a Ufac no contexto pandêmico. No terceiro momento, analisa-se a atuação da instituição em relação à execução da PAE; e, por fim, são expostas as considerações finais.

DEMARCANDO A PESQUISA

Antes de abordar o objetivo central é necessário demarcar questões de ordem teórico- metodológica e conceitual que ancora o trabalho. Neste estudo, ao referirmo-nos à Política de Assistência Estudantil (PAE), consideramos especificamente as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Embora o texto do Pnaes esteja formalmente estabelecido, o parágrafo 2º do Art. 3º especifica que: “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (Brasil, 2010).

Essa prerrogativa confere certa autonomia às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) para atuarem conforme suas diretrizes, sem desviar, no entanto, dos limites estabelecidos pelo Pnaes, especialmente nos Artigos 3º e 5º, que determinam que as ações devem estar articuladas com atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de priorizar estudantes oriundos da

rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, contemplando as áreas específicas de:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; eX - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Assim, embora limitada pelos termos do decreto, a Ufac, assim como outras Ifes, torna-se co-produtora do texto do Pnaes. Considerando o referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas, utilizado neste estudo, essa co-produção pode ser interpretada em dois sentidos no contexto da prática.

O primeiro considera que, ao analisar um texto formal de política educacional, é importante entender que

[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usamos dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto (Mainardes, 2018, p. 03).

O segundo, é que literalmente o texto político formal do Pnaes solicita aos executores uma segunda produção de texto, produção essa de caráter formal, visto que é de responsabilidade desses agentes definirem os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes que serão beneficiários da política. É nesta ação, conforme a Abordagem do Ciclo de Política, que ocorre o contexto da prática.

Na Ufac, essa produção textual em sua quase totalidade é materializada através dos editais de seleção pública, a exceção do subsídio ao Restaurante Universitário (RU), que, conforme identificado por Xavier Silva (2019), não é executado via edital, sendo acessível a todos os estudantes da graduação, sem

distinção de perfil socioeconômico, com preço diferenciado e acessível para três refeições diárias (café, almoço e janta)¹.

Metodologicamente este estudo adota a Abordagem do Ciclo de Políticas face seu caráter dinâmico e flexível, que permite analisar a formação de discursos, disputas e arenas de embate ao redor da formalização da política, além das interpretações e ações dos profissionais que a colocam em prática e suas interações com o cenário de atuação. A abordagem do Ciclo de Políticas, método de análise formulado por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994), considera três contextos principais: a) o contexto de *influência*; b) o contexto de *produção do texto*; c) o contexto da *prática*. Esses contextos estão inter-relacionados e não seguem uma sequência linear, apresentando arenas, locais e grupos de interesse que envolvem disputas e embates (Ball et al., 1992, citado por Mainardes, 2006).

O presente estudo, foca exclusivamente no contexto da prática, discutindo a política em ação, onde ela é interpretada e recriada, produzindo efeitos e resultados que podem gerar mudanças significativas, tanto no cenário em que é materializada quanto na própria política original. Em relação ao período de análise, a pesquisa abrange o intervalo de 30 de março de 2020, data de suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado na Ufac, até a conclusão do ano acadêmico 2020/2, em 9 de outubro de 2021, no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Trata-se, assim, de uma pesquisa descritiva com o objetivo de descrever as características centrais da materialização da PAE na Ufac no contexto da pandemia da Covid-19. Segundo Gil (2019), investigações desse tipo buscam descrever uma realidade por meio da coleta de dados sobre um fenômeno específico. Logo, se assenta em uma análise documental que utiliza como instrumentos os editais publicados pela Ufac por meio de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), divulgados no site institucional.

A seção seguinte situa a atuação da Ufac, no contexto da pandemia, adotando uma abordagem próxima à teoria da atuação das políticas (*theory of*

¹ As refeições são servidas ao preço de R\$ 1,00 para o estudante de graduação. Considerando somente público, conforme dados da Proaes, no contexto dos anos de 2023 o Restaurante Universitário do campus Sede e Floresta serviu: 86.661 (café da manhã); 265.500 (almoços); 92.432 (jantares) (Ufac, 2024, p. 80).

policy enactment), conforme apresentada em *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas*, por Ball, Maguire e Braun (2012). Essa interpretação contextualiza as decisões políticas da Ufac, em consonância com Mainardes (2018) que destaca:

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (Mainardes, 2018, p. 05).

Dessa forma, o objetivo é realizar uma análise descritiva para compreender como a Ufac se posicionou internamente e externamente frente às circunstâncias da emergência sanitária global, ao mesmo tempo em que materializava a Política de Assistência Estudantil (PAE) no contexto do ERE.

O CONTEXTO DA PANDEMIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

As Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentaram e ainda enfrentam desafios significativos devido aos impactos da Covid-19. No campo do ensino, por exemplo, foi necessário, de maneira emergencial, reavaliar práticas e adotar ferramentas digitais, introduzindo o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na extensão e na pesquisa, surgiram questões relacionadas à intensificação da busca por respostas e soluções para as necessidades sociais impostas pelas circunstâncias da pandemia.

Além desses desafios, no Brasil, a educação e a ciência enfrentaram constantes ataques, agravados pela herança do golpe político/jurídico/midiático de 2016, simbolizado pela Emenda Constitucional nº 95 e pelos sucessivos cortes de recursos do orçamento federal ampliando os riscos na pesquisa, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia em detrimento de soluções imediatistas e simplistas, frequentemente associadas à desinformação e ao negacionismo científico. Um exemplo é a promoção de um suposto “tratamento precoce” para a Covid-19 e a sabotagem sistemática das medidas sanitárias recomendadas pela ciência que se articularam a partir de uma

[...] perspectiva teórica fantasiosa de concepção de mundo – teórico, pois se consolida apenas na ideia e na verbalização; fantasiosa porque não se liga às constatações históricas e materiais da dinâmica social, funcionando com a seguinte lógica: se for admitida a existência, existe, se não for admitida, deixa de existir (Xavier Silva; Carvalho, 2021, p. 05).

Ao passo que Organização Mundial da Saúde (OMS) elevava o estado da contaminação para pandemia, em 11 de março de 2020, o Ministério da Saúde (MS) publicava no mesmo período a Portaria nº 356, buscando por meio dela estabelecer a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabeleceu as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional em decorrência da Covid-19.

Dias depois, o Ministério da Educação (MEC) publicava a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que veio ser ajustada pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 e posteriormente substituída pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Em síntese, os instrumentos tratavam sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por um período de até trinta dias prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

Nesse contexto, em precaução ao momento de emergência sanitária mundial, mesmo não havendo nenhum caso confirmado no Estado do Acre, a Ufac noticiava para o dia 17 de março de 2020 a suspensão de suas atividades presenciais² da educação básica no Colégio de Aplicação à graduação, pós-graduação, além da realização de eventos, considerando um período de quinze dias, orientando ao seu corpo técnico-administrativos a adoção do trabalho remoto.

Cabe frisar que não se tratou literalmente do fechamento da instituição, pois ao contrário, a Ufac atuou ativamente no contexto estadual estabelecendo parceria voluntária³ com a Secretaria de Estado de Saúde (Sesacre) e agin-

² Conforme Resolução Reitoria nº 4, de 16 de março de 2020, *ad referendum* do Conselho Universitário. Homologada pela Resolução nº 3, de 30 de março de 2020 do Consu.

³ Para vistas mais ampla ver: <http://www.telessaude.ac.gov.br/nucleo-telessaude-acre-sesacre-e-ufac-implementam-canal-de-teleorientacao-sobre-o-novo-coronavirus-no-acre/?ModPagespeed=off>. Acesso em: 05 nov. 2024.

do através do curso de Medicina para atender e informar a população acreana sobre a Covid-19, por via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, objetivando reduzir o trânsito às unidades de saúde em busca de informações. Por meio de seu Comitê de Prevenção e Contenção da Covid-19, – ao que tudo indica primeira organização institucional de enfrentamento ao vírus no Estado do Acre – apresentou em 28 de março no encontro com a gestão do governo estadual e municipal⁴, o relatório com dados e recomendações para o enfrentamento da pandemia do novo coronavírus no Estado.

Transcorridos treze dias após a suspensão temporária, o Conselho Universitário (Consu), órgão máximo deliberativo da política universitária⁵, deliberou por meio da Resolução nº 4, de 30 de março de 2020⁶, a suspensão das atividades e calendário acadêmico por tempo indeterminado, orientando que as atividades administrativas fossem realizadas por modo remoto.

A referida norma observava que, eventualmente, as atividades poderiam ser permitidas pela autoridade administrativa competente, de acordo com a área, para serem realizadas de modo presencial, observando as recomendações de higienização, não aglomeração e de necessidade de quarentena dos servidores. Essa prerrogativa, possibilitou que a instituição permanecesse agindo e colaborando no cenário pandêmico, assim, antes da adoção do ERE, a Ufac, Campus Sede, atuou⁷ na/o:

1. Atendimento para tirar dúvidas sobre o Covid-19 (via *WhatsApp*);
2. Produção e doação de EPIs;
3. Combate de notícias falsas sobre a Covid-19 (via *WhatsApp*);
4. Desenvolvimento de aplicativo sobre o novo coronavírus;
5. Ofertou auxílio-alimentação para alunos de baixa renda;

⁴ Para vistas mais ampla ver: <https://agencia.ac.gov.br/especialistas-apresentam-novas-recomendações-para-governo-e-prefeitura-combaterem-o-coronavírus/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

⁵ Conforme Art.4º do Regimento Geral da Ufac.

⁶ A resolução observa as orientações da Organização Mundial da Saúde; as determinações do Ministério da Saúde para isolamento social; e os decretos que estabeleceram as medidas para enfrentamento Covid-19 no Estado do Acre (Decreto nº 5.496/2020, de 20 de março de 2020) e município de Rio Branco (Decreto nº 237, de 27 de março de 2020).

⁷ Fonte: <http://www.ufac.br/site/noticias/2020/e> Relatório de Gestão do exercício 2020. Sistematizado pelo autor. Acesso em: 05 nov. 2024.

6. Translado de estudantes acreanos na Bolívia;
7. Disponibilização de manuais de procedimentos contra pandemias;
8. Produção de conteúdo com dicas de nutrição;
9. Produção e doação de sabonete líquido e álcool em gel e glicerinado;
10. Participação na entrega de cestas básicas doadas por ONG;
11. Capacitação dos docentes para aulas na modalidade on-line;
12. Subsidiariação de internet aos alunos da Pós-graduação.

Dentre essas ações, cabe ressaltar que uma delas, o item cinco, auxílio-alimentação para alunos de baixa renda, ou melhor, Auxílio Alimentação Emergencial (AAE), como consta no edital de nº 15/2020 Proaes/Ufac, configura-se uma ação específica da Política de Assistência Estudantil (PAE), amparada e filiada aos recursos do Programa Nacional de Assistência estudantil (Pnaes). Sua descrição será feita na próxima seção.

Posterior à suspensão das atividades e calendário acadêmico por tempo indeterminado, a instituição através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, apresentou a Instrução Normativa Propeg nº 01, de 02 de abril de 2020, que em suma, teceu alternativas sem perder de vista as medidas de precaução ao vírus, buscando possibilitar a continuidade dos trabalhos durante o período de suspensão de atividades presenciais, considerando os: a) Programas Institucionais de Iniciação Científica e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; b) Projetos de pesquisa; e c) Pós-graduação.

Na Pós-graduação, por exemplo, ficou permitida a realização de reuniões, encontros de orientação, exames de qualificação e defesas por meio digital, via internet, desde que devidamente consensualizada pelo(a) orientador(a). No que confere às atividades de ensino no formato Ensino a Distância (EaD), ficou autorizada apenas para os cursos que têm esse recurso previsto em seu projeto aprovado (Ufac/Propeg nº 1/2020).

Nesse contexto, em 03 de junho de 2020, através da Portaria nº 1.009 estabelecida pela Reitoria, foi criado o Grupo de Trabalho Acadêmico (GTA)⁸, com o propósito de coordenar e realizar estudos a fim de propor um plano de retorno às atividades de ensino, pesquisa e extensão na ocasião do isolamen-

⁸ Grupo multisetorial composto pela: Reitoria, Pró-Reitorias, Núcleos, Colégio de Aplicação e o DCE.

to social e no cenário pós-pandemia da Covid-19. Uma das primeiras ações, coordenada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propeg), consistiu em realizar um diagnóstico na esfera da pós-graduação, cujo resultado prático foi a busca de dados dos docentes e discentes sobre suas capacidades tecnológicas de acesso à internet, habilidades e recursos de informática e internet, efeitos da pandemia sobre a saúde física e mental.

Assim, a opção pelo ERE foi admitida para todos os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, considerando o caráter excepcional e durante o período em que durar o isolamento social. Tal medida, fixada pela Resolução nº 5, de 02 de julho de 2020⁹ do Consu, expressa que a adoção é voluntária e com a respectiva aprovação dos colegiados dos programas. Ela orienta ainda, que as atividades de ensino deverão levar em conta os princípios de: “I – Preservação da boa qualidade do ensino; II – Garantia da inclusão de todos os alunos” (Ufac/Consu, Resolução nº 5, de 02 de julho de 2020).

Dessa forma, agora sob a Coordenação da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), o GTA buscou conhecer o público da graduação, especialmente no que confere suas possibilidades em realizarem atividades remotas durante o isolamento social, suas condições socioeconômicas e de acessibilidade a dados e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

A consulta identificou que 71,32% dos estudantes respondentes estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fato que levou a comunidade universitária a promover fóruns a fim de discutir o retorno das atividades acadêmicas com a implementação do ensino remoto aos estudantes que mostraram interesse por essa modalidade de ensino (Ufac, 2020, p. 73).

Nesse levantamento com intuito de conhecer a realidade, condições e as possibilidades estudantis, a Ufac a partir do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) buscou diagnosticar o acesso digital dos estudantes com deficiência e dos monitores/tutores usando de questionários distintos, sendo para os estudantes com deficiência: *Retorno às Atividades Acadêmicas de Forma Remota*

⁹ A resolução observa diversas outras Diretrizes, Portarias e Instruções normativas, tais como do/a: Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Economia, Município de Rio Branco, Estado do Acre, e da Universidade Federal do Acre.

e quais as adaptações razoáveis; e para os monitores/tutores *Retorno às Atividades Acadêmicas de Forma Remota*.

Assim, observando as análises dos diagnósticos realizados, no âmbito da graduação, a adoção ERE foi balizado por meio da Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020 do Consu. A proposta foi elaborada pelo Grupo de Trabalho Acadêmico e endossada pelo Comitê de Prevenção e Contenção da Covid-19 da Ufac.

Na redação dos princípios, em comparação ao dispositivo ERE da pós-graduação, conservou-se somente o primeiro item, os demais foram reescritos:

Art. 1º [...]

§3º [...]

- I – Preservação da boa qualidade do ensino;
- II – Inclusão digital dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- III – Garantia de preservar as condições de ensino para os discentes que não participarem de atividades de ensino remoto nos cursos de graduação, quando do retorno das atividades presenciais;
- VI – Fortalecimento da sensação de pertencimento. (Ufac/Consu, Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020).

Em seu anexo I, que trata das Normativas do instrumento, ler-se que atividades de ensino remoto no período letivo especial não terão caráter obrigatório para o docente, logo a facultatividade não o(a) prejudicaria em seus direitos funcionais. Ao discente, ficou aberta a possibilidade de solicitar à coordenação do curso a qualquer tempo, o cancelamento de sua matrícula. E, do não registro para fins acadêmicos, das reparações obtidas durante o Período Letivo Especial, sendo estas excluídas de seu histórico.

No seu anexo II, o instrumento apresenta o Calendário Acadêmico Especial com um indicativo de 72 (setenta e dois) dias letivo, com previsão de início em 26/10/2020 e término em 30/01/2021. Sendo o mês de setembro, o espaço temporal entre a Resolução e o mês de início das aulas, dedicado para definição de disciplinas em ofertas, organização das matrículas e capacitação¹⁰ dos professores que atuariam no contexto da graduação no ERE.

¹⁰ Dentre as quais: Oficina de formação didático-pedagógica; Assessoramento para finalização do Plano de Disciplina (ERE); Capacitação para criação e gestão de espaços virtuais de aprendi-

Além disso, a Ufac estruturou por meio do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), um site específico para fins de suporte à comunidade, apresentado como *Espaço de Apoio Acadêmico*¹¹, *ferramentas e tutoriais para apoio às atividades acadêmicas no período de pandemia*, disponibilizando por meio dele, atendimento online e tutoriais sobre ambientes virtuais de aprendizagem, tais como as ferramentas do G Suite (cujo serviços foram adotados pela instituição) e a plataforma *Moodle*.

Feita essa breve descrição da conjuntura na Ufac no contexto da pandemia da Covid- 19, com a intenção de situar sua atuação, o que se captou, foi uma atuação presente, operacional, funcional e produtiva, não só no âmbito de suas dependências físicas, mas, além dos limites da instituição, abrangendo todo o Estado do Acre. Considerando essas dimensões contextuais, avançamos à discussão das ações e programas da PAE no contexto pandêmico.

AÇÕES E PROGRAMAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PANDEMIA DA COVID-19 NA UFAC

Analizando o período da suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado em 30 de março de 2020, até o encerramento do semestre acadêmico do ano de 2020/2 na modalidade ERE, que ocorreu em 09 de outubro de 2021, constatou-se através das análises dos editais publicados e veiculados no site institucional da Ufac pela Proaes, a materialização de 15 (quinze) ações em diferentes áreas, cujo a soma total dos editais veiculados incluso os editais de renovação, apontam para 64 (sessenta e quatro), sendo elas:

zagem com MOODLE; e Capacitação para criação e gestão de espaços virtuais de aprendizagem com GSUITE. (Cf, Ofício Circular nº 7/2020/Diaden/Prograd/Ufac).

¹¹ Ver: <https://ensinoremoto.ufac.br/>.

QUADRO 1 – AÇÕES E PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL MATERIALIZADOS PELA UFAC DE MARÇO DE 2020 A OUTUBRO DE 2021 (CONTINUA)

Qt.	Nome do Programa	Número dos editais veiculados por ano	Quant. de veiculação
1	Auxílio Alimentação Emergencial (AAE)	15, 16, 18, 19/2020; 16/2021 Edital de Renovação 19/2021 – 16/2021	06
2	Programa de Incentivo ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação (Pró-PcD)	17/2020; 12/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 03, 17/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 12/2021	05
3	Auxílio Inclusão Digital (AID)	20, 21/2020; 02, 04/2021	04
4	Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação (Promaed)	23, 25, 27/2020 Edital de Renovação 07/2021 – 13, 23, 25, 27/2020	07
5	Programa de Tutoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Com Altas Habilidades/ Superdotação (Protaed)	24, 26/2020 Edital de Renovação 07/2021 – 11, 24, 26/2020	05
6	Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades / Superdotação (Promtaed)	01, 06, 10, 15/2021 Edital de Renovação 19/2021 – 15/2021	05
7	Programa de Assistência Estudantil Pacote de dados (chip) do projeto “Alunos conectados” – RNP/MEC	03/2021	01

Qt.	Nome do Programa	Número dos editais veiculados por ano	Quant. de veiculação
8	Bolsa Alimentação Emergencial (BAE)	05/2021	01
9	Bolsistas de atuação	08, 09, 18/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 01, 30, 41, 45, 46/2019; 14/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 08, 09/2021	11
10	Pró-Estudo	22/2020; 11/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 01, 22/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 11/2021	05
11	Pró-Inclusão	11/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 02/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 11/2021	03
12	Pró-Docência	13/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 09/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 13/2021	03
13	Auxílio creche	14/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 04/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 14/2021	03
14	Auxílio moradia	14/2021 Edital de Renovação 07/2021 – 05/2020 Edital de Renovação 19/2021 – 14/2021	03
15	Auxílio pacote de dados	17/2021 Edital de Renovação 19/2021 – 17/2021	02

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos editais veiculados pela Proaes/Ufac.

Para fins de identificar quais foram as ações/programas configuradas para atender especificamente o contexto pandêmico, optou-se por fazer uma relação dos achados com as(os) 26 (vinte e seis) ações/programas de assistência estudantil executados pela Proaes/Ufac no âmbito do Pnaes, entre os anos de 2013 a 2019, conforme expõem Xavier Silva e Carvalho (2020). Essa movimentação permitiu identificar 05 (cinco) ações/programas em específico que serão pontuadas brevemente a seguir.

O **Auxílio Alimentação Emergencial (AAE)** é uma das ações classificadas como sendo específica dos tempos pandêmicos, requerida devido o fechamento do Restaurante Universitário (RU), ela aponta como finalidade central a intenção de apoiar financeiramente com o valor de R\$200,00 (duzentos reais) os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados na Ufac em cursos de graduação, modalidade presencial.

Foram veiculados 04 (quatro) editais no ano de 2020 e 02 (dois) no ano de 2021, considerando o edital de renovação. É importante frisar que todas as ações do ano de 2020 ocorreram entre os meses de abril e julho período anterior a adoção do ERE. Seus principais requisitos à habilitação para inscrição consistiram em:

- a) Ser estudante regularmente matriculado em cursos de graduação, modalidade presencial, na Ufac;
- b) Estar cursando a primeira graduação;
- c) Não estar vinculado a qualquer programa de bolsa e auxílios da Proaes e bolsa permanência do MEC, com exceção do Programa Passe Livre e Deslocamento para Auxílio Intermunicipal;
- d) Não estar vinculado a cursos de graduação de programas especiais ou planos de formação de professores [...];
- e) Ter sido usuário de um dos RU's da Ufac [...] nos anos de 2019 ou 2020;
- f) [...] renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, do grupo familiar ao qual está inserido (Ufac/Proaes, Edital nº 19/2020, n. p).

Ponderando todos os editais veiculados, a vigência do amparo teve uma variação de 04 (quatro) a 3 (três) meses, podendo ser renovado enquanto durar a pandemia do Covid-19. O total de vagas disponibilizadas para o Campus Sede – Rio Branco foi de 2.802 (duas mil oitocentos e duas) e de 964

(novecentos e sessenta e quatro) para o Campus Floresta – Cruzeiro do Sul, o que perfaz um total de 3.766 (três setecentos e sessenta e seis) vagas sem considerar o edital de renovação.

Uma outra ação nomeada de **Bolsa Alimentação Emergencial (BAE)**, apresentou uma finalidade objetiva idêntica ao AEE, contudo, o valor financeiro do apoio, a vigência e os critérios de seleção se diferem em alguns requisitos:

- a) Ser estudante regularmente matriculado em pelo menos uma disciplina de curso de graduação nos semestres letivos do calendário acadêmico de 2021 [...];
- b) Estar cursando a primeira graduação;
- c) Não estar vinculado a cursos de graduação de programas especiais ou planos de formação de professores [...];
- d) Não estar vinculado a qualquer Programa de Bolsas desta Ifes e à Bolsa Permanência do MEC;
- e) Não estar cursando outra graduação em Instituição de Ensino Superior;
- f) [...] renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, do grupo familiar ao qual está inserido. (Ufac/Proaes, Edital nº 05/2021, n.p).

A ação foi executada no período do ERE e teve apenas 01 (um) edital veiculado, com uma oferta de 300 (trezentas) vagas para o Campus Sede e 120 (cento e vinte) para o Campus Floresta, perfilando um total de 420 (quatrocentos e vinte) vagas disponibilizadas para o apoio financeiro no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) por um período de 02 (dois) meses.

Na sequência, identificou-se o **Auxílio Inclusão Digital (AID)**, que baseou sua finalidade em apoiar financeiramente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de graduação, modalidade presencial, e que fizeram matrícula no período letivo especial para o ERE.

Considerando seus 04 (quatro) editais publicados entre os anos de 2020 e 2021, e mais os 03 (três) editais complementares ao edital nº 02/2021, contabilizou-se um total de 4.333 (quatro mil trezentos e trinta e três) vagas disponibilizadas, sendo 3.150 (três mil cento e cinquenta) vagas do auxílio para o Campus Sede, e 1.183 (um mil cento e oitenta e três) para o Campus Floresta.

O edital estabeleceu um auxílio no valor de 1.300,00 (um mil e trezentos reais), para fins exclusivos de aquisição de equipamento tais como: computador de mesa, notebook, tablet ou Chromebook.

Além do subsídio para aquisição do equipamento, o primeiro edital veiculado da ação, de nº 20/2020, discorre no item 5.2 e 5.3 que seriam disponibilizados 4.984 (quatro mil e novecentos e oitenta e quatro) auxílios para a conectividade dos estudantes do Campus Sede, a serem repassados em uma única parcela, no valor de R\$ 100,00 (cem) reais, no mês de outubro de 2020, e na mesma quantidade, seriam disponibilizados pacotes de dados (conectividade e chip), conforme Projeto “Alunos Conectados” – RNP/MEC, no período de novembro até o término do período letivo especial, a fim de que os estudantes iniciassem suas atividades no ensino remoto emergencial (Ufac/Proaes, Edital nº 20/2020, n.p).

Como requisito para acessar o auxílio foi definido:

- a) Ser estudante regularmente matriculado em cursos de graduação no primeiro semestre de 2020, modalidade presencial, e que fizeram matrícula no período letivo especial, por meio do ensino remoto emergencial;
- b) Estar cursando a primeira graduação;
- c) Não estar vinculado a cursos de graduação de programas especiais ou planos de formação de professores [...];
- d) Não estar inadimplente com qualquer programa de bolsa ou auxílio da Proaes;
- e) Não estar cursando outra graduação em Instituição de Ensino Superior;
- f) Não ter abandonado mais de dois cursos de graduação desta Ifes, caso tenha sido contemplado com bolsas da Proaes em um dos cursos frequentados anteriormente;
- g) Não ter computador de mesa ou notebook ou tablete ou Chromebook;
- h) Ter necessidade de conectividade para participar de atividades acadêmicas;
- i) [...] renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, do grupo familiar ao qual está inserido (UFAC/PROAES, Edital nº 20/2020, n.p).

O Programa de Assistência Estudantil Pacote de dados (chip) do projeto “Alunos conectados” – RNP/ME, teve sua primeira edição em conjunto com o edital nº 20/2020 do AID, quando veio ser veiculado em um edital próprio, manteve-se com mesma finalidade estabelecidas no edital do AID. Sua intenção foi a de possibilitar a inclusão digital a partir da concessão de

chip para acesso à internet (pacotes de dados), através Projeto Alunos Conectados¹²– RNP/MEC, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de graduação, modalidade presencial, considerando os seguintes requisitos:

- a) Ser estudante regularmente matriculado em pelo menos uma disciplina de curso de graduação nos semestres letivos aprovados na Resolução Consu/Ufac nº. 20 de 05 de janeiro de 2021.;
- b) Não estar vinculado a cursos de graduação de programas especiais ou planos de formação de professores [...];
- c) Não estar vinculado a cursos de graduação na modalidade EaD;
- d) Não ter sido contemplado com pacote de dados (chip) no Edital nº 20/2020.
- e) [...] renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, do grupo familiar ao qual está inserido (UFAC/PROAES, Edital nº 03/2021, n.p).

Vale destacar, que o projeto foi originalmente promovido pelo Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), por meio de operadoras de Serviço Móvel Pessoal (SMP), assim, basicamente, a Ufac entrou como parceira executiva do projeto, regulada por um Termo de Cooperação. Em seu único edital veiculado, foram disponibilizados 3.100 (três mil e cem) chips Micro-SIM para o Campus Sede.

O **Auxílio pacote de dados** foi uma ação que visou ser complementar e alternativa ao Projeto Alunos Conectados. Isso porque, ela objetivou apoiar financeiramente os estudantes que residiam em local que não possuía cobertura da operadora Claro S.A (operadora parceira do Projeto Alunos Conectados da RNP/MEC). Vale demarcar que diferentemente da relação de parceria executiva que a Ufac exerceu no Projeto Alunos Conectados, aqui, nessa ação, ela é totalmente proponente.

Como requisitos à habilitação para inscrição constou:

¹² O projeto Alunos Conectados fornece e monitora pacotes de dados em Serviço Móvel Pessoal (SMP) para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Colégio Pedro II, para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas no contexto da pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/alunosconectados>. Acesso em: 04 nov. 2024.

- a) Ser estudante regularmente matriculado, no SIE, em pelo menos 1 (uma) disciplina de curso de graduação no semestre 2020.2 ou 2021.1, aprovados na Resolução Consu/Ufac nº. 20 de 05 de janeiro de 2021;
- b) Não estar vinculado a cursos de graduação de programas especiais ou planos de formação de professores [...];
- c) Não ter reaprovação por falta em mais de 01 (uma) disciplina no semestre letivo anterior, caso o estudante tenha sido contemplado com bolsas e/ou auxílios da Proaes nesse respectivo semestre;
- d) Caso o estudante tenha se matriculado em apenas uma disciplina no semestre anterior em que foi contemplado com bolsa e/ou auxílio, não poderá ter nenhuma reaprovação;
- e) Não ter trancamento e/ou reaprovação em mais de 50% das disciplinas matriculadas no semestre letivo anterior, caso o estudante tenha sido contemplado com bolsas e/ou auxílios da Proaes nesse respectivo semestre;
- f) Estar cursando a primeira graduação;
- g) Não estar cursando outra graduação em Instituição de Ensino Superior;
- h) Não estar inadimplente com qualquer programa de bolsa ou auxílio da Proaes;
- i) Não ter abandonado mais de dois cursos de graduação desta Ifes, caso tenha sido contemplado com bolsas e/ou auxílios da Proaes;
- j) [...] renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, do grupo familiar ao qual está inserido (Ufac/Proaes, Edital nº 17/2021, n.p.).

A intenção foi a de conceder um auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais) por um período de 01 (um) semestre, e disponibilizou inicialmente 50 (cinquenta) vagas. Além disso, consta no dispositivo das vagas e da vigência do edital, que ele possui um caráter de fluxo contínuo, com vistas a ofertar novas vagas a serem disponibilizadas por meio de adendos publicados na página da Ufac.

Levando em consideração a discussão analítica sobre a materialização do Pnaes na Ufac realizado por Xavier Silva (2019) em sua dissertação de mestrado, sem dúvidas, desde a criação da Proaes no final dos anos de 2012, não há precedente igual na materialização de ações desse porte no campo da Assistência Estudantil visando a inclusão digital, especialmente a nomeada ação AID, que se configura como sendo a maior ação em termos de auxílio financeiro nessa área.

Entretanto, isso não significa dizer que a necessidade só veio a existir no contexto pandêmico, muito pelo contrário, ela sempre esteve presente no cotidiano de diversos estudantes, ocorre que, o contexto da pandemia, intensificou ainda mais o poder de ampliação da lupa social à identificação das mazelas enraizadas em nossa sociedade, desnudando que é preciso estar mais atento com as necessidades estudantis.

Mapeado as ações e programas que foram configuradas para atender especificamente o contexto pandêmico, buscou-se conhecer a execução financeira do Pnaes nesse período recorte da pesquisa, assim, recorreu-se as ferramentas do Portal da Transparência¹³.

A investigação se deu conforme seguinte roteiro: acesso ao portal de transparência; período do mês: abril a dezembro/2020 e janeiro a outubro/2021; ação Orçamentária: 4002 - Assistência ao estudante de ensino superior; Órgão Fundação Universidade Federal do Acre; Órgão superior Ministério da Educação.

É importante destacar, que esse levantamento inclui todos as ações executadas no âmbito do Pnaes em toda a Ufac, isto é, contempla os Campus Sede e Floresta. Na sequência, apresenta-se a Tabela 1, referente ao período de execução financeira a partir do primeiro mês após a suspensão das atividades presenciais na Ufac até o fim do exercício financeiro do ano de 2020.

TABELA 1 – EXECUÇÃO FINANCEIRA DO PNAES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, ABRIL-DEZEMBRO DE 2020

Meses	Valor Empenhado (R\$)	Valor Liquidado (R\$)	Valor Pago (R\$)
Abr	2.467.086,80	497.914,03	385.626,76
Mai	1.713.128,16	467.166,28	420.374,65
Jun	0,00	428.300,00	416.900,00
Jul	-370.745,39	437.200,00	423.500,00
Ago	873.171,62	455.200,00	437.200,00
Set	4.223.781,30	3.361.900,00	455.200,00
Out	-1.118.938,00	-108.606,45	3.253.293,55
Nov	311.323,62	1.071.967,56	407.767,56

¹³ Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br/>.

Meses	Valor Empenhado (R\$)	Valor Liquidado (R\$)	Valor Pago (R\$)
Dez	1.122.763,85	670.173,32	1.334.373,32
Total Geral	R\$ 9.221.571,96	R\$ 7.281.214,74	R\$ 7.534.235,84

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados sistematizados no Portal da Transparência.

Conforme a tabela acima, verifica-se que o valor pago total foi de R\$ 7.534.235,84 (sete milhões e quinhentos e trinta e quatro mil e duzentos e trinta e cinco reais e oitenta e quatro centavos) que subsidiaram especificamente 13 (treze) editais¹⁴. O montante corresponde a 98,5% do valor total¹⁵ pago na ação do Pnaes no exercício de 2020, e condiz a 72,65% do valor total de R\$ 10.369.931,00 (dez milhões e trezentos e sessenta e nove mil e novecentos e trinta e um reais) empenhado na Lei Orçamentária Anual de 2020.

Chama atenção o mês de outubro por ter o maior valor no período verificado, somando um total de R\$ 3.253.293,55 (três milhões e duzentos e cinquenta e três mil e duzentos e noventa e três reais e cinquenta e cinco centavos). Nesse mês em específico, ocorreu a veiculação dos Editais do Programa de Assistência Estudantil Auxílio Inclusão Digital (AID), até então, maior ação já desenvolvida pela Ufac na área da assistência estudantil com vistas a inclusão digital.

Logicamente, esse valor elevado não corresponde somente dessa ação, mas não se pode ignorar que ela prefigura a ação de maior porte financeiro. Isso faz perceber, a movimentação da Proaes inclinada a atender a inclusão digital dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a garantir o acesso ao ERE que se encontrava em vias de iniciar naquele mês.

Na sequência, temos a tabela referente à execução orçamentária do Pnaes considerando o período de janeiro a outubro de 2021, momento em que se encerra o semestre acadêmico do ano de 2020/2 na modalidade ERE.

¹⁴ Editais Proes/Ufac nº 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27/2020.

¹⁵ R\$ 7.645.225,00 (sete milhões e seiscentos e quarenta e cinco mil e duzentos e vinte e cinco reais).

TABELA 2 – EXECUÇÃO FINANCEIRA DO PNAES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, JANEIRO-OUTUBRO DE 2021

Meses	Valor Empenhado (R\$)	Valor Liquidado (R\$)	Valor Pago (R\$)
Jan	1.685,53	0,00	0,00
Fev	0,00	1.685,33	1.685,33
Mar	936.000,00	0,00	0,00
Abr	628.000,00	322.709,04	229.151,66
Mai	2.100.000,00	668.322,55	164.379,93
Jun	0,00	587.765,86	605.865,86
Jul	0,00	743.148,00	578.998,00
Ago	0,00	712.749,94	744.849,94
Set	2.836.160,00	730.450,94	710.500,94
Out	1.500.000,00	726.350,00	731.800,00
Total Geral	R\$ 8.001.845,53	R\$ 4.493.181,66	R\$ 3.767.231,66

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados sistematizados no Portal da Transparência.

Conforme observa-se na Tabela 2, até o mês de outubro foi executado R\$ 3.767.231,66 (três milhões e setecentos e sessenta e sete mil e duzentos e trinta e um reais e sessenta e seis centavos), que subsidiaram designadamente a publicação de 19 (dezenove) editais¹⁶. Levando em consideração os 02 (dois) editais de renovação do período, são eles, nº 07 e 19/2021 Proaes/Ufac, o montante total de subsídio se eleva para 50 (cinquenta) editais. Isso porque, os editais de renovação publicados em apenas uma edição para renovar os auxílio e bolsas dos estudantes já contemplados, e comumente na Ufac abrangem diversos outros editais como demonstrado no Quadro 1.

O total do valor executado corresponde a 47% do valor total de R\$ 8.001.846,00 (oito milhões e um mil e oitocentos e quarenta e seis reais) empenhado na Lei Orçamentária Anual de 2021.

¹⁶ Editais Proes/Ufac nº 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19/2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso dessa análise, debruçou-se sobre a atuação da Ufac na materialização da Política de Assistência Estudantil (PAE) em tempos de ruptura e adaptação, quando a crise sanitária do coronavírus fez evidenciar com aguda clareza, as desigualdades submersas nas estruturas da sociedade. A atuação da Ufac na pandemia da Covid-19 ao intervir na realidade social do Estado do Acre, seja no âmbito interno ou externo, a instituição se portou operante e colaborativa ao enfrentamento da Covid-19, e o que se observou, foi que essa posição reverberou na execução da PAE no contexto da prática, *locus* onde a política educacional ganha sentido.

A Ufac, através de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), transcendeu os limites da resposta emergencial, tomando para si a responsabilidade de prover suporte em um período de incertezas e complexidades sem precedentes, materializando ações que não apenas responderam às carências impostas pela pandemia, mas que demonstraram uma sensibilidade ampliada para as necessidades estruturais de inclusão e permanência estudantil.

As 15 (quinze) ações promovidas e os 64 (sessenta e quatro) editais veiculados simbolizam, mais do que números, um movimento institucional sem paralelo. A mobilização dos esforços em prol da inclusão digital, com destaque para a Ação de Inclusão Digital (AID), foi uma resposta à altura da conjuntura. Se a pandemia lançou uma nova luz sobre o essencial, ela também reorientou o foco institucional para aquilo que, embora antes latente, nunca havia sido inteiramente iluminado.

Nesse sentido, a experiência vivida durante o período pandêmico não foi um ponto isolado, mas um chamado para que a universidade permaneça com olhos atentos às demandas que emergiram com maior nitidez e que ressoam para além da crise sanitária.

A história recente nos ensina que a inclusão digital e a Assistência Estudantil não são soluções paliativas, mas pilares da construção de um futuro acadêmico que realmente contemple a diversidade e as necessidades de todos. Que o legado dessa experiência sirva de alicerce para a formação de uma universidade que respire os valores de justiça e acolhimento, sendo sempre,

como foi nesses tempos difíceis, uma presença viva, operante e sensível no percurso de cada um dos seus estudantes.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DA COVID-19: um olhar sobre a atuação da Universidade Federal do Acre

Resumo: Este estudo analisa a atuação da Universidade Federal do Acre (Ufac) na materialização da Política de Assistência Estudantil (PAE) durante a pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa descritiva que utiliza como principal fonte os editais publicados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes). A análise se fundamenta no referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Política, a partir do contexto da prática. Os resultados indicam que neste período foram publicados 64 editais relacionados à Assistência Estudantil, incluindo editais de renovação. Houve a materialização de 15 ações em diferentes áreas, das quais 5 são específicas do contexto da Covid-19, voltadas exclusivamente para a inclusão digital e a alimentação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Conclui-se que a Ufac atuou de forma colaborativa e proativa no enfrentamento da Covid-19 e de suas consequências, sempre alinhada às orientações dos órgãos competentes internacional, nacional e local. No domínio da PAE, observou-se que não há precedente na história da instituição em termos de fomento voltado para ações de inclusão digital no âmbito da Assistência Estudantil.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil. Pnaes. Pandemia. Covid-19. Educação Superior.

STUDENT ASSISTANCE POLICY IN TIMES OF COVID-19: a look at the performance of the Federal University of Acre

Abstract: This study analyzes the performance of the Federal University of Acre (Ufac) in materialization the Student Assistance Policy (PAE) within the scope of the National Student Assistance Program (PNAES) during the Covid-19 pandemic. This is a descriptive research that uses as its main source the notices published by the Dean of Student Affairs (Proaes). The analysis is based on the theoretical-methodological framework of the Policy Cycle Approach, based on the context of practice. The results indicate that 64 notices related to Student Assistance were published during this period, including renewal notices. There were 15 actions materialization in different areas, 5 of which are specific to the context of Covid-19, aimed exclusively at digital inclusion and nutrition for students in situations of socioeconomic vulnerability. It is concluded that UFCC acted collaboratively and proactively in confronting Covid-19 and its consequences, always in line with the guidelines of competent international, national and local departments. In the field of PAE, it was observed that there is no precedent in the history of the institution in terms of promotion aimed at digital inclusion actions within the scope of student assistance.

Keywords: Student Assistance Policy. Pnaes. Pandemic. Covid-19. Higher Education.

Sobre os autores

Adão Rogério Xavier Silva

Licenciado em História (2014) e Pedagogia (2023), graduado em Ciências Sociais (2021) e Mestre em Educação (2019). Cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (Nupgef) da Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: adaorxs@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-3392>.

Mark Clark Assen de Carvalho

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com Estágio Pós- Doutoral realizado na UFPA. Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFA; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Educação da Rede Educancorte/UFPA. E-mail: markassen@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3638-9719>.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas Fazem as Políticas: Atuação em Escolas.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.
- BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- BRASIL. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 dez. 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 7. 20 jul. 2010.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de políticas educacionais**, v. 12, p. 1-19, 2018.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclode políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Editais Proaes/Ufac nº 01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19/2021.**
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Editais Proaes/Ufac nº 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27/2020.**
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Instrução Normativa Propeg nº 01**, de 02 de abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Plano de Contingência: Ufac em tempos de Covid-19*. 2020. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/noticias/2020/ufac-apresenta-plano-e-estrategias-para-ensino-remoto-emergencial>. Acesso em: 05 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Relatórios da Gestão exercícios*. Edições de 2018 a 2020. Disponíveis em: <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/relatorio-de-gestao>. Acesso em: 05 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Resolução nº 04, 05, 11/2020*, Conselho Universitário (Consu), 2020.

XAVIER SILVA, Adão Rogério. **A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Acre**: texto, contexto, processos e práticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Acre – UFAC, 2019.

XAVIER SILVA, Adão Rogério; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Contrapontos da Pedagogia Histórico-Crítica à concepção de mundo neoliberal. **Holos**, Ano 36, v. 4, 2021.

XAVIER SILVA, Adão Rogério; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Gestão e ação das Políticas Assistência Estudantil na UFAC: o Programa Pró-Inclusão. **Revista Communitas**, v. 4, p. 351-367, 2020.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

O ACESSO DE TRANSEXUAIS E TRAVESTIS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO

ACCESO DE TRANSEXUALES Y TRAVESTIS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DEMOCRATIZACIÓN

ACCESS OF TRANSEXUALS AND TRANSVESTITES TO HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIZATION

L'ACCÈS DES TRANSSEXUELS ET DES TRANSVESTIS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE LA DÉMOCRATISATION

Tatiane Lima* 

Carina Elisabeth Maciel** 



INTRODUÇÃO

Constituindo-se como um recorte de tese acerca do acesso de transexuais e travestis à educação superior, neste artigo temos como objetivo discutir a democratização do acesso considerando como transexuais e travestis se inserem nesse contexto, explorando, sobretudo, a promulgação de políticas para educação superior durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e de Dilma Rousseff (2011 - 2016).

Atendendo às necessidades do Estado e condicionada aos efeitos econômicos e sociais do capitalismo, o processo histórico de seleção à educação superior produz contradições e mediações específicas das disputas antagônicas em curso, uma vez que não propõe o acesso democrático e ainda acentua as desigualdades emergentes. Sob essa perspectiva, as políticas implementadas sob o discurso de 'democratização do acesso' apresentam características que

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

demarcaram um modelo de gestão com maior empenho na inclusão de segmentos historicamente excluídos do âmbito educacional.

Não obstante, ao analisarmos os documentos orientadores como os relatórios do Banco Mundial (BM), os planos, programas e atos normativos como portarias, resoluções e normativas, dentre outros documentos no âmbito educacional, identificamos que, embora condigam com a condição de ser um grupo marginalizado, e que seus movimentos tenham estabelecido uma articulação com a esfera estatal, as políticas de educação superior não mencionam as pessoas transexuais e travestis diretamente.

Como ainda não há pesquisas de âmbito nacional organizadas por órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ou o Ministério da Educação (MEC), sobre como e quantas pessoas transexuais e travestis residem no país e quantas/os ingressam na educação superior anualmente, com base na revisão bibliográfica realizada¹, compreendemos que o acesso desse grupo à educação superior trata-se de um fenômeno ainda em movimento, em processo de expansão.

Emergente da revisão de literatura realizada acerca das vivências de transexuais e travestis, identificamos que o impedimento do uso do banheiro correspondente ao gênero, as violências físicas, verbais e/ou sexuais, e a proibição e/ou desrespeito com o uso do nome social (Lima, 2013; Barros, 2014; Rodrigues, 2014; Dias, 2015; Brito, 2016; Polak, 2016; Rodrigues, 2016; Alexandre, 2017; Filho, 2017; Barcellos Junior, 2018; Gonzalez Junior, 2019; Ribeiro, 2019), são as principais formas de injustiças que obstaculizam a conclusão dos estudos e o ingresso na universidade.

Por conseguinte, as reivindicações dos movimentos são pelo reconhecimento legal, pela garantia e respeito ao uso do nome social, por cursinhos pré-vestibulares para conclusão da educação básica e por demais ações que promovam o acesso e a permanência nas instituições de ensino. Sob essa perspectiva, as políticas de educação superior podem favorecer transexuais e travestis, mas ainda não as/os abrangem em sua complexidade.

¹ Além da pesquisa documental, também pesquisamos por produções acadêmicas, notícias em mídias sociais e dossiês elaborados e divulgados no site da Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) sobre a vivência de transexuais e travestis no Brasil.

Nessa direção, este estudo está dividido em duas partes. Na primeira, discorremos sobre como entendemos o processo de democratização do acesso em contraponto à democratização da educação superior, e debatemos sobre a implementação das políticas durante as gestões de Lula e de Dilma. Na segunda parte, discutimos sobre como transexuais e travestis não foram incluídas/os nas políticas de educação superior, mesmo que a pauta da desigualdade de gênero, equidade e justiça social tenha sido incluída em relatórios do BM e em demais planos e programas dos governos, e destacamos as estratégias que tem sido engendradas para propiciar esse acesso.

DEMOCRATIZANDO O ACESSO

Dentre as discussões acerca da democratização do acesso e democratização da educação superior há um cenário amplo, complexo e contraditório. Vinculada às transformações estruturais da sociedade, atuar politicamente no sentido da democratização da educação superior compreende um amplo processo que não se restringe ao ingresso à universidade. Mudanças na infraestrutura, na formação docente, na ampliação e elevação qualitativa de todo o sistema educativo, dentre outras transformações, são aspectos abrangentes que caracterizam essa concepção de democratização (Dias Sobrinho, 2010).

Para que haja igualdade de condições, as lutas que abrangem as dimensões do reconhecimento e da redistribuição são fundamentais para a consolidação do ingresso à educação superior. Nesse processo, a igualdade no acesso deve ser condizente a uma concepção ampla de justiça, que contemple tanto as dimensões econômicas quanto culturais, assim como a democratização deve abranger todos os níveis de ensino, compreendendo mecanismos de inclusão para além das políticas, e contemplando ações de outros setores institucionais e de movimentos sociais. Centrando em ações emergentes que visam mitigar injustiças socioeconômicas direcionadas a grupos historicamente excluídos, a democratização do acesso por meio de políticas desempenham um papel inclusivo, porém, não objetivam a íntegra superação das desigualdades. As políticas de educação superior, ainda que contribuam para “[...] uma mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais”(Dias Sobrinho,

2010, p. 1237), isoladamente ainda são insuficientes para romper as hierarquizações de uma sociedade desigual.

As políticas promulgadas durante os governos de Lula e de Dilma representaram uma alternativa de democratização do acesso que não se comprometeu à democratização da educação superior. Mesmo sob a justificativa de um discurso democrático e inclusivo, as ações empreendidas foram constituídas por meio da extensão das oportunidades também correlacionadas aos interesses do setor privado, sem conceber mudanças estruturais e sem concretizar a educação superior como um direito para todas/os.

Entretanto, como historicamente o acesso e a permanência têm sido cerceados por condições de renda, cor/raça, gênero, diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, dentre outras, garantindo à classe dirigente o domínio social, político e econômico, as referidas gestões estabeleceram o compromisso pela minimização das desigualdades por meio da expansão, reserva de vagas e provisão de bolsas para permanência em universidades públicas, além da concessão de bolsas em instituições privadas.

Para contrapor a privatização da educação vigente, mas sem romper com as políticas desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implementados o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007), a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a reformulação do ENEM (2009), a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (2010), e, no governo Dilma, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Política de Cotas.

Convergindo com as orientações dispostas nos documentos do BM e com reflexos de documentos internacionais², o discurso de inclusão que permeou a elaboração das políticas esteve centrado na minimização das desigualdades, reforçando o enunciado “educação para todas/os” (Maciel, 2020). Nesse ínterim, ao analisarem dados estatísticos acerca da distribuição e evolução do número de instituições e de matrículas, e das mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, Sguissardi (2015) e Ristoff (2016) avaliam

² Como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Caracas (2002).

que, mesmo que não se permitam respostas conclusivas, a expansão por meio das políticas, especialmente as de caráter focal e compensatório, podem ser eficazes no combate de algumas das desigualdades socioeconômicas.

Segundo os resultados empreendidos pela IV e pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das Ifes, realizadas em 2014 e 2018 pela Andifes, o conjunto de políticas implementadas contribuiu para o ingresso de alguns segmentos até então restritos da educação superior, como as/os estudantes pretas/os, pardas/os, com deficiência, oriundas/os de escolas públicas, oriundas/os de famílias sem formação universitária, de baixo rendimento econômico, oriundas/os de comunidades rurais, indígenas, quilombolas e de periferias, modificando “o perfil da geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais” (ANDIFES, 2019, p. 02).

Contudo, as políticas implementadas são medidas afirmativas que se mantiveram em consonância com os interesses do capital, cujas mudanças não se aproximam da transformação econômica e cultural requerida para o fim das injustiças de não distribuição e não reconhecimento. Orientadas por essa perspectiva, as ações efetivadas pelos governos de Lula e de Dilma não objetivam suprimir as desigualdades permanentemente edificadas, assim como não são suficientes para contemplar todos os grupos subordinados que requerem demandas específicas, como transexuais e travestis.

Assim, tendo em consideração as contradições concernentes à democratização do acesso à educação superior, no tópico seguinte nos aprofundaremos sobre como transexuais e travestis inserem nesse contexto.

TRANSEXUAIS E TRAVESTITIS NAS POLÍTICAS

Durante a gestão do governo Lula, em razão da organização política e visibilidade da Associação Nacional de Transexuais e Travestis (ANTRA) e da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), haja vista que ambas tinham legitimidade de participação nos espaços do governo federal, algumas demandas dos movimentos de transexuais e travestis se concretizaram em planos, programas, resoluções e portarias nos âmbitos educacional, segurança e da saúde.

Compreendendo o primeiro mandato como um período de formação das políticas, além da implantação do Programa Brasil sem Homofobia (2004), houve a organização de encontros e grupos de trabalho com representantes do movimento social de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT). Já no segundo mandato as iniciativas aumentaram, mas, a maior abertura política não representou a inserção desse grupo nas políticas de educação superior.

O discurso de inclusão esteve direcionado a grupos que demonstravam estatisticamente serem excluídos do acesso a esse nível de ensino e, nesse cenário, devido à ausência de pesquisas elaboradas por órgãos governamentais sobre as pessoas transexuais e travestis, esse grupo não exprimiu amparo estatístico para ser mencionado. Ademais, embora a transexualidade e a travestilidade sejam construções identitárias situadas na categoria de gênero, também não eram comumente mencionadas nas políticas e programas que enfatizavam as desigualdades de gênero.

No Plano Plurianual (2004-2007), por exemplo, houve menção à promoção da redução das desigualdades de gênero na elaboração dos programas de “Gestão da Política de Gênero” e “Igualdade de Gênero nas Relações de Trabalho”, que visavam asdiferenças entre homens e mulheres com enfoques na desigualdade salarial, violência doméstica e sexual, taxa de desemprego e elevação da escolaridade, mas sem mencionar transexuais e travestis.

No Programa Setorial “Educação de qualidade” do Programa de Governo (2007), o gênero foi mencionado frente o fortalecimento do “caráter inclusivo e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na [...] valorização da diversidade étnico-racial e de gênero” (Programa de Governo, 2007, p. 16), mas também não teve menção. Por conseguinte, no Plano Plurianual (2008-2011), o gênero constituiu o objetivo de fortalecimento da democracia com igualdade de gênero e da cidadania com transparência, diálogo e garantia dos direitos, mas também não fez referência às pessoas transexuais e travestis. Além disso, de acordo com estas orientações, o mesmo ocorreu no desenvolvimento das ações afirmativas.

No site do MEC, as ações afirmativas estão denominadas enquanto medidas especiais com o objetivo de “[...] eliminar **desigualdades** raciais, étnicas, religiosas, **de gênero e outras** historicamente acumuladas, garantindo

a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como **compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização**" (MEC/SESu, 2007, grifos nossos). Contudo, transexuais e travestis também não foram citadas/os em políticas adjacentes.

Sob essa perspectiva, consideramos que a menção ao gênero pode ser decorrente da produção teórica e dos projetos direcionados para superação das desigualdades entre homens e mulheres elaborados pelo BM. Este é um dos organismos orientadores das políticas de educação no Brasil que tem elaborado ferramentas analíticas acerca das disparidades de gênero, que se articulam ao desenvolvimento econômico, divulgando dados sobre a condição socioeconômica das mulheres por meio de Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial (RDMs) (Santos, 2020).

Conforme expresso nas análises de Santos (2020), com argumentos econômicos e instrumentais o BM tem delineado a perspectiva da equidade de gênero e justiça social como um instrumento-meio para combater a pobreza e acelerar o crescimento econômico, "[...]além de garantir a redução da fertilidade e o retorno para as próximas gerações" (Santos, 2020, p. 100), uma vez que a desigualdade de gênero tem sido compreendida como capaz de interferir no crescimento econômico global.

Como o BM tem se atentado às questões de gênero em seus planos de ações, programas de empréstimos, projetos e relatórios setoriais à medida que as condições educacionais, sociais e financeiras das mulheres interferem (ou podem interferir) no desenvolvimento socioeconômico dos países, os projetos e programas dos países que visam melhorar suas condições e indicadores sociais, e que requerem financiamento do BM, também podem estar em consonância com tais questões.

Nesse contexto, a menção ao gênero tanto pelos governos de Lula e de Dilma quanto pelo BM, por exemplo, corresponde majoritariamente às mulheres e, sobretudo, à uma determinada concepção de mulher (Santos, 2020). Embora essa representação tenha se modificado de acordo com o contexto sócio-histórico, ainda preconiza, predominantemente, a conceituação do gênero como sinônimo de mulheres que correspondem à matriz sexo/gênero (isto é, não inclui mulheres transexuais e travestis), cujas relações (decididas

enquanto heterossexuais) foram, frequentemente, pautadas pelo matrimônio e pela maternidade.

Entretanto, nos documentos orientadores de políticas públicas para as mulheres, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) (2004) e os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (PNPM) (2008; 2013), as mulheres transexuais e travestis foram incluídas. Decorrente da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e com o objetivo de promover a equidade de gênero, nas edições de 2008 e de 2003 do PNPM, esse grupo foi referenciado nas linhas de ação sobre saúde, assim como nas ações para o enfrentamento de preconceitos.

Contradicoriatamente, no capítulo “Políticas para as mulheres: Enfrentamento à violência e autonomia” do Plano Plurianual (2012-2015) elaborado durante o governo Dilma, os dados e informações dispostas sobre as violências e desigualdades de gênero, como tráfico de mulheres e injustiças de distribuição, não incluíram as condições de mulheres transexuais e travestis. Nessa conjuntura, a premissa expressa nos documentos sobre a inclusão e maior participação de grupos historicamente desiguais nem sempre intentou a subordinação de transexuais e travestis, haja vista que também não foram elaborados dados estatísticos que estimassem possíveis impactos e/ou retorno econômico para/sobre esse grupo.

Com efeito, os documentos que referenciaram as pessoas transexuais e travestis nem sempre apresentaram um consenso acerca da compreensão sobre suas identidades de gênero, enquanto suas demandas permaneceram de forma fragmentada e inconstante diante das suas condições de existência, ora mencionadas em iniciativas de combate às discriminações, em sua maioria, na área da saúde ou com foco em toda população LGBT, ora mencionadas em iniciativas direcionadas às mulheres.

Sumariamente, quando as iniciativas apresentavam discernimento sobre as identidades, eram documentos que não continham recursos efetivamente alocados para a execução das ações objetivadas, e/ou não apresentavam caráter de lei, podendo ser revogados com facilidade dependendo da gestão e das disputas políticas do período. Portanto, permaneceram como medidas afirmativas que, a longo prazo, mantiveram as pessoas transexuais e travestis marginalizadas e com seus direitos segmentados.

Em uma sociedade com contornos neoliberais, cujo Estado está condicionado aos efeitos econômicos e sociais do capitalismo, as reivindicações desses movimentos são adotadas dependendo dos interesses sociais, das disputas, da conjuntura política econômica e de acordo com determinado momento histórico. Nesse contexto, suas demandas nem sempre são concretizadas, embora seus direitos sejam recorrentemente violados e sua “desumanização” se materialize na ausência de leis que os assegurem (Vieira, 2018).

Portanto, como os órgãos governamentais não dispuseram de dados que informem as injustiças de gênero que obstaculizam toda a formação educacional ou que apontem a necessidade de políticas direcionadas, estratégias têm sido elaboradas para promover o acesso de transexuais e travestis à educação superior. Compondo uma das ações de reconhecimento para garantir a mínima equidade no ingresso à educação superior, o direito ao uso do nome social nos processos seletivos e nas inscrições para matrículas, por exemplo, é uma das estratégias engendradas por algumas universidades públicas.

As reivindicações dos movimentos de transexuais e travestis pela regulamentação do uso do nome social, resultaram na autorização do nome para realização do ENEM a partir de 2014, e na implementação de normativas e portarias nas instituições de ensino desde 2009. Como as universidades públicas têm autonomia para publicar regulamentações internas sem se submeterem à aprovação do governo, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi a primeira a efetivar uma resolução sobre a inclusão do nome social de estudantes e servidoras/es. Em sequência, resoluções foram instauradas nas demais 284 universidades públicas do país (Correa, 2017).

Obtendo visibilidade social a partir de 2015, os “cursinhos trans” (Silva, 2017) são oferecidos em universidades, escolas, associações de movimentos sociais, centros culturais ou em outros locais cedidos, estando organizados em diferentes regiões do país. Organizados pelos movimentos de transexuais e travestis, são ofertados de forma gratuita para incentivar e preparar esse grupo para conclusão do ensino fundamental, médio e para o acesso à educação superior, com o objetivo de garantir um espaço educativo acolhedor e respeitoso.

Outras estratégias são as pesquisas quantitativas e a “visibilidade positiva” (Carvalho, 2015), adotadas para finalidades políticas ao ser utilizada como uma ferramenta de organização e divulgação de demandas e ações.

Enquanto as pessoas transexuais e travestis têm sido noticiadas como uma diferente perspectiva de vida e inspiração quando se matriculam e/ou quando concluem a graduação e a pós-graduação (Alves, 2016; Anselmo, 2018; Araújo, 2019; Froes, 2016; Lopes, 2019; Martins, 2019; Moreno, 2015; Nd Mais, 2020; Catraca Livre, 2017), as pesquisas quantitativas têm como objetivo denunciar a violência e evidenciar a necessidade de políticas públicas.

Sob o cenário exíguo de políticas, entendemos que as estratégias são ações paliativas reivindicadas pelos movimentos sociais para acessar um direito que não é assegurado pelo Estado, devido à reprodução das desigualdades inerentes ao capitalismo e das injustiças consequentes do não reconhecimento de gênero. Desenvolvidas de forma isolada e independente, essas ações, embora não sejam suficientes para abranger a complexidade das injustiças, somando às políticas de educação superior, ainda atuam como mecanismos para democratização do acesso ao incidirem sobre suas especificidades desrespeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o Brasil se configura como um país com desigualdades culturais, sociais e econômicas historicamente acumuladas, no qual os indivíduos não obtêm um tratamento igualitário, transexuais e travestis não são comumente percebidas/os ou reconhecidas/os como um grupo com igualdade de participação. A recusa do nome social e o impedimento do uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero, são as principais práticas de injustiças que interferem na conclusão dos estudos, e que, por consequência, obstaculizam o acesso à educação superior.

Sob essa perspectiva, as políticas de educação superior, executadas sob o discurso inclusivo de ampliar o direito à educação para contingentes historicamente excluídos, podem favorecer transexuais e travestis consoante às intersecções de raça e classe, mas ainda não as/os abrangem em sua complexidade. Desse modo, para que se efetive a democratização conforme a igualdade participativa, os mecanismos adotados deveriam abranger tanto as injustiças de má distribuição como as de não reconhecimento.

As reivindicações dos movimentos são pelo reconhecimento legal, pela garantia e respeito ao uso do nome social, por cursinhos pré-vestibulares para

conclusão da educação básica e ingresso na educação superior e por demais ações que promovam o acesso e permanência nas instituições de ensino. Contudo, devido a omissão do poder legislativo diante das condições de vulnerabilidade, os movimentos têm organizado, seja autonomamente ou por meio de colaborações, seus próprios cursinhos, além de pesquisas quantitativas e divulgação de visibilidade positiva. Somado a essas ações, as reivindicações também têm produzido efeitos em universidades públicas.

Todavia, mesmo que a democratização do acesso mediante as políticas também propicie o acesso para esse grupo, não podemos afirmar que se constituem como soluções definitivas, assim como as estratégias. Mesmo que ambas as ações exprimam contribuições e que, sobretudo, devam obter financiamento público para atuar em todas as regiões do país, não devem ser um fim em si mesmas. Essas medidas afirmativas partem da valoração das diferenças para a ampliação da participação de modo emergente, mas, a longo prazo, não tendem à transformação das estruturas que suscitam as condições desiguais de acesso.

O ACESSO DE TRANSEXUAIS E TRAVESTITIS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA DEMOCRATIZAÇÃO

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a democratização do acesso considerando como transexuais e travestis se inserem nesse contexto, explorando, sobretudo, a promulgação de políticas para educação superior durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e de Dilma Rousseff (2011 - 2016). Para tanto, foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fontes produções acadêmicas, notícias em mídias sociais, políticas, documentos orientadores como os relatórios do Banco Mundial (BM), planos, programas e atos normativos, como portarias, resoluções, normativas, dentre outros documentos que fazem menção às pessoas transexuais e travestis no âmbito educacional. Como resultado, evidencia-se que, embora a democratização do acesso mediante as políticas de educação superior também propicie o ingresso de transexuais e travestis, ainda não são suficientes para abranger suas especificidades. Nesse contexto, as estratégias engendradas pelo Estado, pelos movimentos sociais e pelas universidades públicas, como as regulamentações de nome social, a visibilidade positiva, os cursinhos trans, as cotas nas universidades e as pesquisas quantitativas, viabilizam a integração das reivindicações consequentes das injustiças culturais e econômicas que interferem nesse processo.

Palavras-chave: Educação superior. Democratização. Acesso. Transexuais. Travestis.

ACCESS OF TRANSSEXUALS AND TRANSVESTITES TO HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF DEMOCRATIZATION

Abstract: The purpose of this article is to discuss the democratization of access, considering how transsexuals and travestites fit into this context, studying mainly the enactment of policies for higher education during the governments of Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) and Dilma Rousseff (2011 - 2016). To this end, it

was developed through documentary and bibliographical research, using as sources academic productions, news on social media, policies, guiding documents such as World Bank (WB) reports, plans, programs, and normative acts such as ordinances, resolutions, regulations, among other documents that mention transsexuals and transvestites in the educational context. As a result, although the democratization of access through higher education policies also facilitates the entry of transsexuals and transvestites, they are still insufficient to cover their specificities. In this context, the strategies developed by the state, social movements and public universities, such as the regulation of social names, positive visibility, trans courses, university quotas and quantitative research, make it possible to integrate the demands resulting from cultural injustices.

Keywords: Higher education. Democratization. Access. Transsexuals. Transvestites.

SOBRE AS AUTORAS

Tatiane Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2023). Pós- doutoranda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: tatianelimaufms@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7472-500X>.

Carina Elisabeth Maciel

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2009). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Bolsista Produtividade Fundect/CNPq. E-mail: carina.maciel@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Bruno do Prado. *Sobre corpos que “não podem” aparecer: memórias de escola nas narrativas de pessoas travestis*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2017. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3597>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ALVES, Douglas Santos. *Movimento LGBT, participação política e hegemonia*. 2016. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156328>. Acesso em: 23 mai. 2023.

ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das Ifes – 2018*. Brasília/DF: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

ANSELMO, Lívia. Primeira trans reconhecida pela UFAM com nome social conclui ensino superior. *A crítica*, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/primeira-mulher-trans-a-ser-reconhecida-pela-ufam-com-nome-social-conclui-ensino-superior>. Acesso em: 01 jul. 2020.

ARAÚJO, Mirella. Pernambuco tem a primeira farmacêutica trans. *Folha de Pernambuco*, Recife/PE, 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/pernambuco-tem-a-primeira-farmaceutica-trans/98319/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BARCELLOS JUNIOR, Waldyr Barcellos. *Trajetórias escolares das travestis do interior: história, (des)aprendizagens e educação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7253136. Acesso em: 04 abr. 2021.

BARROS, Daniela Torres. *Experiência das travestis na escola: entre nós e estratégias de resistências*. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2196076. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004b. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres II*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. *III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres III*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnmp.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRITO, Camila Pina. "Já é negro e ainda quer ser travesti?" – Experiências trans de mulheres negras. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3718961. Acesso em: 04 abr. 2020.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. "Muito prazer, eu existo!" Visibilidade e Reconhecimento no Ativismo de Pessoas Trans no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/4733>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CATRACA LIVRE. Conheça 8 exemplos de representatividade trans na universidade. *Catracalivre*, [s.l.], 2017. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/educacao/conheca-8-exemplos-de-representatividade-trans-na-universidade/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. *Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185435>. Acesso em: 04 abr. 2021.

DIAS, Robson Batista. *Identidade de gênero trans e contemporaneidade: Representações Sociais nos processos de formação e educação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2837814. Acesso em: 04 abr. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FILHO, Antoniel dos Santos Gomes. *Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5069146. Acesso em: 04 abr. 2021.

FROES, Daniel. Travesti é aprovada em 1º lugar em universidade federal. *Razões para acreditar*, [s.l.], 2016. Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/travesti-e-aprovada-em-1o-lugar-em-universidade-federal/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GONZALEZ JUNIOR, Jose Luis Gomez. *Experiências escolares de transexuais e travestis participantes do Projeto Muriel em São Paulo: um estudo qualitativo*. 2019. 125 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7924936. Acesso em: 04 abr. 2021.

LIMA, Maria Lúcia Chaves. *O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de transexuais e travestis*. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16998>. Acesso em: 04 abr. 2021.

LOPES, Angeliza. Primeira travesti preta é aprovada no mestrado da UFJF. *Acessa.com*, Juiz de Fora/MG, 2019. Disponível em: <https://www.acessa.com/zonapink/arquivo/2019/12/14-primeira-travesti-preta-aprovada-mestrado-ufjf/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MACIEL, Carina Elisabeth. *Inclusão e educação: Ambiguidades de um discurso*. Curitiba/PR: Apbris, 2020.

MARTINS, Thays. Primeira trans a entrar para o doutorado na UnB narra sua trajetória. *Correio braziliense*. [s. l.], 2019. Disponível em: https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/30/interna_cidadesdf,810364/primeira-trans-a-entrar-para-o-doutorado-na-unb-narra-sua-trajetoria.shtml. Acesso em: 01 jul. 2020.

MEC/SESU. *Políticas e Programas na Educação superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MORENO, Ana Carolina. 'A universidade pode ser nossa', diz transexual aprovada no Sisu. *G1*, [s.l.], 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/universidade-pode-ser-nossa-diz-transexual-aprovada-no-sisu.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

ND MAIS. Psicóloga transexual foge dos estereótipos investindo na carreira acadêmica e literária. *Nd mais*, Florianópolis/SC, 2020. Disponível em: <https://ndmais.com.br/entretenimento/psicologa-transexual-foge-dos-estereotipos-investindo-na-carreira-academica-e-literaria/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

PEREIRA, Tiago Coacci Rangel. *Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a co-produção dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil*. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B32NG7>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PLANO PLURIANUAL. Ministério do planejamento, orçamento e gestão secretaria de planejamento e investimentos estratégicos. *Plano plurianual 2004-2007*. Brasília/DF: 2003. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/arquivo/spi-1/ppa-1/arquivos/170331_001Mensagem.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

POLAK, Roberta. "Notas" de uma vida: vivências trans em instituições de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro-oeste, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3799667. Acesso em: 04 abr. 2022.

PROGRAMA DE GOVERNO. *Um Brasil para todos - Crescimento, emprego e inclusão social*. [s.l.], 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

RIBEIRO, Rômulo Cambraia. "Tá pensando que travesti é bagunça?!" Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá/AP. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/454>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: Impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, n. 9, jan./jun. 2016. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

RODRIGUES, Patricia Gabrielle Oliveira. *Corpos em movimento, educação em questão: a trajetória escolar das travestis negras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1585569. Acesso em: 04 abr. 2022.

RODRIGUES, Tassio Acosta. *Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3413321. Acesso em: 04 abr. 2022.

SANTOS, Danieli. *Banco Mundial, 'gênero' e colonialidade: Aportes desde a América Latina*. Mestrado em Educação Profissional em Saúde. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43884>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SGUSSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 867-889, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVs7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Tamires Barbosa Rossi. *Experiências Multissituadas: Entre Cursinhos Trans e Ativismos: Quais Narrativas, Que Cidadania é Essa?* 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152038>. Acesso em: 02 mai. 2022.

VIEIRA, Vanessa Alves. *Direitos de travestis e transexuais no Brasil: mapeamento normativo e análise crítica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-11092020-153020/pt-br.php>. Acesso em: 27 jun. 2023.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

MARIA VICTORIA PERALTA: pensamiento e historia sobre la educación parvularia

MARIA VICTORIA PERALTA: thought and history on early childhood education

MARIA VICTORIA PERALTA: pensamento e história na educação infantil

MARIA VICTORIA PERALTA: pensée et histoire de l'éducation de la petite enfance

Jaime Caiceo Escudero* 



1. Introducción

Maria Victoria Peralta Espinosa ha sido reconocida en Chile por su labor hacia la educación de la primera infancia con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación en el 2019, convirtiéndose en la primera educadora de párvulos en recibirlo. Para ello se tuvo en cuenta no solo su trabajo en diferentes cargos en organismos e instituciones que abordan este nivel educacional sino que también por el pensamiento que ha inspirado ese quehacer a lo largo de sus cerca de cincuenta años de su laboriosa existencia; por lo mismo, al entregar su galardón se tuvo en cuenta que “(...) ha realizado un importante trabajo de formación inicial y capacitación docente en el país y en Latinoamérica, asesorías en políticas públicas y programas para la primera infancia (...) y trabajos como consultora de UNICEF¹, UNESCO², BID³, PMA⁴ y OEI⁵” (AA, 2019). En este artículo se persigue identificar y desarrollar

* Universidad de Santiago de Chile.

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³ Banco Interamericano de Desarrollo.

⁴ Organización Mundial de Alimentos.

⁵ Organización de Estados Iberoamericanos.

sus principales líneas de pensamiento educativo en favor de la educación parvularia.

2. Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo en el contexto de la epistemología de las ciencias sociales, considerando que se busca comprender fenómenos humanos para lo cual se recurre a las epistemes propias de la fenomenología y la hermenéutica, gracias a lo cual es posible describir, analizar e interpretar los hechos descubiertos (Caiceo, 2018); los tipos de investigación serán, en consecuencia, descriptivo y analítico, pero, a su vez, se recurrirá a la metodología histórica, apelando a fuentes primarias y secundarias, especialmente a entrevistas y al análisis documental de las obras escritas de la autora en estudio (Hurtado, 2010).

3. Resultados

3.1. Algunos rasgos biográficos de María Victoria Peralta

Nació en Santiago de Chile el 26 de octubre 1949; sus padres fueron la señora Victoria Espinosa Lillo y el señor Aníbal Peralta Fuentes; es hija única (Peralta, 2020). Desde los 2 años estuvo en un jardín infantil, ingresó al sistema escolar en el Cambridge College, en donde estuvo desde primera preparatoria hasta 5º año de humanidades, pues debió retirarse por problemas de salud; el 6º año lo rindió como alumna libre con exámenes en el Liceo N° 1 de Niñas, puesto que por razones de salud debió retirarse de su establecimiento educacional⁶. Por consejo médico debió postular a una carrera no muy extensa y ella ingresó a Educación Parvularia en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile; pronto se dio cuenta de que su vocación era estudiar cómo educar a la primera infancia: “Una vez que ingresé a Educación Parvularia, y escuché a mis maestras, no tuve ninguna duda, de que era

⁶ Realizó sus estudios escolares antes de la reforma de 1965; desde entonces, la educación primaria de 6 años pasó a tener 8 y se llamó educación básica y la educación secundaria de 6 años, pasó a tener 4, y se denominó educación media.

una de las carreras más importantes para el país y muy interesante por la formación integral que entregaba" (Peralta, 2020, p. 1). Se graduó en 1970; en la Casa de Bello conoció a grandes educadoras que incidieron en su vida como educadora: Rebeca Soltanovich, Linda Volosky, Dina Alarcón, Pilar Mira e Ingeborg de Banderas (*Ibidem*). Al comenzar a trabajar con niños se dio cuenta de la importancia de la música para desarrollar bien su labor; por lo tanto, ingresó a su 'alma mater' a estudiar Pedagogía en Educación Musical y obtuvo su título en 1979. Posteriormente, al percibirse de la importancia del tema curricular, efectuó el Magíster en Educación, Mención Currículo en la Pontificia Universidad Católica de Chile y alcanzó su grado en 1984. Por su contacto con Viola Soto, Premio Nacional de Educación 1991, reparó en que el currículo no es neutro y, por lo tanto, hay que adecuarlo a la realidad cultural de los beneficiarios y, por lo mismo, estudió el Magíster en Ciencias Sociales, Mención Antropología Sociocultural en la Universidad de Chile, obteniendo su grado en 1993. Por último, obtuvo el grado de doctora en educación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el 2005 (Caiceo, 2021).

En su importante labor académica y profesional, María Victoria fue formándose como una líder con varias características reconocidas por quienes trabajaron a su lado: "Victoria tiene enormes capacidades intelectuales y académicas vinculadas a la educación pero lo fundacional es su sencillez de vida y sensibilidad social que la hace vibrar con los niños a los que atiende y a las educadoras que apoya" (Allard, 2020, p. 3); "(...) una persona muy comprometida con las ideas que genera y profesa. Tiene espíritu de iniciativa, proactividad, fraternidad. Tiene capacidad para organizar y promover trabajo colaborativo, en equipo transdisciplinarios" (Silva, 2020, p. 2); "(...) es una persona muy estudiosa, organizada y perseverante para llegar a sus metas planteadas (...) al trabajar junto a Victoria genera en el equipo buenas relaciones, es alegre, amable y confía en los y las demás personas (...) gran persona y maestra de maestras" (Manhey, 2020, p. 1 y 3); "(...) inteligente, despierta, extraordinariamente curiosa, buena para hacer asociaciones, reflexiva, trabajadora incansable, empeñosa hasta alcanzar la meta aunque merme su bienestar o su salud. Líder, correcta, firme. Segura, serena, amable. Buena amiga de las amigas, leal y bondadosa" (Hernández, 2020, p. 4).

Desde que estaba por egresar, María Victoria inició su labor como educadora de párvulos, especialmente en zonas de menores ingresos y en jardines para trabajadores de instituciones. Su labor académica ha sido constante desde 1972 en que se inició como Ayudante en la Universidad de Chile; ha trabajado, además, en otras instituciones de educación superior, tales como la Academia de Ciencias Pedagógicas, la Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de La Frontera en Temuco, Universidad de La Serena, Instituto Profesional Blas Cañas, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional del Pacífico, Universidad de Magallanes, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad Central⁷, en donde aún sigue trabajando; en ellas ejerció distintas cátedras, a saber, Metodología de la Educación Parvularia, Metodología de la Educación Musical en el Jardín Infantil, Psicopedagogía Infantil y Educación Personalizada (Caiceo, 2021).

En cuanto a su trabajo profesional en Chile, cabe destacar su labor en PARVUS⁸, fundado por ella misma durante la dictadura junto a dos colegas; su labor como vicepresidenta Ejecutiva de la JUNJI⁹ (1990-1998) en donde efectuó un notable trabajo; lideró a INTEGRA¹⁰; Coordinadora del equipo que establecerá “las Bases Curriculares de la Educación Parvularia”¹¹ y se mantuvo como Asesora de la JUNJI (1998-2001) y Coordinadora Nacional

⁷ Una de las 3 universidades privadas existentes desde 1982 en Chile. Fue la institución que patrocinó su postulación al Premio Nacional en Ciencias de la Educación 2019. Tuvo que ir buscando donde trabajar, a partir de la dictadura militar, pues su postura educativa, centrada en la persona del infante, no era bien vista en ese momento; no emigró de su país porque desde los distintos lugares quería sembrar la importancia del nivel parvulario como una actividad ‘educativa’ imprescindible y el importante rol en ello de las educadoras de párvulos. Por esto último impulsó la creación del Magíster en Educación Parvularia en la UMCE y en la Universidad Central en que finalmente fue acogida, llegando a ser la directora en ambos; en esta última, a su vez, creó el Instituto Internacional de Educación Infantil -IIDEI-, el cual aún dirige.

⁸ Era un Centro de Perfeccionamiento e Investigación para las educadoras de Párvulos, ya que el Ministerio de Educación de la época consideraba a los jardines infantiles solo como guarderías.

⁹ La Junta Nacional de Jardines Infantiles -JUNJI- fundada en 1970 a través de la Ley N° 17.301 durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (Caiceo, 2011a).

¹⁰ Fundación creada en 1990, como una institución de derecho privado sin fines de lucro, en apoyo a los sectores de menores recursos y, especialmente para los hijos de la mujer trabajadora, que pertenece a la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República; fue una de las primeras medidas de política pública con la vuelta de la democracia (Caiceo, 2011a).

¹¹ Las cuales se promulgaron en el 2001; en el 2018 se han actualizado por los cambios teóricos existentes en estos años y por la nueva realidad imperante.

de Educación Preescolar del Ministerio de Educación (2002- 2006). A nivel internacional realizó consultorías en educación infantil a las instituciones señaladas en la Introducción (Caiceo, 2021).

A nivel académico internacional se ha desempeñado como miembro del Comité de Expertos de los Socios Latinoamericanos de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- y, como vicepresidenta de la Organización Mundial para la Educación Preescolar -OMEP¹²- para América Latina durante el período 2008-2010 (UNESCO, s/f). Ha sido también, asesora en la elaboración de currículos pertinentes y en formación de educadoras de párvulos en diversos países latinoamericanos, tales como Paraguay, Ecuador, República Dominicana, Panamá y Uruguay (Caiceo, 2021).

3.2. Su pensamiento educativo

María Victoria se enamoró tanto de su profesión que fue transformándose rápidamente en una referente en relación con la educación parvularia, impulsó sus ideas a través de diferentes libros, artículos, documentos y conferencias. En este artículo, se abordarán, a juicio del autor de este, en tres puntos principales, a saber, su concepción de educación parvularia, el currículo pertinente para este nivel educacional y la historia de la educación parvularia.

a) *Concepto de educación parvularia*¹³

La Dra. Peralta analiza “(...) el lento transitar de los bebés latinoamericanos al derecho de una educación oportuna y pertinente desde el nacimiento”

¹² En Chile se había creado el Comité respectivo en 1948.

¹³ Sobre este tema se destacan las siguientes publicaciones: (1986) *La Educación Parvularia Chilena*, Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria; (1986) Coautora de “Diagnóstico y perspectivas de la Educación Parvularia en Chile, en *El sistema educacional chileno*, Santiago de Chile: C.P.U., p. 15-122; (1992) Coautora (varios autores) de “Necesidades de Desarrollo de la Educación Parvularia en el Chile Actual, y la Formación de Educadores de Párvulos”, en *Mejorando las Oportunidades Educativas de los Niños que entran a la Escuela* de Johanna Filp y Ana María Cabello (Editoras), Santiago de Chile: UNICEF/CIDE; (1994) Coautora de *Memoria programa de atención a párvulos de comunidades indígenas*. JUNJI 1990-1994, Santiago de Chile: JUNJI; (1993) Coautora de *La atención integral del párvulo en Chile: una gran tarea realizada bajo el Gobierno de don Patricio Aylwin Azócar*. (1990-1994), Santiago de Chile: Comisión Nacional de Educación Parvularia; (2002) *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas*

(Peralta, 2013, subtítulo en la tapa del libro), para lo cual realiza un análisis histórico de cómo se trataban a los recién nacidos en América Latina, en que muchos de ellos eran abandonados, especialmente durante la colonia, por los sectores más pobres; por lo mismo, se les llamaba 'expósitos' “(...) del latín, *ex positus*, puesto afuera, que significa 'recién nacido que es confinado o abandonado en la calle o en un establecimiento benéfico'" (Peralta, 2013, p. 16). De ahí que la primera preocupación con sentido humanitario, al considerar a los 'bebés' o 'guaguas' como seres humanos, fue durante la colonia en la creación por personas o instituciones privadas primeramente de 'Casas de Expósitos'; así, por ejemplo, en Lima, Luis Ojeda, impresionado por lo que le contó su confesor, Fray Juan Roca o.f.m., de que había visto perros comiéndose recién nacidos, instaló la 'Casa de Expósitos' u 'Hospital de Niños Huérfanos' de Atocha el 23 de noviembre de 1603. En México, el Obispo Vasco de Quiroga, en 1632, abrió una 'Casa Cuna' para niños indígenas en Santa Fe de Acatxochitl, el cual después se amplió a 'Hospicio'; la primera 'Casa de Expósitos' se fundó en Puebla en 1604 por el Obispo Diego de Romano y Govea; en Ciudad de México se crearon dos: el canónigo de la Catedral Metropolitana, Fernando Ortiz Cortés, inició la construcción de un 'Hospicio de Pobres' el 12 de septiembre de 1763 y el Obispo Francisco de Lorenzana en 1776 inspiró una 'Casa de Expósitos'. En Santiago de Chile, el Alférez General Diego Jaraquemada en su casa atendía niños huérfanos; gracias a los bienes dejados por Pedro Tisbe, el Marqués de Montepío, Juan Nicolás de Aguirre y Barrenechea, con la autorización de la Real Audiencia construyó un edificio de cuatro cuadras en la calle que hoy se le conoce como 'Huérfanos', que atendió desde 1764 a mujeres 'arrepentidas', a hombres adultos pobres y a niños huérfanos; se le conoció como la 'Calle de los Huérfanos'. En Argentina, el Virrey Juan José de Vértiz y Salcedo fundó una 'Casa de Niños Expósitos' en Buenos Aires el 7 de agosto de 1779, y asumió como director Martín de Sarratea; se estableció allí mismo una imprenta, denominada 'Real Imprenta Casa de Expósitos', en donde se publicaban

ventanas de oportunidades para los párvulos del siglo XXI, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello; (2005) Editora y coautora de *Construyendo el futuro de los niños y niñas. Memoria 2000-2006 MINEDUC, JUNJI, INTEGRA*, Santiago de Chile: Editorial Atenas; (2013) *Desde Expósitos a personas-sujetos de aprendizaje*, Santiago de Chile: IIDEI, Universidad Central y (2017) *El sujeto de la educación parvularia*, Santiago de Chile: MINEDUC, Currículo N°2, Subsecretaría de Educación Parvularia (Peralta, 2022).

Semanarios con consejos para el cuidado de la salud de los lactantes, llegando incluso a publicar en castellano *El Contrato Social* de Rousseau, cuya publicación también llegó a Chile (Peralta, 2013).

La situación no cambia mucho con la independencia de los países latinoamericanos y el comienzo de las repúblicas, salvo que comienzan a inmiscuirse más los nacientes estados; como algo propio de la nueva situación son la creación de sociedades o juntas de beneficencia; en efecto, en Argentina se creó por Decreto del Gobernador Martín Rodríguez del 2 de enero de 1823, la 'Sociedad de Beneficencia', aunque el promotor fue Bernardino Rivadavia. En México, el presidente Benito Juárez “(...) decretó el 3 de febrero de 1861 la secularización de todos los hospitales y establecimientos de beneficencia que hasta esa fecha han administrado las autoridades o corporaciones eclesiásticas” (Peralta, 2013, p. 41). En Santiago de Chile, se constituyó en 1819 el 'Instituto para la Hermandad de la Caridad de los Siervos de la Santísima Virgen de Dolores'; sin embargo, lo más relevante fue la incorporación de médicos en el tema infantil para tratar de reducir la mortalidad infantil que a mediados del siglo XIX superaba el 65% en el primer año de vida; fue importante lo que la *Revista Médica de Higiene* planteaba en el sentido de que la principal causa de tan alto índice se debía a la ignorancia y falta de higiene para criar a los bebés; los médicos más influyentes en la pediatría fueron Adolfo Murillo, Roberto del Río y Lorenzo Sazié; finalmente, la segunda 'Casa de Huérfanos, instalada en 1858, por la Congregación de la Divina Providencia que llegó al país, destacándose la labor de la Hna. Bernarda Morín (Peralta, 2013).

Las ideas de los pedagogos europeos comenzaron a llegar a Latinoamérica y ello posibilitó un cambio en relación con una concepción más educativa hacia los bebés. En ese sentido, los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel fueron muy significativos al respecto. Llevando a la educación de los bebé, tales ideas, sobresale Marie Pape Carpentier, quien escribió obras importantes como *Consejos para la Dirección de las Salas de Asilo* (1845), *Enseñanza práctica en las Escuelas Maternales o primeras lecciones para dar a los pequeños infantes* (1848) y *Juegos gimnásticos con cantos para los infantes de las Salas de Asilo* (1864); tales publicaciones “(...) llegaron prontamente a Latinoamérica, y se encontraban en bibliotecas de intelectuales, Escuelas Normales e Institutos de diversos países como México, Colombia, Ecuador,

Argentina, Perú, Chile “(...) la llegada de estas obras fueron constituyendo un ‘corpus’ sobre la pedagogía con la primera infancia” (Peralta, 2013, p. 59).

Continuando con el desarrollo lento de la concepción educativa hacia los bebés, la Dra. Peralta describe cómo, gracias a la naciente pediatría y a la práctica de la puericultura que se van introduciendo en las Salas de Asilo en los diferentes países latinoamericanos, comenzó a disminuir la mortalidad infantil que existía por sobre el 60%; se introdujo, siguiendo una práctica francesa, las ‘gotas de leche’, que eran instituciones en las cuales se recibían a las madres con bebé, se revisaba por profesionales a los infantes, se los bañaba y a las mamás se les enseñaba como cuidarlos y alimentarlos mejor. Como la mortalidad se daba fundamentalmente en los sectores pobres, se comenzó en Chile a crear las Sociedades Protectoras de la Infancia a fines del siglo XIX, tanto en Santiago como en Valparaíso. Se promueve la educación infantil en los congresos, como fue en el de 1902; el más importante fue el realizado en 1912 como ‘Primer Congreso Nacional de Protección de la Infancia’, realizado en la Universidad de Chile con presencia del presidente de la República, Ramón Barros Luco; hubo importantes exposiciones como la del Dr. Luis Calvo Mackenna titulada ‘Lo que deben saber las madres para criar bien a sus hijos. Cartilla de Puericultura al alcance del pueblo’. Siempre en el contexto de mejorar por parte del estado la situación de los infantes fue la promulgación de leyes, y fue una de las primeras “(...) la N° 2.675 de protección a la infancia desvalida que especifica la presunción de abandono infantil y regula la protección de la infancia por parte del Estado” y la segunda que favorece a las madres trabajadoras fue “(...) la N° 3.186 (13 de enero de 1917) que establece el Servicio de Salas Cunas en las fábricas, talleres y establecimientos industriales en que se ocupe 50 o más mujeres mayores de 18 años” (Peralta, 2013, p. 94). En el sector privado se creó la Sala Cuna de la Institución Sweet de la obra de la Iglesia Metodista de Chile en 1927. Finalmente, con la erección de la Escuela de Educadora de Párvulos en 1944 en la Universidad de Chile, se le da un enfoque educativo a las Salas Cunas (Peralta, 2013).

En un estudio reciente María Victoria Peralta ha abordado nuevamente la situación de los jardines maternales. En efecto, señala, en primer lugar, que no existe una nomenclatura homogénea en América Latina, pues se les

denomina “Jardines Maternales, Salas Cunas, Casas Cuna, Salas de Lactantes, etc.” (Peralta, 2018a, p. 75); a su vez, las políticas públicas al respecto también son disímiles y “(...) es el más relegado en (...)” (*Ibidem*) las mismas. Es necesario, señala, incorporar la diversidad de proyectos educativos al respecto y no quedarse con los modelos únicos para cualquier país o zona de este, pues es necesario recoger la cultura de la población en la cual se va a aplicar; asimismo, se debe acoger el aporte de las ciencias psicológicas y neurológicas que indican que el ser humano tiene su mayor capacidad de aprendizaje en sus primeros años de vida, tal como lo reconoce la Subsecretaría de Educación Parvularia en Chile¹⁴. Para su indagación, al considerar el aporte de las ciencias al respecto, señala que en la pedagogía posmoderna con el análisis fenomenológico se sustenta “una visión más compleja y acabada del ser humano” (Peralta, 2018a, p. 84), por lo mismo, “los bebés se interesan por todo, y por ello les cuesta focalizar, lo que les permite aprender mucho porque absorben información de todo lo interesante que observan, construyendo nuevos mapas causales y cambiando los antiguos con más facilidad que los adultos” (*Idem*, p. 84-85). El problema que se suscita, a su vez, socialmente en el mundo actual, en que la mujer se ha incorporado al mundo laboral, es justamente dónde deja sus hijos con seguridad, mientras trabaja. Por lo mismo, la Dra. Peralta ha promovido en Chile, pero también es válido para los demás países latinoamericanos, la sala cuna universal y la educación de la primera infancia hasta el momento en que ingresen los niños y niñas a la educación primaria o básica; es imprescindible que los estados se hagan cargo de esta situación; en el caso de Chile, la cobertura no supera el 50% y los más afectados son los infantes de familias con menores recursos. Insiste en que en la sala cuna y el jardín, el bebé o el infante va a educarse y no solo a ser cuidado; las educadoras son eso y no cuidadoras. El derecho de la mujer a sala cuna y jardín infantil ha sido una de las banderas de lucha de María Victoria en las últimas cuatro décadas, tanto en Chile como en los demás

¹⁴ “Existe amplio consenso científico, por lo menos desde hace medio siglo, reafirmado más recientemente por las ciencias cognitivas y las neurociencias, en que los primeros años de vida constituyen un período crucial en el desarrollo futuro de las personas. El creciente posicionamiento de la infancia temprana en las políticas públicas y las agendas gubernamentales ha traído una renovación y ampliación de ese consenso, y nuevas evidencias, las que se refieren a cómo el ambiente influye en las potencialidades del niño y la niña y, a cómo el bienestar en esta etapa temprana genera beneficios a largo plazo para las economías y las sociedades” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 9).

países del continente. Concluye su análisis sobre la educación infantil de los primeros años de vida del ser humano, señalando que no es llegar y copiar modelos europeos probados en esa cultura como buenos porque la realidad latinoamericana es muy diferente; por ello, siguiendo a Paulo Freire, sostiene que hay que

(...) construir nuestras propias propuestas educativas, en nuestros tiempos históricos y acorde a nuestras culturas locales y planetarias de las cuales los niños también son parte. Para ello, se requieren cambios paradigmáticos, dejar la 'mirada infantil' de la Educación Inicial y tratar de remirar la complejidad en que esta tiene lugar, como también las oportunidades que siempre existen, porque su riqueza depende más de las personas que de lo material, y en eso podemos intervenir (Peralta, 2018a, p. 96).

Preocupada especialmente por los párvulos en situación de marginalidad; párvulos en extrema pobreza con riesgo biomédico y un cuadro social grave; párvulos de madres jefas de hogar que trabajan fuera y en especial, por cuenta propia y de escasos recursos; párvulos de grupos étnicos marginados cultural y socialmente, es que últimamente, la Dra. Peralta ha promovido la sala cuna universal y gratuita para toda mujer trabajadora y padre que esté a cargo de un hijo menor en Chile y que ello se extienda a toda Latinoamérica.

En una entrevista reciente señala que, al ingresar a la carrera de Educadora de Párvulos, pensaba que su concepto al respecto era “(...) el que decían todas las alumnas que entraban a la Escuela, es decir, porque me gustan los niños (...) unida a los problemas familiares, de salud y otros” (Peralta, 2022, p. 9). Sin embargo cuando les dirigió la palabra la Directora, Rebeca Soltanovich, indicándoles que ellas se encontraban en la Escuela más importante del país, puesto que iban a formar al futuro de la nación en su etapa más sensible, cambió su concepto, pues ahora se consideraba “(...) una profesional que, a partir de la ciencia y el amor, ayudaba a los niños que se desarrollaban plenamente en la etapa en que están, darle esas buenas herramientas para que lleguen en mejores condiciones a las etapas siguientes” (*Ibidem*). La pobreza que vio cuando estuvo en los Trabajos de Verano como estudiante, la llevó a concebir profundamente el rol social de la educación parvularia, pues podía promover “(...) el cambio y el mejoramiento de la familia y de la comunidad” (*Idem*, p. 10). Posteriormente, internalizó el

concepto de calidad y al ver que solo se hacía apresto en los jardines de infantes, 'sobre escolarizando' la educación parvularia, avanzó a

(...) otras formas y eso desde los sentidos de los niños, a través del juego, a través de sus proyectos. Lo anterior es lo más fácil que agarraba la familia, los directores de las escuelas, los profesores de otros niveles, y a veces los mismos educadores se contagian con eso. Empecé a trabajar mucho más el tema de la calidad, yo creo que es una de las razones porque opté por Pedagogía en Educación Musical, fue también para tener más elementos a partir de la música (...) luego avancé al currículo y a la antropología sociocultural, desembocando en el 'currículo cultural pertinente' (...) porque es (en la educación parvularia) cuando se forma al niño, en su identidad y en su sentido de pertenencia. Empecé a trabajar hasta el día de hoy (...) no solo en Chile, sino que, en toda Latinoamérica, provocando cambios curriculares en esta línea (Peralta, 2022, p. 11-12).

En el punto siguiente se desarrolla con mayor profundidad este aspecto del pensamiento de la Dra. María Victoria Peralta.

b) Currículo para la educación parvularia¹⁵

Como puede apreciarse en la nota a pie de página, la Dra. Peralta posee una vasta gama de publicaciones sobre el currículo para la educación

¹⁵ Acerca de esta área sobresalen las siguientes publicaciones: (1981) *Fundamentos y sugerencias para el desarrollo de currículos personalizados en educación parvularia*, Santiago de Chile: Ediciones Parvus; (1985) *Educación Personalizada en el Jardín Infantil*, Santiago de Chile: Editorial Juvenil; (1985) Coautora con Ester Hernández, Jazmín Miranda & Gerda Schmid "Fundamentos y criterios generales para favorecer la relación de los currículos educacionales que se desarrollan en el jardín infantil con su entorno cultural diferenciador", *Boletín Informativo* Nº 7 de la Asociación Chilena de Currículo Educacional (Exposición realizada en el Primer Encuentro Nacional de Especialistas de Currículo en Educación Parvularia, realizado en La Serena); (1990) Coautora con Viola Soto de *Identidad Cultural Mestiza de América Latina y Currículum Escolar*, Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias; (1993) *El Currículo en el Jardín Infantil. Un Análisis Crítico*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello; (1994) *Currículos Educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello; (2000) Coautora (Varios autores) de "Evaluación del desarrollo y de la calidad del currículo en Programas de atención de párvulos de JUNJI", en *Sistema de Evaluación Integral*, Santiago de Chile: JUNJI/Fundación Van Leer; (1999) *Bases curriculares para el desarrollo del nuevo currículo de la Educación Parvularia Chilena. Referentes Nacionales e Internacionales*, Santiago de Chile: MINEDUC; (2004) Coautora: Aprendiendo de las experiencias. *Reforma Curricular de la Educación Parvularia*, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC; (2017) *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens; (2018) *Programas no formales en educación parvularia*, Santiago de Chile: Ediciones JUNJI y (2018) Coeditora y coautora de *Currículo Culturalmente pertinente para San Bernardo*, San Bernardo: Corporación Municipal de Educación

inicial. Ella se integró tempranamente a la Asociación Chilena de Currículo Educacional -ACHCED-, organización fundada por importantes curriculistas chilenos durante la dictadura militar en los años setenta del siglo pasado; algunos de sus presidentes han sido, entre otros, el Dr. Gilberto Calvo y los Premios Nacionales Abraham Magendzo¹⁶ y Viola Soto Guzmán¹⁷. María Victoria se considera discípula de la gran educadora Viola, quien reunía a los asociados en eventos constantes. Por ello, el Dr. Manuel Silva rememora que “(...) la ACHCED, con el liderazgo intelectual y afectivo de la Prof. Viola Soto, nos congregó de manera permanente. Ella fue el nexo que nos aglutinó en la amistad, la actividad académica y la sociabilidad como fuente de encuentro y crecimiento personal e intelectual” (Silva, 2020, p. 1). En esta organización, María Victoria tomó conciencia de la importancia del currículo para la educación parvularia, se integró al Magíster respectivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile y comenzó a difundir en encuentros y publicaciones esta área clave de la educación inicial, basada en experiencias realizadas con otras educadoras y con estudiantes, tanto en PARVUS como en las universidades en que desarrollaba su labor académica. Por lo mismo, en el Boletín N° 13 (1987) del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, señala:

Las modalidades curriculares en el jardín infantil vienen a ser las diferentes formas a través de las cuales se operacionaliza la teoría general del currículo en educación parvularia. Por lo tanto, han existido desde que este se concretó en prácticas educacionales, a través de lo que hoy llamaríamos los primeros currículos históricos: ‘froebeliano’, ‘montessoriano’, ‘agazziano’, ‘decroliano’, etc. En tal sentido, el organizar los diferentes factores y elementos que configuran un currículo preescolar a través de diversos modelos, ha permitido contar desde los inicios con una gama de alternativas curriculares que permiten al educador poder responder mejor a las diferentes realidades educacionales a las que se pudiera enfrentar (Peralta, 1987a, p. 19).

De esta forma, empieza a marcar que la educación inicial posee, al igual que en el sistema escolar, un currículo con su teoría correspondiente, para aplicarlo en los jardines infantiles; en su propuesta a la UNESCO, precisa tres:

y Salud San Bernardo/IIDEI (Peralta, 2022).

¹⁶ Obtenido en 2017.

¹⁷ Obtenido en 1991.

el integral, el cognitivo y el personalizado. En cuanto a la aplicación de estos, señala:

Aparece como importante la unificación de ciertos criterios y términos para referirse a las modalidades curriculares, ya que se evidencia el uso de expresiones como 'metodologías' o 'métodos' como sinónimos, situación que no corresponde, ya que estas vienen a ser parte de un todo mayor que es lo que involucra el concepto de currículo y sus derivados. Igualmente, se evidencia como necesario denominar y caracterizar correctamente las diferentes modalidades curriculares (...), de manera de evidenciar que lo que interesa favorecer son currículos activos y superar aquellos que hayan asumido características propias de los 'tradicionales' (Peralta, 1987a, p. 20).

Al currículo le agrega la Dra. Peralta, un aspecto muy importante, el entorno en el cual se desarrolla el infante, vale decir, su cultura. Al respecto, el Dr. Manuel Silva, describe:

Sus acciones pedagógicas tienen el sello de la búsqueda de la *pertinencia cultural* como impronta de la acción educativa intencionada (...). También en lo laboral, su aporte a la construcción de Currículos culturalmente pertinentes, generando y acompañando equipos de educación parvularia, en diversas comunas del país. Ello es una muestra de construcción de Currículo, desarrollando las capacidades presentes en las educadoras para el diseño de planes, programas, materiales y actividades que aglutinan lo local con lo regional y lo nacional (Silva, 2020, p. 2).

La preocupación inicial por la pertinencia cultural del currículo la inició el siglo pasado, pero en este ha reflexionado al respecto a nivel de la Región Latinoamericana:

La búsqueda de pertinencia cultural para la construcción curricular, asumiendo la globalización como un fenómeno existente, surge por tanto como un proceso particularmente complejo, el que, a pesar de las muchas elaboraciones existentes de hecho a nivel Regional, nacional y local, ha sido poco problematizado aun curricularmente como lo evidencia la relativa escasa bibliografía existente en este tema, y menos aún, en educación inicial o parvularia (Peralta, 2002).

Más adelante, precisa qué significa desarrollar un currículo culturalmente pertinente: “(...) se debe hacer una selección en función a lo mejor, lo más valioso y relevante de cada uno de los ámbitos espaciales (global, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro” (*Ibidem*).

En una de sus obras importantes (1987b) desarrolla los aspectos básicos que, a su juicio, debiera considerar un currículo: Factores y elementos básicos del currículo parvulario, el ambiente físico, la organización del tiempo en la estructuración del currículo parvulario; la planificación, la evaluación y el desarrollo en el currículo parvulario y la búsqueda de currículos culturalmente pertinentes en América Latina.

En cuanto a la habilidad pedagógica de la Dra. Peralta, practicando modalidades curriculares, es importante el siguiente testimonio de una exalumna y hoy académica universitaria:

De una enorme sensibilidad ante los niños y las niñas. Cuando nos hacía docencia enseñaba teoría y práctica, cargaba con cajas de instrumentos para la clase de música y nos enseñó mucho que no conocíamos. Todas sus clases siempre fueron imperdibles, ya en esos años se acompañaba de medios audiovisuales, nos mostraba fotos de modalidades curriculares, de niños y niñas aprendiendo, de prácticas innovadoras (...) ello en cada una de las clases de pregrado que tuve con ellas, así también en mis estudios de Magíster que también fui su estudiante. Nos 'paseaba' por diferentes partes de Chile y otros países, siempre con un sentido formativo (Manhey, 2020, p. 4).

También es importante la testificación de una compañera de universidad y luego socia y amiga:

Fue y aún es una educadora, en todo el sentido de la palabra, extraordinaria. Innovadora en la presentación del tema con recursos visuales que ella seleccionaba o elaboraba (fotografías, música, artesanías, libros, documentos) que traía de sus viajes a países ciudades pueblos y villorrios, a raíz de los cursos y asesorías que impartía en Instituciones públicas y privadas y universidades que requerían sus servicios. Además, presentaba investigaciones propias y sugería nuevas, en seminarios, simposios y otros encuentros. No obstante, donde permanentemente fue requerida su presencia fue para dar cursos certificados para profesionales y estudiantes universitarios deseosos de escuchar los nuevos enfoques en educación y recibir su carpeta con documentos y nuevos planteamientos curriculares que ya se estaban implementando en Chile, poniendo al niño en el centro del proceso y no al educador (Hernández, 2020, p. 5).

c) Historia de la educación parvularia en Chile y Latinoamérica¹⁸

Como puede apreciarse en los textos indicados, la inquietud por la historia de la educación parvularia de María Victoria Peralta no es solamente de Chile y otros países latinoamericanos, sino que también de educadores importantes en el área, como el belga Ovidio Decroly, la italiana María Montessori y las chilenas Gabriela Mistral y Amanda Labarca. Ella se ha encargado de completar este nivel educacional que generalmente no ha sido abordado en las historias de la educación chilena existentes (Caiceo, 2011b).

c1) Chile

Hace un recorrido de las primeras preocupaciones que hubo en Chile durante el siglo XIX, gracias al argentino Domingo Faustino Sarmiento, exiliado en Chile, y José Abelardo Núñez, quienes viajaron a Europa y Estados Unidos, enviados por el gobierno chileno, para que estudiaran el sistema educacional primario, especialmente, en varios países del viejo continente. Sarmiento hace un recorrido más largo y “(...) visita Uruguay, Brasil, Francia, España, Argelia, Italia, Alemania, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Cuba” (Peralta, 2009, p. 16). En Francia asiste a las ‘Salas de Asilo’ y conoce a la educadora infantil Amable Tastou, quien había escrito, entre otras obras, *De la éducation maternelle*, en el cual aborda el tema de la primera infancia; al volver a Chile escribe *De la educación popular* y en él relata, además de su concepción sobre el sistema educacional primario, aspectos relevantes sobre la educación inicial. Núñez, por su parte, en Alemania se empapa de las obras de Fröbel y Pestalozzi, de quienes trae algunas de sus obras y material didáctico para

¹⁸ En el 2006 inició su estudio y difusión en esta línea histórica, publicando en el Instituto Internacional de Educación Infantil -IIIDEI-, que ella misma fundó en la Universidad Central y ha sido su directora, una colección hasta ahora de 8 volúmenes: (2006) *Cien años de Educación Parvularia en el sistema Público. El primer Kindergarten Fiscal. 1906-2006*; (2007) *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*; (2008) *En el Centenario de L'Ecole Decroly (1907-2007)*; (2009) *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica: Chile, Argentina y Nicaragua*; (2010) *El saber y hacer pedagógico del Centenario en Educación Parvularia*; (2011) *Los primeros centros educativos para párvulos en América Latina en el siglo XIX. Los casos de Chile y Bolivia*; (2012) *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones* y (2021) *Amanda Labarca y la Educación de la primera Infancia; “La Reforma Educativa del 27 y sus implicaciones en educación parvularia”* en: *Historia Social de la Educación Chilena*, Tomo 4, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, 2018: 7-49 (Peralta, 2022).

la educación inicial y cuando se introduce el sistema concéntrico -adoptado para el sistema escolar por Valentín Letelier- en la formación de profesores normalistas se incluye un tema sobre 'jardines infantiles'. Tres educadores normalistas fueron becados por el gobierno de Chile para perfeccionarse en Europa -en este caso en Suiza-, a fin de reforzar la formación de normalistas en el país, gracias a las gestiones y contactos de Núñez en 1884; ellos eran: José Muñoz Hermosilla, Juan Madrid Azolas y José Tadeo Sepúlveda; los tres tendrán una importante labor en la introducción de los kindergártenes en el país; Muñoz, a su vez, se casará con Leopoldina Maluschka, quien había llegado contratada por el gobierno chileno; ella será clave en la creación del primer kindergarten público en el territorio (Peralta, 2010, p. 53-78).

Sin embargo, el primer kindergarten fundado en Chile posee influencia francesa. En efecto, los 'asilos de infancia' (salles d'asiles) comenzaron a funcionar en el país galo en 1828, pero se consolidan posteriormente por la influencia de mujeres, como Marie Pape-Carpentier, quien dirige la Escuela Normal Maternal en 1845 y allí estudian, entre otras, Hijas de la Caridad, quienes erigen el primer kindergarten en el país por decreto del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Federico Errázuriz, del 6 de octubre de 1864, a nivel particular, en el barrio de la Maestranza, actual calle Portugal, anexado al hospicio de Santiago; allí se atenderá a niños entre 3 y 7 años y será dirigido por la Madre Visitadora de las Hijas de la Caridad, siguiendo el modelo francés para este tipo de institución (Peralta, 2011); será la base para fundar el Colegio Santa Familia en 1870 por las mismas religiosas en el barrio Estación Central (Arancibia et al., 2004). Posteriormente, los colegios de colonias extranjeras también incorporaron kindergártenes en sus establecimientos educacionales, como, por ejemplo, "(...) el Jardín Infantil del Santiago College (1891), del Deutsche Schule (1898), el del Sr. José Pinochet Le-Brun en Chillán (1901), el Kindergarten Santiago y el Kindergarten Católico que funcionaban en 1900" (Peralta, 2006, p. 17). En otro texto, se refiere a un edicto que el arzobispo de Santiago, Mons. Rafael Valentín Valdivieso, emitió el 22 de mayo de 1849, en el sentido de elaborar un 'Catecismo de Párvulos' en las parroquias de la Arquidiócesis. A su vez, entrega más antecedentes sobre la creación del kindergarten en el colegio Santiago College, con inspiración pedagógica alemana -fundado por una congregación evangélica en 1891 en el centro de Santiago- en 1898 en la calle Almirante Barroso para niños entre 4 y 6 años;

en provincias también comenzaron a establecerse kindergártenes alemanes, como el 'Colegio Alemán Católico Kindergarten' en Valparaíso. Por su parte, los protestantes norteamericanos fundaron un colegio en el centro de Santiago en la calle Vergara 17, a cargo del Reverendo La Fetra en 1881, el cual también contaba con un kindergarten a cargo de Rosina Kinsman. Otros colegios particulares con kindergártenes en Santiago fueron el 'Liceo Americano para Niñas' -fundado en 1892, pero con kindergarten desde 1902- y el 'Liceo María Auxiliadora' fundado en Avenida Matta en 1903 con kindergarten para niñas de 3 a 6 años; en provincias se estableció en Talca en el 'Colegio Miguel Luis Amunátegui' con kindergarten desde 1900. Finalmente, se establecieron los siguientes establecimientos subvencionados por el estado con kindergarten: En Santiago el 'Liceo Pedagógico' (1902), el 'Liceo La Ilustración' (1911) y el 'Colegio Sara Vives'; en provincias, el 'Colegio Mixto' en Valparaíso, el 'Liceo Rancagua' y el 'Liceo Talcahuano' (Peralta, 2009).

Esto último y la petición de la Asociación Nacional de Educación, fundada en 1904, en el sentido de que el Curso Nacional del Kindergarten formara parte del sistema educacional, como lo era la escuela, el liceo y la universidad, llevó a que, siguiendo la influencia alemana, el estado chileno fundara el primer kindergarten fiscal por el Decreto N° 5.609 del Ministerio de Instrucción Pública del 7 de octubre de 1905, el cual establece: "Créase un Curso Normal de Kindergarten que funcionará anexo a la Escuela Normal de Preceptores N° 1 de Santiago, bajo la vigilancia y Dirección Superior de la Directora de este establecimiento" (citado por Peralta, 2006, p. 17). Como consecuencia de ello, en el verano del año siguiente, Leopoldina Maluschka dictó un curso de perfeccionamiento sobre Maestras de Jardín Infantil, en el cual participaron, entre otras (...) Guillermina Pickering, Ester Hurtado, María Pacheco, Florence Trewhela, Juana Cofré y Mercedes Valenzuela" (Peralta, 2006, p. 17). Ante el éxito del curso (...) el 7 de junio (de 1906), mediante el Decreto N° 2.671 se nombra Regente y Profesora del Curso Normal de Kindergarten de la Escuela Normal de Preceptoras N° 1 de Santiago a doña Leopoldina Maluschka (...) y se nombra Inspectoras-Ayudantes a doña Florencia Trewhela y a doña María Mercedes Valenzuela (...)" (Peralta, 2006, p. 19). Gracias a este hecho, el cual tuvo una consecuencia político-educativa, el estado de Chile instaló 40 kindergártenes en liceos a lo largo de

Chile desde Tacna a Punta Arenas, aportando el presupuesto necesario para su funcionamiento (Peralta, 2006).

c2) Argentina

En sus investigaciones descubre que en este país comenzó la preocupación por la primera infancia durante la colonia. En efecto, “(...) en 1779, el Virrey Juan José Veruz funda en la ciudad de Buenos Aires la ‘Casa de Niños Expósitos’, establecimiento destinado a niños abandonados que necesitaban asistencia” (Peralta, 2009, p. 13). En términos más bien educativos, en 1823 se creó la ‘Sociedad de Beneficencia’ en Buenos Aires, gracias a la gestión del Ministro de Gobierno, Bernardino Rivadavia - quien había visitado anteriormente las Salas Cunas y Escuelas de Infantes en Londres-; esta nueva institución, aunque primeramente se dedica a la labor asistencial, acogiendo la ‘Casa de Niños Expósitos’ y la ‘Casa de Huérfanos’, pronto, gracias a la educadora María Sánchez de Mendeville en donde practicaba ejercicios con cantos a los infantes. Los viajes de Sarmiento, enviado por el gobierno chileno cuando se encontraba exiliado en este país (Caiceo, 2014) lo llevaron a valorar especialmente la educación de infantes, exponiéndola en sus obras y cuando volvió a su patria promovió reformas educacionales que apuntaban también a este nivel educativo y en ello tuvo un importante aporte Juana Manso; además, tradujo obras de Pesatalozzi y Fröbel, atingentes al tema. Durante la Presidencia de Sarmiento (1868-1974) él mismo realizó gestiones para que vinieran educadoras estadounidenses al país; la primera en llegar fue la especializada en kindergarten, Mary Elizabeth Gorman, en 1869; al año siguiente arriban Serena Frances Wood y las hermanas Isabel y Anne Dudley, teniendo importantes funciones en una ‘Escuela de Graduados’ y en una ‘Escuela Jardín de Infantes’ en Buenos Aires. Posteriormente, comienza la labor en el interior del país, gracias a la labor de Mary Olstine Graham en la Escuela Normal de Paraná en 1879. Sin embargo, quien impulsa con énfasis el desarrollo integral de la educación infantil y la formación de educadoras fue la norteamericana Sarah Emily Chamberlin de Eccleston, a partir de 1883 (Peralta, 2009).

c3) Bolivia

La Dra. Peralta también se preocupa de estudiar el origen de los kindergártenes en otros países latinoamericanos. Así, respecto a Bolivia, descubre que Melchor Urquidi y Bustamante, como Prefecto de Potosí (1854-1856), promovió la creación de la Casa de Asilo en 1854, logrando que el 23 de noviembre del año siguiente, por Decreto Supremo se concreta su erección para niños entre 3 y 7 años (Peralta, 2011).

c4) Nicaragua

Al igual que en Argentina, las primeras educadoras fueron traídas desde Estados Unidos por el entonces Ministro de Relaciones Exteriores, Fomento e Instrucción, Adán Cárdenas del Castillo en 1882, gracias a lo cual se fundó el Colegio de Señoritas de Granada, en calidad de Escuela Normal; al año siguiente, Cárdenas asumió la Presidencia de la República y se creó en ese establecimiento educacional el primer kindergarten con niños de 3 a 5 años y se comenzó a formar, además, educadoras para el nivel inicial; una de las alumnas de esta primera promoción fue Josefa Toledo de Juigalpa, quien se convertirá “(...) en una de las importantes autoras de saber pedagógico en Latinoamérica sobre este nivel educativo” (Peralta, 2009, p. 55). Gracias a su labor en 1898 se fundó en Managua el segundo kindergarten y, posteriormente al casarse y retirarse a Diriamba, para educar a hijos de su marido y suyos estableció en su casa un Jardín Infantil muy especial, siguiendo el modelo de la ‘Escuela de Yásnaia Poliana’ de León Tolstoi (1859). En su incansable labor, Josefa comenzó a dirigir en 1909 la ‘Escuela Normal de Señoritas’ de Managua; en 1911 se creó en ella un kindergarten y la formación de las educadoras necesarias para atenderlo. Como buena feminista y educadora, Josefa Toledo percibió que morían muchos bebés en su país y propició la creación de una Sala Cuna en 1918 y se preocupó de los derechos de las mujeres. Finalmente, la Dra. Peralta descubrió que en 1925 se fundó el ‘Kindergarten Nacional Modelo’, en el cual, además de las secciones para párvulos y cursos normales para maestras, se convirtió en un centro de reunión de maestros (Peralta, 2009).

c5) Aportes de Amanda Labarca y Gabriela Mistral

Para María Victoria Peralta, el aporte fundamental de Amanda Labarca a la educación infantil fue su activa participación en la propuesta, gestación y dirección de la Escuela de Párvulos en la Universidad de Chile. En efecto, ella era presidenta de la ‘Asociación de Mujeres Universitarias’, que ella misma había ayudado a crear en 1931, cuando presentó a los miembros de la Asociación el proyecto de crear

(...) una Escuela especial para formar personal de educadoras para atender al niño preescolar que en Chile y en toda Latinoamérica se venía llamando ‘la edad abandonada’, creando la Escuela de Educadoras de Párvulos. La Asociación de Mujeres Universitarias acogió con entusiasmo e hizo suya la su idea de su presidenta y solicitó al Rector de la Universidad de Chile la creación de dicha escuela (Peralta, 2021, p. 46).

El Rector Juvenal Hernández Jaque presentó el Proyecto al Consejo Universitario, el cual aprobó la creación de la Escuela de Educadoras de Párvulos en 1944 y nombró a Amanda Labarca como ‘delegada’ y a Matilde Huici como ‘profesora- jefe’; en la práctica, ambas ejercieron como directora y subdirectora, respectivamente. En 1945 comenzaron las actividades con la admisión de las primeras alumnas y funcionó en Morandé 760, tercer piso; Amanda ejerció el cargo por 3 años y le sucedió Matilde Huici.

La Dra. Peralta analiza una serie de aspectos en la obra de Gabriela Mistral. En efecto, para la poetisa, el concepto de niño es relevante: “Concibe al niño como un ser de derechos integrales, donde el amor y el respeto a su ‘ser infantil’ esencial, por tanto, lo que no haga adecuada y oportunamente en esta etapa, puede tener consecuencias difíciles de enmendar” (Peralta, 212, p. 87). Su concepción sobre la pedagogía “(...) evidencia una evolución en el tiempo que va desde su propia mirada que se expresa en *La enseñanza, una de las más altas poesías* (1917) hasta su adscripción a los planteamientos de la escuela nueva a través de los diferentes autores que la representan” (*Idem*, p. 89), lo cual concretiza en su práctica pedagógica, haciendo clases debajo del parrón en Los Andes o plantar árboles en plazas o avenidas en Punta Arenas. Acerca de la educación de la primera infancia y sus instituciones Gabriela las valora y, además, “(...) su contribución al desarrollo de la observación de la curiosidad, de la imaginación y de la creatividad, y advierte el riesgo de

escolarizar su práctica, dejando de lado el canto y el juego" (*Idem*, p. 92). El tema del rol de la familia en la educación de la primera infancia es lo que más valora. En relación con el rol del maestro indica que debe atender todas las necesidades del niño, incluso, lavándolos, 'ser más madre que las madres'; debe cuidar en su relación 'el gesto, la actitud, la palabra'. Respecto a la didáctica,

Plantea partir de lo concreto, cercano y vivencial para que los niños después hagan lo suyo: construir sus juguetes, hacer sus colecciones y abrir el espíritu. Para ello es fundamental partir desde los intereses de los alumnos, hacer la clase alegre y entretenida y ser buen 'contador' para 'encantar' desde el arte, la música, el contacto con la naturaleza deben tener un lugar relevante (*Idem*, p. 98).

c6) Ovidio Decroly, María Montessori y la educación infantil

Con motivo del centenario del primer jardín Montessori y de L'École Decroly, la Dra. Peralta analiza ambos eventos en dos libros, publicados en 2007 y 2008, respectivamente. En relación con el primer jardín Montessori, señala: "(...) se están conmemorando (2007) 100 años de la primera 'Casa dei Bambini', fundada en el Barrio de San Lorenzo en Roma, el 6 de enero de 1907, iniciándose así la aplicación de una pedagogía de tipo científica para niños pequeños que contribuyó a fortalecer la naciente educación inicial en América Latina" (Peralta, 2007, p. 5). El director del Centro Montessori en Chile describe:

(...) el enfoque educacional Montessori ha llegado a diversas realidades socio-culturales de nuestro continente, estando presente en hogares de acogida, en comunidades de alto riesgo social, en poblaciones marginales, como también en barrios tranquilos y más acomodados, y en cada caso observamos que genera cambios significativos en su entorno social, ya que junto a los niños, muchas veces las madres comienzan a descubrir su propio potencial, se crean dinámicas con mayor diálogo al interior de las familias, elevando la calidad de vida de todo el sistema involucrado (Bareentin en Peralta, 2007, p. 9-10).

María Montessori estuvo en Argentina en septiembre y octubre de 1926. Gracias a los manuales prácticos del método de la educadora italiana, su pedagogía se extendió rápidamente en Latinoamérica a partir de la década del 20 en países como Argentina, Paraguay, México, Uruguay, Brasil, Perú,

Colombia, El Salvador, Costa Rica. En el caso de Chile, es importante subrayar que en la Escuela Normal N° 1 de Santiago se realizó la primera formación especializada de Maestras Jardineras Infantiles Montessorianas (Peralta, 2007).

En cuanto a la conmemoración de L'École de Decroly en Bélgica, la Dra. Peralta explica que el educador belga ayudó “(...) a la instalación de la ‘escuela activa’ en América Latina (...) visitó Colombia (1925) y Amelie Hamaide, una de sus más cercanas colaboradoras, al Uruguay (1931) (...)” (Peralta, 2008, p. 5). Cuando Decroly visitó Colombia ya existía el Gimnasio Moderno de Bogotá, fundado en 1914 con los principios de la ‘escuela nueva’, destacándose el educador colombiano Agustín Nieto Caballero. En Uruguay, por su parte, “(...) se establecieron tres escuelas experimentales en 1925, la de Las Piedras-Canelones, la de Progreso y en abril de 1927 la de Malvín” (Peralta, 2008, p. 77), inspiradas en la pedagogía del educador belga. En Chile, la ‘escuela nueva’ estaba representada por Dewey, Ferrière y Decroly, en la Reforma de 1927, en la cual se destaca la inclusión de un apartado en el Decreto Ley 7.500, que le dio existencia, tema abordado recientemente por la Dra. Peralta (2018b).

4. Conclusiones

Al llegar al término de este trabajo, se ha intentado responder a lo largo del mismo, el objetivo señalado a los inicios, en el sentido de analizar, a partir de sus obras (libros y artículos, fundamentalmente) su pensamiento educativo. Al respecto, el análisis se ha centrado en tres aspectos fundamentales que han significado un aporte a la educación parvularia por parte de la Dra. María Victoria Peralta Espinosa, a saber, el concepto de la educación inicial en cómo fue evolucionado desde la noción de expósito hasta llegar a concebir al bebé y al infante como sujeto de educación, el currículo para la educación parvularia considerando su entorno cultural y la historia de este tipo de educación en Chile y en varios otros países latinoamericanas que la laureada ha ido descubriendo exhaustivamente, transformándose en el primer aporte significativo para comprender la historia de este nivel educacional.

Sobresale el hecho que en cuanto al concepto de educación del nivel inicial y de currículo pertinente que elabora la Dra. Peralta no solo lo realiza

a nivel de propuesta teórica, sino que lo lleva a la práctica en los cargos que desempeñó en Chile y en las asesorías que efectuó en varios países latinoamericanos, lo que efectivamente la hace sobresalir como una de las más importantes educadoras preocupadas del nivel inicial en la región. Todo ello explica la razón de porqué el Ministerio de Educación le otorgó el Premio Nacional en Ciencias de la Educación en 2019.

MARÍA VICTORIA PERALTA: pensamiento e historia sobre la educación parvularia

Resumen: Victoria Peralta es vastamente conocida en Chile y Latinoamérica por su gran obra a favor de la educación parvularia, razón por la cual, el estado de Chile le otorgó el Premio Nacional en Educación el 2019. Su vida, su formación académica y su trabajo en favor de la primera infancia ya han sido expuestos, no así el tremendo aporte acerca de su pensamiento sobre este tipo de educación como también la investigación sobre la historia de esta, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos, tales como Argentina, Colombia, Costa Rica y Nicaragua. Propone una verdadera 'escuela' sobre la educación parvularia, que enfatiza el carácter formativo que el infante puede y debe desarrollar en la sala cuna y en los jardines infantiles, a partir de los descubrimientos de la neurociencia, en el sentido de que el ser humano cuando más aprende es en su primera infancia; con sus ideas, dirigió la Comisión que estableció las bases curriculares de la educación parvularia en el año 2012. Este trabajo pertenece al paradigma cualitativo en el contexto de una investigación de carácter histórico, se recurre tanto a fuentes primarias como secundarias, utilizando el análisis documental e interpretativo de la obra de la Dra. Peralta.

Palabras clave: educación de la primera infancia, escuela de párvulos; desarrollo del niño; historia de la educación; método de enseñanza.

MARÍA VICTORIA PERALTA: thought and history on early childhood education

Abstract: Victoria Peralta is widely known in Chile and Latin America for her great work in favor of preschool education, which is why the State of Chile awarded her with the National Prize in Education in 2019. Her life, her academic training and her work in favor of early childhood have already been exposed, not so the tremendous contribution about her thought about this type of education as well as the research on the history of it, both in Chile and in other Latin American countries, such as Argentina, Colombia, Costa Rica and Nicaragua. She proposes a true 'school' on pre-school education, emphasizing the formative character that the infant can and should develop in the nursery and in kindergartens, based on the discoveries of neuroscience considering that the human being learns the most in the early childhood; with her ideas, she led the Commission that established the curricular bases of preschool education in 2012. This work belongs to the qualitative paradigm in the context of a historical investigation, resorting to both primary and secondary sources, using the documentary and interpretative analysis of the work of Dr. Peralta.

Keywords: early childhood education, nursery school, child development, history of education, teaching method.

MARÍA VICTORIA PERALTA: pensamento e história na educação infantil

Resumo: Victoria Peralta é amplamente conhecida no Chile e na América Latina por seu grande trabalho em favor da educação pré-escolar, razão pela qual o estado do Chile lhe concedeu o Prêmio Nacional de

Educação em 2019. Sua vida, sua formação acadêmica e seu trabalho em favor de primeira infância já foram expostos, não por isso a tremenda contribuição sobre seu pensamento sobre esse tipo de educação, bem como a pesquisa sobre a história dela, tanto no Chile quanto em outros países da América Latina, como Argentina, Colômbia, Costa Rica e Nicarágua, Colômbia. Propõe uma verdadeira 'escola' na educação pré-escolar, enfatizando o caráter formativo que o bebê pode e deve desenvolver no berçário e nas creches, a partir das descobertas da neurociência, no sentido de que o ser humano quando mais aprende está em sua primeira infância; com suas ideias, liderou a Comissão que estabeleceu as bases curriculares da educação infantil em 2012. Este trabalho pertence ao paradigma qualitativo no contexto de uma investigação histórica, recorrendo tanto a fontes primárias quanto secundárias, utilizando-se da análise documental e interpretativa do trabalho da Doutora Peralta.

Palavras-chave: educação infantil; creche, desenvolvimento infantil; história da educação; método de ensino.

Sobre o autor

Jaime Caiceo-Escudero

Profesor de Filosofía (1970), Licenciatura en Educación (1992), Magíster en Gestión Educacional (1980) (todos en la Pontificia Universidad Católica de Chile) y Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica Argentina, 1996). Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970-1994) y de la Universidad de Santiago de Chile (1978-1984). Ha participado en más de 100 congresos, tanto en Chile como en el extranjero. Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Historia de la Iglesia y Gestión educacional. E-mail: jcaiceo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>.

Bibliografía

- AA. (2019). María Victoria Peralta, primera educadora de pírvulos galardonada con el Premio Nacional de Educación en <https://www.mineduc.cl/2019/08/27/maria-victoria-peralta-premio-nacional-de-educacion-2019/>. Consultado el 20 de diciembre de 2019.
- ALLARD, Raúl (2020). Entrevista. Académico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Subsecretario de Educación, realizada por el autor de este artículo en Valparaíso, Chile, 6 de enero.
- ARANCIBIA, Elena; CAICEO, Jaime; RETAMAL, Myriam (2004). *Historia de los 150 años de las Hijas de la Caridad y de la Congregación de la Misión en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Colegio Santa Familia.
- CAICEO, Jaime (2011a). Desarrollo de la Educación Parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, V. 15(34), 22-44. No tiene DOI; se le ubica en <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/21273/12249>. Consultado el 15 de febrero de 2022.
- CAICEO, Jaime (2011b). Prólogo, p. 7-9, de *Los Centros Educativos para pírvulos en Latinoamérica* de María Victoria Peralta, 2011, Santiago de Chile: Universidad Central.
- CAICEO, Jaime (2014). Influencia Educacional de Domingo Faustino Sarmiento en Chile. *Revista Dos Puntas*, Año VI, N° 10, Universidad Nacional de San Juan, Argentina y Universidad de La Serena, Chile, p. 183-203.

- CAICEO, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, N° 9, pp. 393-418. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.
- CAICEO, Jaime (2021). "María Victoria Peralta. Su compromiso con la educación parvularia en Chile y Latinoamérica". *Cadernos de História da Educação*, Vol. 20 e009, Universidade de Uberlândia, Brasil, p. 1-13; DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-9>.
- HERNÁNDEZ, Ester (2020). Entrevista. Académica de la Universidad de Chile y colega en Parvus, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 14 de enero.
- HURTADO, Jacqueline (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. 4^a Edición, Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.
- MANHEY, Mónica (2020). Entrevista. Académica de la Universidad de Chile y exalumna, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 13 de enero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Mineduc.
- PERALTA, María Victoria (1987a). La Educación Inicial o Parvularia. *Boletín N° 13 del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, pp. 18-54.
- PERALTA, María Victoria (1987b). *El Currículo en el Jardín Infantil. Un Análisis Crítico*. Santiago de Chile: Editorial Alfa.
- PERALTA, María Victoria (2002). *Pertinencia cultural de los currículos de Educación Inicial en los desafíos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Universidad Central- IIIDEI.
- PERALTA, María Victoria (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el sistema Público. El primer Kindergarten Fiscal. 1906-2006*. Santiago de Chile: Universidad Central- IIIDEI, Vol. I.
- PERALTA, María Victoria (2007). *En el Centenario de la primera Casa dei Bambini (1907-2007)*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. II.
- PERALTA, María Victoria (2008). *En el Centenario de L'École Decroly (1907-2007)*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. III.
- PERALTA, María Victoria (2009). *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica: Primera parte: Los casos de Argentina, Nicaragua y Chile, en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. IV.
- PERALTA, María Victoria (2010). La Educación Parvularia del Centenario: su teoría y práctica en *El Saber y hacer pedagógico del Centenario en Educación Parvularia* de María Victoria Peralta (Editora). Santiago de Chile: Serie Historia de la Educación Infantil, Universidad Central, IIIDEI, Vol. V.
- PERALTA, María Victoria (2011). *Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: Los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. VI.
- PERALTA, María Victoria (2012). *El pensar y sentir de Gabriela Mistral sobre la educación de la primera infancia, sus educadores e instituciones*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. VII.

- PERALTA, María Victoria (2013). *Desde 'expósitos' a personas-sujetos de sus aprendizajes*. Santiago de Chile: Serie Historia de la Educación Infantil, Universidad Central, IIIDEI, Vol. VIII.
- PERALTA, María Victoria (2018a). Repensando el Jardín Maternal en tiempos de posmodernidad, pp. 75-99 en *Ideas y reflexiones de grandes maestros* de Laura Pitluk (Coordinadora). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- PERALTA, María Victoria (2018b) La Reforma Educacional del 27 y sus implicaciones en educación parvularia en *Historia Social de la Educación Chilena*, Tomo 4, Benjamín Silva (Editor). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, pp. 7-49.
- PERALTA, María Victoria (2020). Entrevista. Protagonista del artículo, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 7 de enero.
- PERALTA, María Victoria (2021). *Amanda Labarca y la educación de la primera infancia*. Santiago de Chile: Universidad Central, IIIDEI, Vol. IX.
- PERALTA, María Victoria (2022a). *Curriculum Vitae actualizado*. Aportado por ella misma al autor de este trabajo.
- PERALTA, María Victoria (2022b). Entrevista. Protagonista del texto, realizada por Myriam Retamal Peñaloza en Santiago de Chile, 1º de septiembre, vía zoom.
- SILVA, Manuel (2020). Entrevista. Académico de la Universidad de Chile y colega de la Dra. Peralta en la Sociedad Chilena de Curriculum, realizada por el autor de este artículo en Santiago de Chile, 6 de enero.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Santiago de Chile, noviembre de 2022.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.
CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

CURRÍCULO INTEGRADO: na perspectiva de professores do curso técnico integrado em Mecânica – *in locus*

CURRÍCULO INTEGRADO: en la perspectiva de profesores del Curso Técnico Integrado en Mecánica – in locus

INTEGRATED CURRICULUM: from the perspective of teachers of the integrated technical course in Mechanics – in locus

CURRICULUM INTEGRÉ: dans la perspective des enseignants du Cours Technique Intégré en Mécanique – in locus

Vanessa Palhares de Vilarim* 



Maria Palmira Alves** 

Introdução

Este artigo apresenta recorte de pesquisa de doutoramento, em fase de finalização¹, que versa sobre as concepções acerca do currículo integrado e a integração, apreendidas com professores do Curso Técnico Integrado em Mecânica, de um campus do Instituto Federal de um estado-membro.

Nos limites aqui impostos, objetivamos apreender os sentidos atribuídos por esses sujeitos a fim de capturar como interpretam sua práxis e implementam o currículo da EPT, levando em conta suas práticas de ensino-aprendizagem e avaliação, tomando a integração como ação que visa a formação global dos estudantes.

Para tanto, nossas análises incursionam pela teoria crítica do currículo, como aporte teórico, na perspectiva de (de)compor o caráter político, cultural e “escolar” da/na legitimação das concepções dos professores. Vale destacar,

* Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.

** Universidade de Minho.

¹ Universidade do Minho – Braga, Portugal.

que o professor aqui se encontra apreendido como mediador do conhecimento, “capaz de criar pontes entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes, possibilitando que o aprendizado faça sentido e tenha relevância para a vida prática” (Frigotto, 2010, p. 95).

Sob a configuração de estudo de caso instrumental, “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, p.19), tomamos a entrevista semiestruturada como técnica, pela sustentação de que “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (Flick, 2004, p. 151).

Agrega-se a essa configuração, a Análise Textual Discursiva (ATD) que resulta na produção de um metatexto que, por sua vez, representa a compreensão e interpretação do investigador em relação aos sentidos atribuídos pelos professores(as) e captados a partir dos dados produzidos por estes sujeitos durante as entrevistas.

Para dar forma a esse estudo de caso, o critério de seleção dos participantes foi o de serem professores efetivos que lecionaram no primeiro semestre de 2022, período no qual a coleta de dados seria efetivada. Abordar intervenientes que lecionam no Curso Técnico em Mecânica apresenta-se como um critério importante tendo em vista que 2020 e 2021 foram anos de ensino remoto devido o COVID19 que acometeu pandemicamente o mundo todo.

Identificados os professores, e-mails foram enviados a fim de captar voluntários para esta etapa da pesquisa. Ao final obtivemos um grupo de 34 professores: 10 pertencem ao núcleo técnico, 6 ao núcleo articulador e 18 ao núcleo comum.

Deste quantitativo, conseguimos interpelar 9 dos 10 professores do núcleo técnico, 6 dos 6 professores do núcleo articulador e 11 dos 18 professores do núcleo comum, resultando em um grupo final de 23 professores, a serem entrevistados. Para as entrevistas elegemos como conteúdo as evidências da integração e do currículo integrado sob a ótica da adaptação ou resistência²

² A autora se refere a postura dos professores diante das imposições chanceladas pela contrarre-

(Ciavatta, 2018), a fim de compreendermos de que modos os professores configuram suas concepções e práticas.

Neste contexto, organizamos nossa exposição, desse recorte de pesquisa, além dessa Introdução em dois subitens, capazes de relacionar as análises pretendidas, isto é, fundada no desenho da Educação Profissional Tecnológica, com seus determinantes e suas determinações, bem como no currículo integrado apreendido.

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT): determinantes e determinações

A Educação Profissional Tecnológica (EPT), objeto do Decreto n. 5.154 de 2004, proposta como reorganização da Educação Profissional, particularmente na sustentação legal para o Ensino Médio Integrado, em atendimento à influência de setores produtivos e de serviços. Essa nova organização, assente na proposição de escola unitária e tecnológica para todos, encontra eco na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa Lei cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), que contemplam a formação integrada e integral com vistas ao enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, marcada pela transformação material e imaterial de uma sociedade vincada na desigualdade (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Importa destacar que essa organização na totalidade não é nova, pois parte dela vem do potencial estruturado pelos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Contudo, recapitula e aprimora a proposta do ensino integrado para Cursos Técnicos de Nível Médio, *à priori*, em instituições com instalações físicas adequadas e corpo docente capacitado. Dessa forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio passam a constituir-se na possibilidade de apoiar a transformação da sociedade.

forma da Educação que propõe, de modo velado, a desintegração do ensino médio integrado.

Evidentemente que essa transformação configura um processo longo, complexo e multifacetado no qual a educação ocupa um papel essencial, determinado pela organização do currículo e da integração curricular, fazendo emergir o enfrentamento do ensino para “fazer”, focado no desenvolvimento de habilidades práticas aplicáveis e o ensino para “saber fazer”, pautado na combinação entre teoria e prática, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho.

Uma reforma curricular é apreendida de um projeto societário no qual busca-se, na educação, meios para a transformação da sociedade. Em que peses os objetivos e intenções explícitos e implícitos que fundamentam a reforma curricular, a transformação da sociedade tende a fomentar ou superar as desigualdades sociais e culturais entre os sujeitos que ocupam diferentes papéis em diferentes níveis nesta sociedade.

A par disso, as mudanças operadas materializam o perfil de formação delineado na preparação dos jovens para a vida adulta como uma missão no enfrentamento dos desafios impostos pelas novas tecnologias, a produção de bens, os serviços e o conhecimento científico escolarizado, anunciado por um currículo proposto em rompimento com o currículo tradicional.

Isso em si demanda procedimentos de organização e estruturação curricular coerentes com a proposta de formação progressista. Logo, importa compreender o entendimento que os professores apresentam em relação ao currículo proposto ciente que, um projeto de currículo com vistas à transformação dos sujeitos a partir da formação empreendida não se dá de forma natural do dia para a noite se, considerarmos que os professores são sujeitos também em formação que necessitam de ter clareza da proposta curricular e conhecimento para empreendê-la.

2. O CURRÍCULO INTEGRADO: do conceito aos sentidos atribuídos pelos professores

A proposta de currículo integrado para EPT, que ganha força a partir da criação dos Institutos Federais, que viriam a ser a maior expressão de cursos técnicos integrados de nível médio no Brasil, encontra fundamentação teórica

na Teoria (Pós)Crítica do Currículo a partir da proposição da reflexão contínua sobre os objetivos, práticas e conteúdos presentes no processo educacional, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos que influenciam a educação.

Baseando-se em uma visão dialética da realidade, a teoria crítica busca entender como o currículo pode reproduzir, mas também como pode contestar e transformar as estruturas de poder estabelecidas na sociedade (M. Apple, 2006).

A perspectiva crítica do currículo, na qual o currículo integrado se insere, convida a sociedade a repensar a formação profissional como um processo integral, que permita aos alunos desenvolver não apenas as competências necessárias para o exercício de uma profissão, mas também uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e políticas em que estão inseridos. Nesse sentido, a teoria crítica busca um currículo que não se limite à capacitação técnica, mas que também favoreça a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Neste sentido, o currículo integrado proposto para/na EPT, assenta no cruzamento da educação emancipadora, na formação omnilateral e no trabalho como princípio educativo, ou seja, aproximado das defesas da educação crítica e pós-crítica. Nessa perspectiva, além de identificar-se como uma construção social, que demanda de seus agentes um estado constante de reflexão e fidelidade ao compromisso com a educação, pressupõe

a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2002, p. 7).

Nesse processo, o currículo é corporificado e materializado por professores, na medida em que, a partir de suas concepções, dão sentido e significado a suas práticas pedagógicas cotidianas, e com elas promovem diferentes tessituras entre as diversas dimensões e formas, com as quais o saber humano e suas diversificadas interações entre conhecimento e ambientes.

Ainda que as estratégias didáticas e pedagógicas assumidas pelos professores assumam papel importante em sua práxis, o conhecimento histórico,

político e teórico, sobre aquilo que se pretende implementar - o currículo integrado, é o que coloca o professor no papel de agente de transformação no processo de desenvolvimento curricular.

Ramos (2009) comenta o papel do conhecimento no currículo integrado:

[...] no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (Ramos, 2009, p. 3).

De acordo com Frigotto (2012), pensar na promoção do currículo integrado parte do abandono do entendimento do currículo sob a lógica da linearidade, na qual a formação dos sujeitos, em sua totalidade, advém do acúmulo de saberes desarticulados, para o acolhimento da totalidade na formação dos sujeitos, como resultado da associação, interação e relação entre as partes – os saberes que constituem sentido, pois se conjugam continuamente com o todo, produzindo o conhecimento para a autonomia dos sujeitos.

Neste contexto, as estratégias de ensino traduzem as intenções impressas nas ações didáticas, assumindo posturas que podem colaborar ou refutar o compromisso que a integração tem em romper com a fragmentação do ensino. A exemplo disso, podemos nos reportar às escolhas didáticas em que os professores suportam o desenvolvimento da teoria – conhecimento científico tipificado e a prática – atividade em que a teoria é utilizada como ferramenta para explicar um determinado fenômeno, com destaque à relação de dependência esvaziada de sentido e significado - uma relação mecânica.

Sousa (2002, p. 39) salienta que “o professor desempenha um papel extremamente sensível no âmbito político e ético, enquanto intelectual público que produz conhecimento de uma forma seletiva, conhecimento que é por ele legitimado.”

A partir dessa premissa comprehende-se que o professor é fonte de saber, mesmo não sendo detentor de uma verdade absoluta, pois é sujeito historicamente constituído, que apresenta conhecimentos a serem partilhados e também desenvolvidos com seus alunos.

Diante disso, a clareza e compreensão que o professor apresenta com relação aquilo que fundamenta o currículo integrado influencia em suas escolhas didático-pedagógicas e no papel que o conteúdo programático assumirá diante do desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a formação dos estudantes, mostrando se o professor, tem conhecimento constituído capaz de superar o ensino fragmentado dando lugar a um processo de desenvolvimento do conhecimento integrado e integral dos alunos.

Não se trata de culpabilizar os professores, mas de compreender as necessidades e desafios destes sujeitos a fim de alcançar a integração do currículo partindo do princípio que, o conhecimento que o professor apresenta sobre aquilo que é proposto influencia no quanto está seguro para o enfrentamento dos desafios impostos pelas mudanças no processo de desenvolvimento do currículo integrado.

2.1 Os sentidos em construção: o que dizem os professores

Debater o currículo integrado no contexto de um curso técnico se torna tão importante quanto compreender as concepções fundantes do conhecimento tácito do professor nos modos que conformam e informam o currículo integrado a partir das suas práticas curriculares.

Diante disso, expectamos que o sentido atribuído pelo professor a respeito do currículo integrado e a prática pedagógica, subscritos no currículo em processo, nomeadamente, nas dimensões do currículo organizado e do currículo em ação Sacristán (2017), constitui a perplexidade do caso delineado para a investigação, tendo em vista o objetivo orientado pela compreensão do papel das concepções nas ações dos professores.

Consideramos as concepções como substrato do pensamento dos sujeitos, constituído por interações, associações e relações entre o conhecimento científico e o conhecimento historicamente constituído, capazes de guiar as opiniões, decisões e ações destes sujeitos imprimindo-lhes caráter identitário.

De acordo com Matos e Jardilino (2016, p. 45) “as concepções informam a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado” e, neste caso, as concepções delineiam o conhecimento tácito do professor.

Munidos desses pressupostos, indagamos aos professores sobre como entendem o currículo no contexto da EPT:

P2: O currículo é conjunto dos conteúdos abordados nas disciplinas

P10: Pra mim currículo é aquela formação que o estudante deve percorrer pra sua certificação, pra sua formação. Então, o currículo é o que ele deve exibir, tanto nas áreas gerais como as áreas específicas (técnicas) e também a sua formação diversificada, como estágio e horas complementares que vão auxiliar na formação complementar.

Deriva dessa caracterização, isto é, organização de conteúdos orientados por objetivos, geralmente, voltados à profissionalização, as seguintes defesas:

P3: Eu acho que deve apresentar aquelas disciplinas, componentes curriculares, que estão dentro de um objetivo atendendo uma determinada demanda de mercado.

P5: eu penso que é o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que estão contidos na formação profissional do indivíduo. Então, no currículo vai ter um caminho a ser percorrido, pra que o indivíduo adquira os conhecimentos necessários, as habilidades e as atitudes expectadas para o exercício da profissão no futuro.

P7: Currículo eu entendo como sendo um plano de ação de uma linha de produção, é uma programação de formação de profissionais.

Dessas endereçam-se entendimentos à EPT como projeto educacional orientado para um determinado perfil de formação, a saber:

P1: O ideal seria pensarmos num currículo para o curso orientado pelo perfil de formação expectado para o aluno. Assim, o currículo seria embasado nas aprendizagens necessárias para que o aluno consiga ter sucesso na sua formação como um todo na qual a formação técnica também faz parte.

P8: Na minha visão, currículo seria todas as habilidades, capacidades e conhecimentos necessários durante um processo determinado de formação, durante um período de formação. Eu entendo que o currículo seja não apenas uma lista de conteúdos, mas em perspectiva mais ampla, embasando uma formação mais abrangente observando aspectos do trabalho e aspectos da formação integral e humanística.

P9: Ele é pedagógico! Tem mais a ver com um projeto que você vai desenvolvendo tendo como objetivo maior as aprendizagens, mas não só aprendizagem

de conteúdo, aprendizagem que possibilita o aluno articular argumentos para fundamentar seu pensamento a respeito de algo.

P11: Currículo são as aquelas habilidades que o estudante tem que passar, tem que ter durante a formação dentro da escola ou fora. Aquelas atividades que ele vive por dentro da escola ou fora. Ele vai moldar ali as suas habilidades e o seu currículo.

P13: Eu entendo o currículo como o que a instituição vai ofertar para o estudante que ele pode agregar para o seu mundo e o mundo de possibilidades que é apresentado para o estudante. É tudo que ele pode fazer durante sua formação e que vai contribuir com a sua formação e pós formação.

Capturamos das percepções dos professores (P2, P3, P5, P7, P10) reflexos do entendimento sobre currículo sob forte ênfase profissional, seja em relação ao entendimento do currículo como programa, que organiza e seleciona conteúdos, ou como plano que organiza conteúdos orientados por objetivos com ênfase na formação técnica, ambas com vistas às demandas do mercado de trabalho.

Assim, a crítica à mercantilização da educação não se aproxima dos argumentos trazidos por Saviani (2007), isto é, que somente a integração entre as formações técnica, tecnológica e geral têm capacidade para promover a formação omnilateral do indivíduo. Frigotto (1995), na mesma direção, afirma que a educação tecnicista e economicista visa formar mão de obra barata para o capital, contribuindo e fundamentando a formação de uma sociedade balizada pela desigualdade social, devido seu caráter determinista e limitador.

Em que pese apreendermos o distanciamento dessa lógica nas defesas dos professores (P2, P3, P5, P7, P10) a atribuição de sentido ao currículo parece divergir de seu significado determinado pela prescrição. Limitação que emerge da consideração de que as prescrições impõem o que deve ser ensinado para a formação de jovens aptos ao mercado de trabalho, contudo amplificada pela correspondência com as implicações etimológicas que definem currículo como um curso a ser seguido (Goodson, 2020).

Isto posto, ainda, apreendemos que na perspectiva do currículo integrado os professores, se sentem convidados a idealizar um ambiente onde se propõe a aprendizagem a partir de diferentes caminhos adequados a diferen-

tes perfis de alunos onde a rigidez, ordenação, previsibilidade e controle são destituídos do processo de ensino aprendizagem

Compreender o currículo como algo que orienta, mas não limita; que possibilita adaptação contínua ao serviço da aprendizagem; que conduz ao alcance do perfil de formação tendo em vista seus diferentes percursos; em síntese, recoloca o espaço escolar na proposição de caminhos e possibilidades de aprendizagens, conformadas por práticas.

Os professores (P1, P8, P9, P11, P13) evidenciaram o currículo como algo que orienta a formação mais ampla dos estudantes, o que, no contexto dos IF, se relaciona não só às aprendizagens, mas também às atividades culturais, artísticas, laboratoriais, desportivas, projetos de pesquisa, estágios, extensão, entre outras.

Contudo, essa relação nem sempre representa uma escolha consciente do professor, tendo em vista a precisão e a ordenação com que são propostas, subjugado ao ensino pautado no controle, na performance, subentendidas como responsabilidade dos alunos. Acresce a isso, a falta de clareza em relação ao currículo no contexto da EPT, formalizadas na recorrência às práticas fragmentadas que informam “preparar o estudante para o futuro”, restritas a inserção no mercado de trabalho ou a aprovação no concurso vestibular, própria da verticalização dos estudos.

Sobre as práticas curriculares, orientadas para a formação integral, tendo em vista os aspectos sociais, culturais e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentadas no pensamento crítico-reflexivo, nos deparamos com o seguinte sentido:

P1: Até por conta da minha formação consigo fazer uma integração curricular na sala de aula, mais entre as disciplinas básicas. [...] eu sempre articulo minha disciplina com filosofia, com história, muitos aspectos históricos da matemática e da física eu trago para dentro da sala de aula. [...] é mais difícil essa interação com as disciplinas técnicas. Eu não tenho, prática nessas disciplinas técnicas, nem conheço as disciplinas da mecânica. Eu sei que elas envolvem física, então sempre que eu posso fazer uma integração, mostrar ali uma aplicação, eu busco essa aplicação.

A integração como associação entre conhecimentos da mesma área ou de áreas distintas, reforçada mediante a resolução de exercícios capturados

de provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), informa que o professor acredita que exercício de associação entre conteúdos de diferentes áreas e disciplinas concretiza a integração.

No tocante à integração, a partir do atendimento aos interesses da área do conhecimento específico, apreendemos que professores do núcleo básico, como P1, associam-na ao serviço do aprendizado que subsidie e possibilite a verticalização dos estudos. Os professores do núcleo técnico, a exemplo P7, tendem a compreendê-la como associação do conhecimento à serviço da formação técnica de qualidade para a inserção mercado de trabalho.

P1: Para minha integração eu utilizo muito as questões do ENEM Porque, eu quero que meu estudante tenha a possibilidade de escolha. Essas questões do ENEM elas são contextualizadas, não são questões calcule! são questões que vem dentro de um contexto.

P7: [...] para a integração eu puxo sempre um exemplo prático ou uma situação, que é para fazer com que os alunos, se vejam ou entendam porquê estão estudando aquela matéria e da importância dela para a continuidade do conteúdo. Numa crescente de conhecimento até a formação profissional dele. Isso é importante. e pra que o cara também acabe percebendo a ligação entre elas. eu tenho uma dificuldade de enxergar todas as matérias integradas.

Depreendemos desses excertos que esses mesmos professores tecem críticas sobre a falta de organização institucional para a integração.

P1: Mas falta aí, do ponto de vista institucional, falta momentos que a gente pudesse sentar com os professores de mecânica, por exemplo, pra gente, da área comum, compreender um pouco mais a área técnica e aí naturalmente a gente faz essas interlocuções.

P7: Quando a gente fala em termos de integração pensar de uma maneira integrada envolve coordenação, planejamento, disposição e momento para que isso aconteça. Não adianta discutir em uma reunião, combinar e não dar continuidade. Essa continuidade é que é o desafio, porque todo mundo volta para a sala de aula e tudo volta ao que era.

A consciência de que a integração exige articulação entre os conhecimentos e os sujeitos que os detêm, coloca-os em uma postura incrédula em relação a realização da integração a partir do planejamento coletivo.

P2: Eu acredito que não haja muito essa questão da integração entre as outras disciplinas. Eu acho que cada um trabalha numa caixinha! É importante, importantíssimo! Mas eu não acredito que a gente faça isso no instituto!

P12: [...] na verdade o que a gente tem são disciplinas do ensino técnico e disciplinas do ensino médio acontecendo ao mesmo tempo, paralelamente. [...] eu acho que a integração seria possível se os planos de ensino fossem planejados coletivamente.

Em consequência à falta de organização do currículo escolar para promoção da integração, nos deparamos com a normalização de práticas integradoras correspondentes com iniciativas individuais intencionadas à interdisciplinaridade e à contextualização. Entretanto, a falta de clareza e/ou de conhecimento teórico, que fundamenta a integração como ação que subsidia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, com vistas à formação ampla dos sujeitos, corrobora com a adoção de práticas, conformadas na superficialidade ao pouco entendimento científico que fundamenta a mudança de paradigma.

Todo o processo de mudança e transformação passa por fases de arranjos e (re)adaptações dos sujeitos, de modo a emergir um fator psicológico de resistência na implementação do que se apresenta como novo, sustentando que a norma que atendia as prescrições curriculares de outrora, não serve mais aos objetivos de formação humana e emancipadora que se busca alcançar.

Estes movimentos de resistência por vezes são mascarados por falas enviesadas que, em relação ao entendimento do que se propõe como mudança, o ensino integrado, se confirmam ou contradizem mediante as práticas relatadas como práticas de cunho inovador que, no entanto, não disfarçam a superficialidade da abordagem orientada para a finalidade que se propõem.

O discurso que acata a importância da integração para a consumação do ensino integrado é assumido pelos professores, dando a entender que é reproduzido da proposta diferenciada para o ensino da EPT a partir da criação dos Institutos Federais. Entretanto, o fazer pedagógico que conforma suas práticas e que constitui parte significativa de sua práxis não parece absorver os conhecimentos e princípios necessários à mudança.

Isto é reiterado à medida que o professor informa sobre seu entendimento da integração a partir da configuração de velhas práticas individualizadas e fragmentadas pois, mesmo que guardem nobres intenções com relação ao ensino-aprendizagem, não alcançam ou viabilizam a democratização do ensino.

A avaliação, assume um papel de grande relevância no processo de desenvolvimento do currículo integrado, uma vez que rompe definitivamente com o constrangimento de associação de juízo de valor para assegurar dimensão formativa impondo- se como integrada e indutora de melhorias no processo de ensino e aprendizagem (xxxxxx).

A ideia de avaliação como julgamento quantitativo do conhecimento adquirido contrapõe a avaliação como sinalizadora de um processo de ensino aprendizagem autônomo, flexível e reflexivo que permite em qualquer momento do processo de desenvolvimento curricular ser revisto e remodelado a fim de atender melhor as demandas de ensino- aprendizagem dos alunos.

Quanto às práticas avaliativas, os sentidos apreendidos seguem na linha da contradição:

P1: A avaliação é um processo! Então eu tento no máximo avaliar esse processo durante as aulas. Por exemplo, eu solto determinado exercício e vou observando quem tá conseguindo fazer, tento ajudar aquele que apresenta dificuldade, mas essa ajuda é uma conversa porque eu não resolvo o exercício para o aluno, dou alguma dica, para fazer com que o estudante tente construir ele próprio a resolução. Essas listas vão sendo corrigidas em sala de aula. Eles vão a lousa, eles corrigem.

Uso vários instrumentos avaliativos. Além da atividade citada que eu também avalio, tem listas que eles levam para casa e tem que entregar, aí eu faço a correção avaliativa, a gente faz uma devolutiva e correções na lousa e às vezes passo uns problemas-desafios para eles resolverem e também tem a prova tradicional.

P7: Em relação à avaliação...ela faz parte do processo! Eu converso com eles e, pra mim, não acho que nota avalia o conhecimento do aluno. Eu procuro sempre fazer as minhas avaliações, provas, listas de exercícios em cima do que eu dei em sala de aula. Eu tenho essa preocupação com medo de ser injusto. A avaliação te traz uma responsabilidade muito grande, como se você fosse o juiz de alguém.

Ainda que a falta de organização do currículo no contexto escolar, promova mais desafios à integração ao solicitar trabalho coletivo e colaborativo, indiciamos práticas de cunho integrador, extremamente interessantes, reveladoras da ciência do professor sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem, bem como, conheededor dos pressupostos teóricos que fundamentam o ensino integrado para a EPT. A exemplo disso citamos a professora P8:

P8: Penso a integração da seguinte forma, por exemplo: um professor de qualquer núcleo poderia junto com outros professores do mesmo núcleo ou não, definir os conteúdos que seriam trabalhados a cada semestre. Feito isso, juntos vão pensar e planejar estratégias e momentos de abordagens interrelacionando os conhecimentos selecionados e contextualizando-os com a realidade do aluno. Sempre pensando que as abordagens e práticas devem produzir pontes para a associações e contextualizações que o aluno precisa fazer para o conhecimento cumprir seu objetivo: alcançar a formação humana, crítica e emancipadora. Só que isso tudo não sai do bolso de alguém! Para chegarmos a isso é preciso muito estudo, discussão, planejamento e acompanhamento. Enquanto isso não acontece, de forma individualizada, planejo minhas aulas sempre pensando em atividades que desenvolvam outras competências e habilidades além das competências relacionadas à aprendizagem dos alunos. Já fiz um pouco de tudo! [...] Nesse contexto, a avaliação é feita durante todo o processo com alguns referenciais pré determinados, mas outros vão emergindo de acordo com a realidade dos estudantes da turma. As vezes o aluno tem dificuldade em organizar a pesquisa no papel, mas em conversa ele demonstra um grande engajamento então avalio positivo o engajamento e a forma como ele encontra soluções para os problemas. Ao mesmo tempo que vou orientando na construção daquilo que ele tem mais dificuldade. Entende? Não posso fechar os olhos para o aprendizado do estudante só porque ele não se adaptou bem com minha proposta! Cabe a mim readaptar o ensino e a avaliação para que a aprendizagem aconteça.

O entendimento, postura e prática relatada pela professora P8 se destaca em relação aos demais, pela clareza e iniciativa de tomar para si o compromisso com a realização da integração, mesmo ciente que a integração invoca um trabalho coletivo e colaborativo.

Se a regulamentação do currículo não garante a prática de cariz mediador advinda do professor, o alcance dos sentidos ofertados sobre os modos de concepção do currículo integrado e a integração pelos professores, nos coloca no centro da administração das práticas.

Considerações Finais

Sousa, Alonso e Roldão (2013), afirmam que a integração “tende a despertar alguma concordância, por conseguir, em variados domínios, a incapacidade do isolamento e uma interação com o mundo através da diluição de fronteiras” (p. 53).

A proposta integradora entre formação técnica e formação geral para os cursos técnico integrado de nível médio é fundamentada pela teoria (pós) crítica na perspectiva de (de)compor o caráter político, cultural e escolar das concepções de currículo integrado para a EPT e práticas curriculares que substanciam o entendimento sobre a integração como processo único que conforma a educação emancipadora de caráter crítico e transformador.

Em detrimento a isso, o ensino integrado oriundo do currículo de mesma natureza, (re)configura os papéis desempenhados por professor e alunos impondo-lhes a permuta de seus papéis. Neste processo, o professor é o mediador e orientador das aprendizagens associadas a um processo construtivo que busca alcançar os sentidos e significados atribuídos a o quê e como se aprende, o por quê e para quê se aprende considerando quem aprende.

O currículo integrado impõe postura crítica e reflexiva por parte dos professores, para terem em consideração a diversidade de sujeitos sociais que em nossas sociedades invadem o espaço escolar, o que não evidenciamos na maioria dos professores interlocutores. Afirmamos isto a partir da análise das falas a respeito de suas práticas.

Observamos que os relatos sobre as práticas denunciam a verdadeira natureza do ensino que se dispõe anunciar. Em relação a isso, observamos que por vezes o professor mascara (in)conscientemente seu entendimento a respeito de algo. Num primeiro momento isso pode não ser tão importante, pois o conhecimento tácito do professor imprime sentido se entendermos o significado as suas práticas que por vezes o mesmo não consegue verbalizar ou explicar.

Este conhecimento constitui parte relevante das concepções implicadas nas práticas explicando a convergência ou divergência em relação ao currículo regulamentado. Com relação as unidades de sentido capturadas dos dados produzidos nas entrevistas, apreendemos concepções sobre o currícu-

lo da EPT e integração que conformam as práticas relatadas, ora inclinadas à fragmentação e compartimentalização do ensino arraigado na perspectiva tecnicista do currículo, ora orientadas para o ensino que busca articular conhecimentos, e desenvolver habilidades e competências que informam e conformam a forma como os indivíduos compreendem e intervém no mundo no qual estão inseridos.

Entre os professores(as) entrevistados(as) apenas P8 apresentou compreensão e práticas coerentes com a perspectiva crítica. Em relação a isto, a clareza com a qual a professora expressa sua compreensão a respeito do currículo da EPT e integração e as práticas relatadas nos chama a atenção devido P8, planejar e executar o ensino a partir de atividades com alto potencial de integração sem a participação de outro docente. Isto indica que existem professores que conseguem promover um ambiente de aprendizagem que é amplificado à medida que os estudantes vão sendo envolvidos a partir de atividades que propõem convivência em grupo, postura para apresentação em público, criatividade e curiosidade, pesquisa, envolvimento com a comunidade entre outras tantas possibilidades que servem de pano de fundo para o desenvolvimento de conhecimentos pertinentes e essenciais à formação dos estudantes.

Se, por um lado, a iniciativa de P8 é configurada como relevante em um contexto onde práticas integradoras são essenciais, por outro, a atividade que não propõe articulação com os conhecimentos produzidos por outros professores de outras unidades curriculares deixa de ganhar com a complexificação das possíveis interações. Contudo, num contexto escolar de ensino integrado onde a integração não orienta a organização dos espaços e tempos escolares é de se esperar que iniciativas individuais de integração se afirmem como articulações entre conhecimentos limitados à um determinado contexto sem que necessariamente corresponda fidedignamente à integração.

Entretanto, evidenciamos que as práticas anunciadas, guardam de modo tímido iniciativas ou intencionalidades orientadas pela integração. Isto se deve ao fato das práticas configurarem um perfil associado ao paradigma curricular na qual o conhecimento que consubstancia as concepções encontra-se inscrito.

Assim, as práticas anunciadas por professores, ainda arraigadas na ordenação e seleção do conhecimento, orientadas pela aprendizagem focada em uma determinada formação ou para um determinado fim denunciam a

urgência na (re)estruturação da organização currículo no sentido de prever e possibilitar estudos, discussões e planejamentos ao longo de todo processo escolar tendo em vista que o currículo integrado, prescrito e regulamentado para a EPT tende a superar a dualidade histórica que lhe foi imposta à medida que a escola e os agentes curriculares, com destaque para os professores e gestão escolar, se dispuserem a pensar o projeto curricular coletivamente e de forma colaborativa, cientes de que a integração, considerada elemento de inovação para o currículo da EPT, depende do empenho, postura crítica e conhecimento para ser realizada e consolidada.

Postura crítica e integrativa pressupõe que o professor problematize o conhecimento de forma que os alunos sejam capazes de dizer o que pensam acerca do que os outros dizem e não a assumir uma postura passiva face aos conteúdos ensinados, não assumir a autoridade de um conhecimento externo face ao qual não se posicionam, pelo menos de forma explícita.

Postura crítica e integrativa pressupõe, ainda, que os professores não silenciem a voz dos alunos, não trabalhem os conteúdos como corpus de conhecimento intocáveis, pressupõe trabalho colaborativo, abordagens curriculares flexíveis e espaços dialógicos, onde a alteridade se cruza com a identidade na busca de saberes com sentido.

CURRÍCULO INTEGRADO: na perspectiva de professores do curso técnico integrado em Mecânica – *in lócus*

Resumo: Este artigo apresenta recorte de pesquisa de doutoramento, em fase de finalização, que versa sobre as concepções acerca do currículo integrado e a integração, recolhidas com professores do Curso Técnico Integrado em Mecânica, de um campus do Instituto Federal de um estado-membro. Neste contexto, objetivamos apreender os sentidos atribuídos a fim de capturar como estes sujeitos interpretam e implementam o currículo integrado, por meio de suas práticas. Para tanto, estamos orientados, de um lado, pelo estudo de caso na busca pela compreensão holista e contextualizada (Stake, 2007; Flick, 2004) e; de outro, pela Análise Textual Discursiva (ATD) como método de análise, na compreensão das nuances e sentidos subjacentes dos dados produzidos (Moraes, 2014). Em conclusão, os dados aqui operados registram desafios na implementação efetiva do currículo integrado, o que contribui com uma formação fragmentada. Isto posto, reclama a ressignificação da práxis ancorada no apoio, no estudo e na formação continuada adequada ao que conclama o ensino integrado.

Palavras-chave: Currículo Integrado; Professores; Práticas.

INTEGRATED CURRICULUM: from the perspective of teachers of the integrated technical course in Mechanics – in locus

Abstract: This article presents a section of a doctoral research project, currently in its final stages, that addresses the concepts of the integrated curriculum and integration, collected from teachers of the Integrated Technical Course in Mechanics, from a campus of the Federal Institute of a member state. In this context, we aim to understand the meanings attributed in order to capture how these subjects interpret and implement the integrated curriculum, through their practices. To this end, we are guided, on the one hand, by the case study in the search for a holistic and contextualized understanding (Stake, 2007; Flick, 2004) and; on the other, by Discursive Textual Analysis (DTA) as a method of analysis, in the understanding of the nuances and underlying meanings of the data produced (Moraes, 2014). In conclusion, the data operated here record challenges in the effective implementation of the integrated curriculum, which contributes to a fragmented education. That said, it calls for the redefinition of praxis anchored in support, study and ongoing training appropriate to what integrated teaching calls for.

Keywords: Integrated Curriculum; Teachers; Practices.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa Palhares de Vilarim

Professora de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Campo Grande. Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR, Especialista em Estatística Aplicada pela UEM, Mestre em Educação (UEM), Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Minho - PT. E-mail: vanessa.vilarim@ifms.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-9684>.

Maria Palmira Alves

Doutora em Ciências da educação pela Universidade do Minho e pela Universidade Pierre Mendès France de Grenoble (França). Professora Associada da Universidade do Minho (Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa). Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança, na Universidade do Minho. E-mail: palves@ie.uminho.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3108-744X>.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 10, 26 jul. 2004.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- CIAVATTA, Maria. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** A escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho:** Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “dualista” e hegemonia burguesa:** A reforma do ensino médio. In: COSTA, C. (Org.). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Petrópolis: Autores Associados, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Emancipação Humana.** Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** Teoria e História. Porto Alegre: Penso, 2020.

MATOS, Tiago Franklin Rodrigues de; JARDILINO, João Ricardo. **Metodologia de pesquisa:** um guia prático. Curitiba: Editora Intersaberes, 2016.

MATOS, Daniel Abud Seabra.; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional:** similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educ. Form., [S.l.], v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>. Acesso em: 27 maio 2024.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva.** Petrópolis: Vozes, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **O trabalho como princípio educativo:** um estudo das concepções de Marx e Engels. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas públicas e educação profissional:** A integração possível? Revista Brasileira de Educação, 16(47), 51-72, 2011.

SACRISTÁN; José Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado.** In: SILVA, L. E. da. (Org.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, . p. 58-74. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes. 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Francisco.; ALONSO, Luisa.; ROLDÃO, Maria do Céu. Integração e Relevância Curricular. In: SOUSA, F; ALONSO, L; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). **Investigação para um Currículo Relevante.** Coimbra: Almedina. 2013. ISBN 978-972-40-5156-7.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE *BULLYING*: gênero, educação e autoridade

TEACHERS' CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS ABOUT BULLYING: gender, education and authority

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ACOSO: género, educación y autoridad

CONCEPTIONS ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE HARCELEMENT : genre, education et autorite



Marian Ávila de Lima Dias* 

Herik Rafael de Oliveira** 

Patricia Ferreira de Andrade*** 

Introdução

A violência entre estudantes desperta posições e respostas por vezes também violentas, o que tem demandado análises aprofundadas. O fenômeno do *bullying*, uma das manifestações dessa violência entre estudantes nas instituições educacionais, requer atenção às dinâmicas sociais e culturais que o sustentam.

Este estudo¹ se propõe a investigar a compreensão de professores acerca da violência entre estudantes, examinando como as estruturas sociais e culturais influenciam na emergência e perpetuação desse fenômeno. Partindo da premissa de que a violência não é um fenômeno isolado, mas enraizado

* Universidade Federal de São Paulo.

** Universidade de São Paulo.

*** Universidade de São Paulo.

¹ A pesquisa foi financiada pela Fapesp/Proeduca e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob o número 67178423.0.0000.5505.

em dinâmicas mais amplas de poder, desigualdade e alienação, buscamos analisar como as e os professores compreendem esses elementos e sua manifestação no contexto escolar.

A partir das contribuições de Theodor Adorno, sobretudo em seus textos sobre educação e em sua análise sobre os estereótipos de gênero e a violência na sociedade moderna (1995; 2015; 2019), investigamos as percepções e concepções de docentes sobre os agressores e vítimas de *bullying*, bem como suas reflexões sobre as formas de abordagem e prevenção desse problema. Nossa exame tem por objetivo identificar possíveis implicações dessas concepções para as práticas de prevenção e combate ao *bullying*. Considerando as complexas interações entre gênero, educação e poder, este estudo visa contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno do *bullying* e para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes de promoção de uma cultura escolar inclusiva e não violenta. Importa compreender os mecanismos presentes na violência entre estudantes e refletir sobre caminhos para sua superação.

Método

Foram entrevistadas professoras de duas escolas públicas estaduais do município de Guarulhos-SP. Ambas as instituições possuem cerca de mil estudantes e atendem aos níveis Fundamental 2 e Ensino Médio. A Escola 1 (E1) localiza-se em região periférica da cidade e a Escola 2 (E2) em uma região central. A entrevista seguiu roteiro semiestruturado, iniciando com perguntas sobre dados pessoais da formação dos docentes e depois abordando o tema da violência entre estudantes.

Participantes e procedimentos

Em cada escola foram entrevistadas professoras de Artes, Educação física e Língua Portuguesa e um professor de Educação física do 6º ano. A escolha por essas disciplinas decorre das suas diferentes configurações, o que pode implicar em formas distintas de convivência com e entre os estudantes. Professoras de disciplinas como Língua Portuguesa passam mais tempo com estu-

dantes em sala, com ênfase em conteúdos que requerem o domínio de leitura e escrita. Professoras e professor de Educação Física costumam encontrar-se apenas uma vez na semana e, via de regra, com atividades ao ar livre voltadas a habilidades corporais. Já as professoras de Artes também têm apenas uma aula com cada classe em uma situação que permite outras formas de expressão, além da leitura e da escrita. Tais diferenças sustentam a hipótese de que as formas de compreensão da classe e o modo com que estas professoras atuam frente a uma mesma sala provavelmente são distintos e, possivelmente, suas ideias sobre a violência escolar entre pares podem apontar para aspectos variados do fenômeno.

As entrevistas foram realizadas em espaços das próprias escolas e cada docente foi entrevistada individualmente, em local silencioso e sigiloso. A transcrição foi enviada por e-mail às entrevistadas para que aprovassem seu conteúdo. Algumas solicitaram pequenas modificações no texto, o que foi realizado. A partir das transcrições aprovadas pelas entrevistadas, iniciamos os procedimentos de análise.

Resultados e discussões

Quadro 1: Dados das professoras e do professor

	Sexo	Formação	Tempo de magistério	Tempo na escola
LP1	F	Letras Português	7 anos	7 anos
EF1	M	Licenciado em Educação física	15 anos	15 anos
A1	F	Cursando Artes	1 ano	Meses
LP2	F	Pedagogia e Letras	20 anos	Meses
EF2	F	Educação física com Pós-graduação	28 anos	2 anos
A2	F	Artes	16 anos	7 anos

Dos seis docentes entrevistados, só um era do sexo masculino. A idade variou entre 38 e 61 anos, sendo três entre 38 e 39 anos. Todos são formados em suas respectivas áreas, com exceção de A1 que está cursando esta graduação, mas já é habilitada em outra licenciatura. EF2 também tem pós-

-graduação na área. Quanto ao tempo de formação e de trabalho naquela escola, a amplitude da amostra é expressiva: A1 e LP2 têm apenas meses de trabalho na instituição; outras já estão desde 2 até 28 anos na docência. Dos docentes entrevistados da E1, dois demonstraram bastante familiaridade com a instituição, provavelmente, em função dos anos de magistério na unidade escolar. O professor EF1, por exemplo, trabalha há 15 anos na escola em questão. A2 é a que trabalha há mais tempo na Escola 2, são 7 anos.

Apresentação e análise das respostas

Inicialmente cada pesquisador destacou trechos das respostas considerados mais significativos, posteriormente compararam-se as versões. O movimento seguinte foi elaborar quadros que permitissem perceber possíveis semelhanças e regularidades nas respostas, além de destacar trechos que representassem ideias centrais nas falas das professoras. A seguir, os quadros contendo as questões e os principais trechos das respostas nas entrevistas.

Quadro 2: Testemunhou *bullying* nessa escola?

	LP	EF	ARTES
E1	Sim, narra situação em que estudante revidou com agressão física. Também cita caso de um aluno “laudado”.	Não muitos, mas acontecem – destaca o papel das atividades esportivas neste modelo de sociedade e no reforço da violência escolar; identifica que os mais fortes têm esse tipo de postura (refere-se a falas violentas).	Não (mas cita um caso de agressão de adulto educador contra um estudante, que ficou constrangido e chorou muito).
E2	Sim, “mas não tão graves” (em relação a novos estudantes); cita caso de rejeição sofrida por uma aluna.	Aqui poucos; são raros, mas às vezes acontecem; destaca papel mais próximo da gestão da escola para atenuação dos casos.	Sim, problema recorrente em todas as instituições; na sala de aula é mais visível. É frequente e recorrente.

A resposta afirmativa foi mais frequente nos professores da E2. Mesmo LP2 afirmar não ser “tão grave”, e EF2 diga que são “casos raros”, as três revelam ter conhecimento desse tipo de violência naquela escola.

O professor EF1 já presenciou falas, situações entre estudantes relacionadas à xenofobia e outras formas de discriminação. Ele parece conhecer o conceito, pois em sua fala deixou clara a questão da repetição de uma relação constante que caracteriza o *bullying*. Também ressaltou o dano das falas agressivas, como, por exemplo “ah... seu burro”, “você não sabe nada” e “você não vai participar do time”; ele considera que tais falas devem ser imediatamente repelidas, pois são formas de humilhação do outro.

A professora A1, embora diga que não percebe a ocorrência de *bullying*, ao descrever detalhadamente uma situação violenta ocorrida naquela escola, talvez não conheça o conceito da intimidação sistemática entre pares que caracteriza o *bullying* ou não o associe com aquilo que vivencia. O fato dela estar apenas há alguns meses naquela escola também pode ter contribuído para a negativa. De todo modo, cabe ressaltar que pesquisas sobre *bullying* constatam um desconhecimento das características principais dessa forma de violência (intencionalidade, repetição e desigualdade de poder entre os envolvidos) tanto por parte dos estudantes quanto por parte do professorado o que indica a premência de intervenções que sejam formativas e informativas, uma vez que, sem conhecer o *bullying*, torna-se difícil o processo de intervenção sobre ele (Bottan et al., 2020; Falcão; Stelco-Pereira; Alves, 2021; Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Frois et al., 2021; Bittencourt et al., 2021).

Os demais professores, embora com ênfases diferentes quanto à sua frequência, afirmaram já ter presenciado situações em que presenciaram *bullying*. Isso denota que o *bullying* entre estudantes, ao menos na perspectiva dos entrevistados, permanece como uma das formas de violência dentro do ambiente escolar.

Quadro 3: Por que isso ocorre?

	LP	EF	ARTES
E1	Reprodução da violência que sofrem em casa (piorou na pandemia); alguns casos são ligados a transtornos; ênfase na questão intrafamiliar recorrente; Após a pandemia aumento da intolerância, racismo, machismo e preconceito.	Reflexos de uma sociedade extremamente violenta; escola não percebe sua função social para além da aprendizagem de conteúdos, que é a discussão dos conflitos/debates que acontecem na sociedade. Hierarquização entre grupos na escola, “grupos tidos como melhores e piores.” “é muito comum ouvir falas estereotipadas sobre determinado grupo social”.	Em razão da educação que estudantes recebem em casa; do <i>bullying</i> que sofrem dos amigos, há a reprodução, na escola, da agressividade que vem de fora.
E2	“As turmas gostam de se destacar, dominar”; copiar comportamento para “pertencer”; “Nesta escola as salas são boas, essas situações são pontuais.”	Hierarquização: um grupo acha que é melhor que os outros; mais bonito, mais poder aquisitivo; Presença de professor eventual; Rivalidade entre turmas; Professora relata um caso de racismo durante o futebol “é da idade”, os estudantes maiores, mais fortes, se impõem.	Dificuldade de “gestar emoções”; falta de “gestão familiar”; educação que vem de casa; problema social mais amplo. “Nós, adultos, não sabemos gestar.”

Nas três respostas dos professores da E1 prevalece a compreensão de que a ocorrência da violência na escola decorre de um espelhamento, como se as relações que ocorrem na própria escola não produzissem violência. Contudo, EF1 pondera que a hierarquização entre grupos dentro da escola também é um fator que contribui com o *bullying*. Em duas respostas da E2 prevaleceu a percepção de que a formação de grupos na escola tem alguma relação com o fenômeno.

O entendimento de que a escola não é um átomo isolado das outras esferas sociais é importante por revelar que essa instituição não é impermeável às violências presentes noutras dimensões e que repercutem no espaço escolar. No entanto, há que se atentar para o fato de que a ideia de reprodução ou espelhamento da escola em relação à sociedade pode se fazer acompanhar de um conteúdo indeterminado quanto à ideia de sociedade, isto é, envolta pela compreensão do caráter social e sistêmico da violência encontra-se a dificuldade de determinar que sociedade é essa e quais são os aspectos desse sistema que engendram a violência. Além disso, importa reconhecer como, especificamente, a própria dinâmica escolar produz e reproduz a violência a partir de seu funcionamento. Nesse sentido se destacam as falas que apontam para a relação entre o *bullying* e os processos de hierarquização e formação e grupos, pois estes são fenômenos escolares que podem vir a ser modificados.

Sobre as hierarquias, destaca-se a menção de três participantes – duas professoras da E2, além do já mencionado EF1. Assim, se, de um lado, há uma tendência a conceber a violência como algo “vindo de fora”, há também alguma percepção de que a conformação de grupos na escola é um fator a ser observado. Adorno (1995) indica a existência de duas hierarquias na escola: a que classifica os piores e os melhores estudantes segundo o rendimento escolar, e a que os classifica segundo as habilidades corporais, relacionadas à força física. Conforme o autor, o fascismo se aliou a essa última contra a primeira das hierarquias. O favorecimento da ‘hierarquia corporal’ sobre a ‘hierarquia intelectual’ não é algo específico da escola, mas desta sociedade. Entretanto, caberia na escola o tensionamento diante da tarefa de formação desses estudantes.

A professora EF2 ressalta atributos corporais, como a força. A ideia da superioridade pela força física é um traço da dominação frequente na sociedade administrada (Horkheimer; Adorno, 1985). A noção de que o praticante de *bullying* busca sentir-se poderoso subjugando o outro por meio da força já foi relatada por professores participantes nas pesquisas anteriores em que essa questão foi apresentada (ver Dias et al., 2021; Crochick, 2015). O que está em jogo não é apenas subjuguar a vítima, que representa a fragilidade, mas adaptá-la à racionalidade vigente em que se encontram os dominadores e os dominados. A manutenção da hierarquia não oficial no ambiente escolar

pode ser observada na organização da própria disciplina de Educação Física que, de um modo geral, ainda tem se pautado na valorização do corpo forte, hábil, atlético como um modelo a ser seguido e na perspectiva classificatória dos desempenhos durante as aulas (Dias et al., 2021).

A existência de hierarquias na escola é coerente com a sociedade que gera a ordenação entre as pessoas: mais rica – mais pobre; mais forte – mais fraca; mais bela – mais feia etc. Os professores de EF, ao mencionarem “falas estereotipadas sobre determinado grupo social” (EF1) e dizerem que “um grupo se acha melhor que os outros, tem mais poder aquisitivo” (EF2), ampliam a questão e indicam compreender a existência de outras ordenações para além da força física, mencionando a diferença de classes sociais como fator de agressão. De qualquer modo, a presença de duas hierarquias básicas que se confrontam e se complementam – a do desempenho intelectual/cultural e a do desempenho físico e da popularidade – estão associadas ao *bullying* tanto por alguns dos professores entrevistados como pela literatura da área (Levandoski; Cardoso, 2013; Crockick, 2015; Crockick et al., 2018).

Sabemos que a inteligência e a criação de aparatos técnicos foram substituindo a força necessária para modificar a natureza para a reprodução da espécie, mas, como a necessidade de dominar a natureza não foi superada, mesmo a inteligência ainda representa a força na sobrevivência do mais apto (Horkheimer; Adorno, 1985) uma vez que no fundamento de toda hierarquia persiste a ideia da dominação com base na superioridade, as diferenças são convertidas em elementos para a dominação.

As explicações dadas pelos professores para a ocorrência do *bullying* em quatro respostas se referem a fatores externos. Como causa recorrente, na perspectiva deles, está a família (mencionado por três professoras). A lógica é a da reprodução: o que é vivido na rotina familiar seria repetido na escola. Esta forma de compreensão do fenômeno considera-o como uma questão localizada apenas naquele indivíduo, decorrente daquilo que no lar, como se diante da influência da família na formação nada mais coubesse fazer na escola e na sociedade; tal compreensão já foi encontrada em pesquisas anteriores (Crockick et al. 2018; Dias et al., 2021).

Horkheimer (1990), na primeira metade do século passado em seus estudos sobre a família, apontava um decréscimo de sua autoridade frente às

pressões do mundo administrado. De lá para cá, aumentou a pressão sobre a formação do indivíduo vinda de outras instâncias de mediação, sobretudo da indústria cultural (Horkheimer; Adorno, 1985). Isso nos leva a pensar que a explicação centrada na família esteja baseada na crença de parte dos professores de que certos modelos familiares (mais repressivos, talvez) neutralizariam comportamentos violentos. Socialmente, essa explicação corresponde à produção de uma falsa consciência, isto é, da ideologia, que apresenta fenômenos dependentes de fatores macroestruturais como processos tributários de instâncias tornadas cada vez mais impotentes no avanço do processo de dominação (como a família ou o indivíduo). Como expressão deste tipo de compreensão das causas para o *bullying*, diminui-se a implicação da gestão escolar e dos professores em seu enfrentamento. Esta concepção parece estar apartada da relação que estes indivíduos e a própria escola guardam com a sociedade no que diz respeito aos aspectos que fundamentam seu funcionamento. A menção de EF1, de que a escola teria uma “função social” que implicaria em maior envolvimento e discussão frente aos conflitos sociais vai na direção de uma educação comprometida com a emancipação, contrapondo-se à compreensão dos demais colegas que tendem apenas a culpabilizar o indivíduo e sua família.

Quando as causas para a violência se voltam para as relações na escola, EF2 traz um aspecto relacionando à carreira docente e suas características na rede estadual – a presença de professor eventual – com a ocorrência de *bullying*. Provavelmente a professora entende que não haveria vínculo ou mesmo responsabilização entre este adulto e a classe, o que facilitaria a expressão violenta entre estudantes. Dois aspectos podem ser destacados deste raciocínio. Um seria a importância do laço entre professor e estudantes como fator protetivo contra a ocorrência de *bullying*, o que implicaria em uma carreira com condições de trabalho em que os professores tivessem maior estabilidade. Outro aspecto é a compreensão de que, diante de um adulto com o qual os estudantes têm pouco vínculo, eles não teriam limitações para realizar comportamentos violentos contra os colegas. Crockick (2015), ao levantar hipóteses sobre a organização psíquica do agressor, menciona que, no *bullying*, a não contenção de impulsos é orientada a comportamentos destrutivos, o que fortaleceria a posição psíquica de um estágio mais regredido, com fortes traços narcísicos, convergindo com a observação da professora.

Por fim, houve duas menções ao preconceito nas respostas. LP 1 mencionou que, após a pandemia ela percebe mais “intolerância, machismo, racismo e preconceito”. EF2 narrou uma situação de violência envolvendo um aluno negro que, na posição de goleiro, não conseguiu evitar o gol. O preconceito, aqui associado ao *bullying*, está relacionado a aspectos considerados negativos ou frágeis no próprio indivíduo que estão reprimidos e que são projetados na vítima desrespeitando-a; também está ligado ao pertencimento a grupos e na discriminação daqueles que estão “de fora”. Contudo, há distinções entre *bullying* e formas de discriminação decorrentes do preconceito. Crockick (2015) argumenta que no preconceito há um alvo delimitado, no qual expectativas, medos e desejos, que o indivíduo não pode admitir em si próprio são projetados, o que denota a presença de um Eu e do Outro; em contrapartida, o autor do *bullying* precisa de um alvo qualquer, que possa submeter à sua vontade de dominação.

[...] é importante destacar que o *bullying* não decorre diretamente dessa identificação, tal como acontece na discriminação derivada de preconceitos socialmente instituídos e reiterados a exemplo daqueles que tipificam o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTfobia, o capacitismo, a aporofobia, entre outros. Embora indivíduos que expressem características socialmente demarcadas como inferiores ou negativas tenham sua vulnerabilidade ao *bullying* acentuada, uma vez que já se encontram fragilizados pela forma como as relações sociais em meio aos preconceitos difundidos se dão cotidianamente, pessoas que se encontram fora desses enquadramentos também são frequentemente vitimizadas (Dias et al., 2021, p. 163).

Ambos os fenômenos, *bullying* e preconceito, podem ser repetidamente voltados aos mesmos alvos, e nessas duas formas de violência pode-se caracterizar a ação de grupos ou de indivíduos que se sintam superiores para a dominação de outras pessoas. Sendo assim, o preconceito pode estar associado ao *bullying*, tal como no caso de racismo relatado pela professora, de modo que a agressão envolveria alguma identificação – ainda que negada – e mesmo a projeção de aspectos do agressor sobre sua vítima. O fato de LP1 ter notado um aumento nas atitudes preconceituosas após a pandemia aponta para a importância do clima cultural geral na expressão de atitudes de discriminação decorrentes do preconceito; um clima cultural no qual as pressões e ameaças sociais sobre a existência tornam-se mais virulentas e a política não

se alia energicamente à vida e ao cuidado favorece a manifestação de atitudes afinadas com a barbárie (Adorno, 1995).

Quadro 4: Quem são os estudantes que agride?

	LP	EF	ARTES
E1	<p>Meninas do 6º ano não alfabetizadas; com dificuldades escolares e com questões familiares que reproduzem no meio escolar: “Elas mostram outras habilidades, comandando, sendo líderes de alguma forma, mesmo que negativa, sendo líderes na indisciplina”.</p> <p>Baixo rendimento escolar.</p>	<p>Demarcação do <i>bullying</i>; “meninos são os que agride com mais frequência”; “mais difícil perceber nas meninas;</p> <p>- é uma marcação histórica, relacionada a como a masculinidade é construída.</p>	<p>“Os estudantes que mais se agride são os meninos, por acharem que é uma brincadeira, sem ver que isso é sério”.</p>
E2	<p>“são meninos com mais dificuldades com aprendizagem, não sabem ler, com dificuldade na escrita com sílabas complexas. Alguns desses estudantes parecem preferir brincar porque não sabem. São meninos que querem brincar o tempo todo, não são agressivos”; “mas a maioria que agride são meninos, especificamente nas minhas turmas, não é uma regra”.</p>	<p>“Geralmente os mais fortes, os maiores. O maior ataca o menor. Os mais altos (...) como posso falar (...) que falta alguma coisa dentro dele e vai pressionar o outro (...) os habilidosos, ou aqueles que acham que são mais habilidosos”.</p>	<p>“Eu acredito que são os estudantes que também sofrem agressão externam aquilo que eles passam”.</p> <p>“São estudantes que precisam de inclusão, estudantes que estão sem espaços, que não são vistos. Estudantes invisíveis, ninguém vê, ninguém olha. Não sabem ler e escrever. É uma forma de serem notados”.</p>

Pedimos aos professores que, ao invés de nomes, descrevessem características de quem eles consideram ser os e as estudantes que agridem colegas. A resposta mais frequente foi baseada na distinção do gênero, sendo que três identificaram os meninos e uma identificou as meninas. É interessante notar que professores de uma mesma sala de aula na E1 destaquem distintamente meninas (LP1) e meninos (EF1). A diferença de percepção talvez se deva ao fato de que na sala de aula sejam exigidas habilidades de alfabetização e que meninas não alfabetizadas chamem mais a atenção, pois seria esperado que elas já fizessem uso da leitura e da escrita de modo corrente. Tanto os levantamentos sobre o grau de escolaridade da população (SEADE, 2023) como a vivência dos profissionais da educação nas escolas apontam para o fato de que estudantes meninas têm mais anos de escolaridade e melhor rendimento escolar se comparadas aos estudantes meninos. Talvez, a professora espere que alguns grupos se saiam bem e, se isso não ocorre, isso é notado.

De qualquer modo, é marcante o recorte de gênero na percepção de quatro dos seis docentes entrevistados. Adorno (1995) menciona os estereótipos do “menino saudável” e da “menina espontânea” como modelos de adaptação nesta sociedade, o que parece ter se mantido nas observações dos professores entrevistados, sobretudo nos professores da E2. Embora não mencione o gênero em sua resposta, EF2 parece seguir na linha da força e habilidade corporais atribuídas ao “menino saudável”, o que coloca a questão se, em uma sociedade hierarquizada, não haveria certa permissão para indivíduos com poder serem violentos com quem não o tem. Deste modo, apesar de identificar a ocorrência da violência, talvez ela seja considerada esperada ou mesmo “natural” por parte de alguns docentes, dependendo da tipificação na qual eles enquadram o aluno; e a resposta de EF1 é bastante clara neste sentido: ele identifica que há uma construção histórica em torno de uma ideia de masculinidade atribuída ao gênero que permitiria com mais facilidade expressões de violência.

Duas respondentes (A2 e LP2) mencionam que os meninos querem “brincar” e acabam agredindo. A associação entre o *bullying* e a brincadeira é recorrente; todavia, os entrevistados pareceram discordar de que esteja ocorrendo algo lúdico entre os estudantes, atentando para a gravidade da situação. Em investigações anteriores (Dias et al., 2020; Dias et al., 2021) alguns

professores entrevistados tenderam a minimizar o fenômeno, o que contribui com sua manutenção. Ao compreender a violência como brincadeira, corre-se o risco de consolidar sua continuidade. Considerando que há um *quantum* de violência que se fez indispensável na socialização dos indivíduos em uma sociedade bárbara, ou seja, que a adaptação à civilização tem implicado um tanto de tortura (Adorno, 1995), a ideia de que agressões são brincadeiras parece desempenhar uma função encobridora da violência que seria socialmente necessária, impedindo que seja reconhecida como violência bárbara. A ideia também opera como uma racionalização dos diferentes envolvidos: guarnece quem pratica tais atos e não quer confrontar-se com suas intenções, seu sadismo e/ou sua orientação simplesmente destrutiva, atribuindo ao outro sobre o qual se tripudia algum desfrute (afinal, brincadeiras seriam prazerosas a todos os envolvidos) quando o desfrute é privilégio daquele que violenta e do observador, quer seja estudante, quer seja docente.

Três das seis respostas apontaram uma relação entre ser agressor e ter dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares, sobretudo a alfabetização. Em pesquisa anterior (Dias et al., 2020), as respostas mencionaram “estudantes com baixo rendimento escolar”, o que se aproxima das afirmações sobre aprendizagem nos respondentes desta pesquisa. A ênfase na não alfabetização como característica aponta um nó na escolarização de estudantes que já estão no 6º ano e que, supostamente, deveriam estar alfabetizados. Se os professores sabem que essas crianças não estão alfabetizadas e que isso pode colocá-las em situações nas quais se tornem agressoras, por que elas não são alfabetizadas pelos professores? A professora A2 aprofunda a questão apontando a visibilidade/invisibilidade destes estudantes.

Se passam desapercebidos, é mais difícil atuar pedagogicamente com eles. Em pesquisa anterior com cerca de 240 estudantes da rede estadual (Dias et al., 2021), verificou-se que os estudantes não mencionados pelos colegas – os “invisíveis – tendem a se envolver mais em situações de violência entre pares, quer como agressores ou vítimas. Esta constatação abre uma perspectiva no combate à violência que não depende de algum tipo de especialização dos professores em outra área, como a psicologia. Atuar em sala de aula para que todos aprendam o que é ensinado, alfabetizar – em

qualquer momento da trajetória escolar – são atributos pedagógicos inerentes ao trabalho docente.

Quadro 5: Quem são os agredidos?

	LP	EF	ARTES
E1	<p>“Os mais agredidos são os mais indefesos, os mais tímidos, os que não conseguem a autodefesa imediata”.</p>	<p>“Geralmente os mais calados, os tidos como fracos; historicamente esse estereótipo do mais magro, ou mais baixinho, os menos hábeis, que são os corpos não idealizados masculinos, os que não sabem ou não conseguem realizar determinada atividade.”</p> <p>“menino e menina tidos como os mais inteligentes, mais estudosos, mais participativos, acabam não tendo a marcação esperada da masculinidade, acabam sofrendo violência”.</p>	<p>“Geralmente são estudantes mais quietos e os que estão na escola para estudar, os mais tranquilos, os mais calmos e que não têm o hábito de se envolverem em brigas entre eles, geralmente esses são os perfis dos estudantes mais agredidos”.</p>
E2	<p>Meninas “novatas”</p> <p>“Os frágeis, por depressão, questões familiares (sem pai), são rejeitados e querem muito fazer parte do grupo, que não se destacam no grupo.</p> <p>“chatinho, mimado, frageizinhos”</p>	<p>“os menos habilidosos, eles são criticados, aquele que não conseguiu passar uma bola ou que levou um gol”.</p>	<p>“Na maioria das vezes são estudantes introvertidos, mais escondidos, mais reservados, mais estudosos”.</p> <p>“são estudantes esquecidos; estudantes de inclusão. Nome esquecido</p> <p>“Todos são os meus estudantes e precisam de alguma forma de inclusão”</p>

Embora as respostas se refiram majoritariamente a traços de fragilidade, é diferente considerar a vítima tímida, fraca fisicamente, pouco hábil e considerá-la introvertida e estudiosa ou mesmo “esquecida” quando compreendida em situação de inclusão.

As hierarquias descritas por Adorno (1995), podem auxiliar no aprofundamento da questão. As boas notas e/ou o reconhecimento pelos professores e colegas de que é “bom aluno” colocaria o estudante no topo da chamada hierarquia escolar oficial, baseada em critérios como rendimento e frequência às aulas. Aqueles que se destacam por destreza física, força e mesmo popularidade entre os colegas estão no topo da hierarquia não oficial. EF1 e EF2, provavelmente em razão do tipo de disciplina que ministram, mencionaram o não desenvolvimento de atributos relativos à hierarquia não oficial como característica das vítimas; esse fator também está presente nas respostas de LP1 e LP2. A pouca habilidade física, a debilidade da força, como elementos que justificariam uma agressão, denotam o quanto ainda temos a força bruta como parâmetro na sociedade atual, permitindo entendê-la como bárbara, considerando a definição de barbárie como a regressão ao uso da força física quando ela é desnecessária (Adorno, 1995).

O professor EF1 menciona os e as “mais estudiosos” como vítimas, assim como A1 e A2. Aqui a menção não se restringe a ser ou não estudioso, mas refere-se também à certa introspecção associada à atividade intelectual. De fato, pesquisas como as de Phillips (2007) apontam que estudantes que se saem bem nas atividades escolares – logo, estão no topo da hierarquia oficial – são vítimas de agressões entre pares. Se esse “se sair bem nas atividades escolares” ainda mantiver alguma relação com o pensamento (é importante considerar que pode ser apenas expressão de obediência e do cumprimento de tarefas), é possível compreender a perseguição a seus representantes como fenômeno intrínseco ao progresso regressivo da civilização que visa suprimir até os vestígios de um trabalho espiritual, do pensamento, qualitativamente distinto da degradação e alienação do trabalho técnico na sociedade industrial no capitalismo tardio (Horkheimer; Adorno, 1985). Contudo, as pesquisas de Crochick e colaboradores (2018) e de Dias, Ribeiro, Carreira e Peixoto (2021) apontam que estes estudantes tendem a não fazer parte do grupo alvo de agressões. Tal ambiguidade nos leva a ponderar que a prática do *bullying*

possa estar tanto relacionada a uma forma de expressão do desprezo pela intelectualidade, como o bom desempenho pode ser considerado fator protetivo a essa forma de violência.

A percepção sobre a intelectualidade é ambígua pois mostra ser, ao mesmo tempo, digna de respeito, por aquilo que possibilita na adaptação e na superação dessa, e desprezada, por ser considerada frágil frente à força da mesma natureza que se pretende dominar para que se possa sobreviver. Essa ambiguidade frente ao intelectual – que no fascismo é eliminada, por puro desprezo a tudo o que não represente a força (Adorno, 1995) –, na escola pode colocar os que têm bons desempenhos escolares a serem invejados e desprezados pelos que não os têm; esse desempenho pode representar a valorização do que é frágil, que ao mesmo tempo é almejado e, por não ser obtido, é desprezado pelos que não o conseguem: ressentimento. Assim, quem tem bom desempenho escolar parece ser um alvo adequado daqueles que não o conseguem, e o aluno que se destaca por sua destreza e/ou beleza corporais pode ser tanto aquele que exerce a violência de formas diversas sobre os mais fracos ou um modelo que serve de contraponto ao desenvolvimento intelectual.

Também é preciso analisar o que tem sido considerado ser bom aluno de modo a ocupar o topo da hierarquia oficial. Dentro de uma sociedade cuja ideologia é baseada no mérito e na execução rápida de tarefas, a escola também passa a ser orientada nesse sentido com uma racionalidade fundada no cumprimento estatístico de metas. Nesta situação, quem se adapta e realiza as atividades propostas sem causar transtornos é considerado modelo e, talvez, seja valorizado não por sua destreza intelectual, mas pela sua capacidade em cumprir ordens de modo eficaz. Isso pode ser um traço que retira este aluno das situações de violência, uma vez que não está em evidência a introspecção intelectual, mas sim a obediência (Dias et al., 2021).

A professora LP1 evoca a incapacidade de “autodefesa”. Neste mesmo sentido, LP2 fala em estudantes “mimadinhos” e “chatinhos” como potenciais vítimas. Em pesquisa anterior, em um conjunto de quinze professores, dois também culpabilizaram as vítimas pela agressão sofrida (Dias et al., 2021). Aqui, as duas professoras parecem compreender que o *bullying* ocorre porque a vítima ou mesmo sua família (“depressão porque a família não tem o pai”, como explica LP2) permitiriam. Além de considerar uma questão individual,

a culpabilização das professoras de quem sofre a violência pode colaborar com sua manutenção. Em futuras atividades voltadas ao combate ao *bullying* é necessário levar em consideração que alguns docentes podem achar que a vítima merece a agressão sofrida. É uma concepção que aparece em juízos que, ao pensar os casos de violência, buscam, com certo automatismo, nos agredidos a explicação do que levou à agressão, sendo necessário construir estratégias para que suas convicções sejam refletidas.

Quadro 6: O que é necessário fazer para combatê-lo?

	LP	EF	ARTES
E1	<p>Três esferas: A esfera federal, estadual e municipal, proporcionando apoio psicológico. Menciona a lei “para punição” do <i>bullying</i>, mas existem “falhas no sistema”;</p> <p>Falta conscientização e mostrar que o estudante tem direito.</p> <p>Trabalhar com projetos de cultura de paz dentro da escola;</p> <p>“inserir estudantes, fazendo com que eles aprendam a respeitar o outro, sabendo o momento de fala em uma dramatização e a ter empatia com os demais estudantes adaptando as atividades, colocando estudantes próximos a ela para que o estudante se sinta útil”.</p>	<p>São desenvolvidos projetos, como, violência contra a mulher, combate ao racismo e combate a todo tipo de violência. O projeto existe, mas nem todos entram nessa discussão. Inclusão na discussão de professores, famílias e setor público; menciona a necessidade de atuação em parceria com as universidades.</p> <p>“O vice-diretor da escola fez uma discussão sobre <i>bullying</i> com os estudantes e foi muito legal, pois proporciona um debate escolar.”</p> <p>“Está em questão outro modelo de sociedade.”</p> <p>“Escola deve ser espaço de dissenso entrar em confronto com as violências fora dela.”</p> <p>“A escola deve ter disposição a discutir os conflitos que passamos”.</p>	<p>Mudanças começando de casa. Se o filho dela fizesse <i>bullying</i>, ela também teria que tomar as próprias providências, indicando que o respeito vem, primeiramente, de dentro de casa.</p> <p>Medidas de socialização, conversas, atos e dinâmicas.</p> <p>Realizou atividades (estudantes fizeram cartazes, desenharam e escreveram) após uma situação de <i>bullying</i> percebeu que o comportamento dos estudantes melhorou de forma significativa.</p> <p>Ressaltou que os atos de combate devem servir não apenas para estudantes, mas também para os profissionais da escola;</p> <p>- “mesmo com punições firmes, isso [o <i>bullying</i>] continuará.”</p>

	LP	EF	ARTES
E2	Diz não saber. “A gente faz o nosso papel, para a aula, conversa, tenta mostrar o lado dos outros (...) Fazer uma palestra. É uma coisa tão grave e parece, de modo geral, que está piorando, eu não sei o que deve ser feito.” “Ter uma lei? Um estatuto? Estamos falando de crianças e adolescentes. Trazer mais, reflexões, debates, filmes para impactar?”	“Muita conversa e atenção aos estudantes, por exemplo na ida ao banheiro.”	“Eu acho que o papel é mais social, macro, começa da educação social, depois a família e, por último, a escola.” “É preciso saber gestar as emoções.” “Às vezes me sinto inútil, um grão de areia na praia, me sinto de mãos atadas.”

Quatro docentes (LP1, LP2, EF1 e A2) mencionam aspectos mais amplos, relativos a uma dimensão social externa à escola. Quanto a políticas públicas voltadas à questão, LP1 as concebe apenas como apoio psicológico aos professores, enquanto EF1 menciona a formação continuada de professores como uma política pública necessária. A Lei 13185/2016, conhecida como Lei do *Bullying*, é mencionada por LP1 como uma maneira de punição após a prática de tais atos. Já LP2 desconhece esta lei e se pergunta se não deveria haver algo neste sentido, o que indica a importância da difusão de informações e conhecimentos sobre o *bullying* como estratégia de combate (Bottan et al., 2020; Falcão; Stelco-Pereira; Alves, 2021; Mezzalira; Fernandes; Santos, 2021; Frois; Hooper; Lessa; Albuquerque, 2021; Bittencourt et al., 2021). Se, de fato, a existência desse tipo de intimidação denota uma questão de formação social que ultrapassa o que se passa na escola, de outra parte, ao identificar o *bullying* apenas como um “problema social”, corre-se o risco de que professoras e professores não se impliquem – quer como adultos, quer como profissionais da educação – e nem concebam que seja papel da educação formal a realização de ações contra ele.

Quanto a propostas na e da escola, quatro professores mencionam desde ações pontuais (geralmente como reação a algum episódio violento ocorrido,

como relatam as professoras A2 e LP2) como projetos desenvolvidos na escola de duração mais longa (como os mencionados pelos professores LP1 e EF1).

Tais respostas nos fazem indagar: as escolas têm propostas coletivas e constantes voltadas a esse enfrentamento ou estamos diante de ações espar-sas, dependentes da iniciativa de um ou outro profissional que geralmente ocorrem apenas após o *bullying* ser descoberto? As ações são pensadas pelos profissionais da educação, mas voltadas apenas aos estudantes ou são propos-tas atividades formativas para todos, adultos e jovens? O docente é visto como alguém capaz de propor e de participar de ações voltadas a essa temática? Ou isso “não é problema dele”? E, se algum professor toma a iniciativa, tem que ser “por conta própria?”

A atenção dos adultos da escola frente ao processo dos estudantes em direção a uma maioridade no sentido kantiano da formação não parece, em algumas das falas, algo assumido como parte de sua profissão, tal como apon-tado por Adorno (1995) ao refletir sobre os tabus que pairam sobre o papel de professor. A2, ao revelar sentir-se “inútil, de mãos atadas”, assim como A1, que parece ter clareza de seu papel como mãe, mas não como professora, na atenção e inibição de práticas violentas dos mais jovens, indicam que ambas não se veem como profissionais da educação que têm sob sua responsabilidade pessoas em formação.

Isso, contudo, precisa nos conduzir à reflexão sobre o processo objetivo de erosão da autonomia docente, no sentido de que as bases objetivas para que professores se estabeleçam diante da turma como adultos e autônomos têm sido dilapidadas. Tal processo inclui desde a deterioração das condições de trabalho e remuneração, que minam a capacidade, já exígua, de o sujeito afirmar-se a garantir-se por meio de seu trabalho, até os constrangimentos pelos quais o professor passa em sua relação com o conhecimento, tendo sua autonomia com o saber posta em xeque pela obrigação de utilizar recursos que apontam para o caráter dispensável dos docentes, passando pelo controle excessivo da atuação do docente que não é autônomo na regulação da dinâ-mica da classe, mas, sim, tem de conviver com tentáculos invasivos das mais altas instâncias da burocracia da educação.

Contudo, a resposta de EF1 traz novos aspectos para pensar a questão, pois ele recoloca a escola no centro das ações e do debate reflexivo. Sua respon-

ta abre a perspectiva de pensar que a aula, com seu conteúdo e forma, pode ser importante lócus para o enfrentamento da violência. Ao ampliar a compreensão do espaço escolar como lugar do dissenso e do constante debate para além do mero cumprimento de tarefas, o professor afirma a potência formativa do ato docente. Colaborativamente, a categoria docente pode planejar, em conjunto com estudantes e demais membros da comunidade escolar, projetos que enfrentem e problematizem a violência dentro e fora da escola.

Quadro 7: Qual deve ser o papel das autoridades?

	LP	EF	ARTES
E1	Cultura de paz. Profissionais especializados, rever e incluir isso na formação docente. Educação inclusiva como disciplina na licenciatura, pois “se isso não acontecer continuaremos tendo exclusão dentro da inclusão.”	Todos deveriam estar implicados neste espaço de discussão (professores, famílias, setor público) ter ação constante e séria de formação contínua onde houvesse espaço para discutir as diferenças, olhar no olho, discutir a universidade com os cursos de extensão”. Fez uma interrelação entre a autoridade dos professores (“a autoridade dos professores é a autoridade dos conceitos”), a autoridade dos diretores (“a autorização para o debate”) e a autoridade do grêmio escolar (“a autoridade das vivências”). Reforçou que os debates promovidos pelos professores são produtivos, “dá para fazer de uma forma interessante”.	“Está muito difícil, mesmo com autoridades fazendo ações continuará acontecendo. Mesmo com punições firmes isso continuará; até mesmo que o aluno seja suspenso tal prática será recorrente no âmbito escolar. Porque estudantes veriam que, depois de seis meses eles estão livres, então, vão continuar. Só a punição não adiantaria; só uma punição bem forte adiantaria. As mudanças devem começar a acontecer em casa.”

	LP	EF	ARTES
E2	<p>“Quando vem uma pessoa de fora eles [os estudantes] vão ter um olhar diferente, eles param, vão ouvir e entender melhor, pois falam de outro jeito. O professor, às vezes eles não ouvem. A gestão já faz muitas coisas, o professor também é uma autoridade. Teria que ter uma autoridade maior/máxima: secretaria da educação, governo do Estado. Eu que... não sei! A gente cumpre nosso papel, prepara a aula (...) com relação as autoridades, não sei de verdade.”</p> <p>Elas [as autoridades] é que deveriam pensar o que é necessário”.</p>	<p>“Da gestão da escola? A coordenadora chama os pais, conversa com a família (...) parceria com a família fora dela a gente sabe autoridades policiais não podem entrar na escola. As autoridades policiais vêm às vezes, mais nesse caso dos ataques.”</p>	<p>“Sinceramente tá tão desfocado o papel (...) exercer o papel das autoridades. Não sei! A escola tem sido a maior autoridade nas vidas deles [estudantes] (...) papéis inversos/está tudo invertido. Não sei o que eles deveriam fazer em desestrutura familiar tão grande.</p> <p>Não sei se tem solução. E tem agora a mudança de gestão no governo estadual e eles são de outra área, gestão empresarial”.</p>

Buscamos, inicialmente, compreender nas respostas das professoras se estas se percebem ou não como autoridades para, em seguida, identificar quem é considerado autoridade além de entender qual consideram ser o papel destas no combate à violência.

O professor EF1 adota uma perspectiva em que não apenas ele vê a si e a seus colegas como autoridades, mas articula essa autoridade (“dos conceitos”) com a dos diretores (“a autorização para o debate”) com a dos estudantes (“das vivências”). Portanto, a autoridade é a comunidade escolar e só é consequente a partir da articulação entre aqueles que compõem essa comunidade. Todos se tornam autoridades porque se implicam nas relações mutuamente reconhecidas, uma noção oposta à unilateralidade do autoritarismo. A ideia de autoridade em questão depende a diversidade e da diferença e não aponta para a supressão destas como no caso do autoritarismo. Tal modo de

conceber as diversas autoridades e suas relações interdependentes pode ser uma via importante para ações contra violências na escola. A autoridade esclarecida ou a autoridade racional, como a descrita por este professor, é tida por Horkheimer e Adorno (1985; ver também Horkheimer, 1990) como uma forma politicamente legítima de relação entre os seres humanos, e que pode levar à liberdade.

As demais respostas, contudo, referem-se à autoridade como alguém que não as próprias professoras. Cumpre investigar as bases objetivas desse processo social que conduz à autoanulação dos professores e professoras como figuras de autoridade, sendo fundamental para isso ter em conta o progressivo desapreço ao trabalho docente na sociedade contemporânea, a desconfiança da figura do professor como doutrinador e mesmo a derrocada de alguns elementos, também problemáticos, que forneceram base para a sustentação do professor como “carrasco” (Adorno, 1995). LP1 e LP2 apontam para a figura do especialista, trazendo uma ideia de que a autoridade estaria em um profissional externo à escola, com uma formação específica para lidar, quer com a inclusão, quer com a violência entre pares. Há também menção a uma autoridade abstrata, colocada na esfera pública, como alguma entidade fora do âmbito escolar. Esta noção é expressa por A1, A2 e LP2.

A família aparece nas respostas de A1 e A2 como uma autoridade decaída, que se “desestruturou”. Em cinco respostas, a figura do professor parece ser vista também sob essa perspectiva de uma autoridade desautorizada. Logo, as figuras adultas – dos pais, dos professores – estariam com sua autoridade em declínio dando margem a uma terceirização da autoridade, seja na figura do especialista, ou na imagem da força física representada no apelo à polícia (como faz EF2) como autoridade. Evidenciam-se nas respostas a disparidade entre a perda ou ausência de obediência à autoridade por parte dos estudantes na visão destas professoras ao mesmo tempo em que apontam para uma submissão generalizada à autoridade reificada de uma ordem irracional imposta pelo capitalismo tardio (Horkheimer, 1990) na figura do especialista externo.

A professora A2 revela um sentimento de impotência (“me sinto inútil”), dela e dos adultos em geral. Em alguns momentos da entrevista ela se coloca como mãe e não como professora. Naquele papel, ela parece saber o quê fazer,

diferentemente de quando pensa na atividade docente. Isso leva a pensar que talvez ela compreenda as questões da inclusão e da violência como algo fora de sua responsabilidade profissional não em decorrência de uma frieza, mas por estar convicta de que não é função dela. Em diferentes respostas, ela adotou jargões do plano de educação do governo estadual anterior (capitaneado por João Dória, entre 2019 e 2022) como “gestão em sala de aula”, “gestão das emoções” e “controle dos tempos”. Tal adesão remete ao que Horkheimer e Adorno (1985) identificaram como o pensamento do *ticket*, uma mentalidade que comprehende o mundo em bloco, modo regredido da consciência no qual os traços do indivíduo dão lugar ao jargão, àquilo que é superficial e genérico e que culmina na reificação da consciência (Oliveira; Crochick, 2023).

Quanto à impotência, explícita na fala da professora, pesa sobre ela, na forma de sentimento de impotência, a inclinação descrita por Adorno (2015): a impotência é real, funda-se no amplo domínio social da totalidade sobre o indivíduo e, se fosse possível uma efetiva experiência com a impotência real, se os indivíduos pudessem encará-la de frente, haveria resistência, mas, na forma de sentimento de impotência, incorpora-se o sistema social novamente e dá-se um “recalque da impotência” (p. 112). Parece expressão desse recalque a tendência de deslizar da constatação da impotência à isenção de sua própria responsabilidade; um modo de negar a impotência, negando que o problema lhe diz respeito.

Considerações finais

Como síntese das entrevistas realizadas, constatamos que, embora o *bullying* tenha se tornado um vocabulário conhecido e utilizado nas escolas, para a maioria das entrevistadas a forma como ele é adotado nem sempre corresponde à sua definição conceitual (tal como cunhada por Olweus, 1993), o que indica a necessidade de que os aspectos definidores do *bullying*, as causas do fenômeno e as formas de enfrentamento podem ser abordados de modo mais sistemático nos momentos de formação de professores. Quanto às explicações para sua ocorrência bem como às medidas que elas julgam serem necessárias para seu combate, a concepção encontrada com mais frequência

parece decorrer de crenças morais e de justiça individuais, por vezes, pouco ou nada associadas à sua profissão de ensinar.

As respostas dos professores revelaram uma tendência significativa de associação entre o gênero dos estudantes e o papel de agressores ou vítimas, destacando a prevalência de estereótipos de gênero nas percepções dos docentes. Esta tendência, evidenciada principalmente na distinção entre meninos e meninas como agressores, sugere uma influência das normas de gênero na interpretação e abordagem do *bullying* no contexto escolar. Além disso, as entrevistas apontam para uma diferenciação na percepção dos professores de acordo com a disciplina lecionada, sugerindo que as exigências e expectativas específicas de cada área podem influenciar a forma como os comportamentos dos estudantes são interpretados.

O conjunto das respostas de EF1 indica que suas concepções se dão a partir da consciência de que ele fala do lugar de uma determinada classe social e profissional, também revela ter consciência das responsabilidades e limites de seu trabalho, compreendendo a si como membro de uma coletividade. Suas respostas denotam a percepção de que ele faz parte de algo coletivo que, no seu caso, expressa tanto a possibilidade de formação – dele, de seus colegas professores e dos estudantes – quanto seus impedimentos. De outra parte, alguns trechos das falas das demais entrevistadas, parecem apontar para a dimensão de reificação e alienação do trabalho dos professores em que se perde tanto a clareza como o domínio sobre o “produto” final, a educação que passa a ser oferecida como mercadoria fragmentada em disciplinas. Tal compartmentalização também pode ser observada quando as respostas dos professores de uma mesma escola dão a impressão que se tratam de classes diferentes, o que não foi o caso. Nem em momentos pontuais da escola, como os “conselhos de classe” a ideia de classe como um grupo emerge, uma vez que o ritual adotado tende a examinar, de um lado, aluno por aluno e, de outro, qual professor conseguiu ou não resolver, isoladamente, as dificuldades.

Diante do conjunto das respostas, algumas questões despontam: Qual relação está sendo estabelecida por essas professoras com o conhecimento, com as matérias que elas lecionam e a formação de indivíduos? Ao identificarem que alguns estudantes não estão alfabetizados e que isso compromete a vida escolar deles, inclusive na violência escolar, por que as professoras se

sentem pouco ou nada concernidas em interferir nesta situação? Qual tem sido o entendimento dessas profissionais sobre a chamada “cultura de paz”? Dada a terceirização da autoridade, ações como a instalação de comissões de resolução de conflito e a eleição de um profissional “orientador de convivência” podem estar contribuindo com a expectativa de que um especialista terá um saber – externo àquele produzido na escola – e que ele será a autoridade capaz de eliminar as violências?

Tal noção parece enfraquecer a possibilidade de construção de uma autoridade vinda dos saberes de todos aqueles que constituem a escola cotidianamente e, no caso da categoria docente, de uma autoridade vinda do seu conhecimento formal e de suas práticas em sala de aula. Contudo, sabemos que há uma base material para que professoras e professores sintam-se desprovidos de autoridade uma vez que a que é fundada no conhecimento está minada dentro e fora da escola. Fora, com a consolidação do ressentimento e de um crescente anti-intelectualismo na sociedade já observados por Adorno (2019); dentro, com a imposição de conteúdos aos professores em forma de cartilhas e *slides* que destroem qualquer possibilidade de criação e pensamento como atividades ligadas à profissão de ensinar, transformando-a cada vez mais em mera instrução de tarefas (Catini, 2020).

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE BULLYING: gênero, educação e autoridade

Resumo: A identificação e o enfrentamento do *bullying* tem sido um importante debate na e da educação escolar. A pesquisa, amparada nos estudos de Adorno, atenta para a autoridade esclarecida ou não esclarecida e para a importância da atuação docente na identificação e enfrentamento da violência escolar. Foram entrevistados seis docentes que lecionam e são formados nas disciplinas de artes, educação física e português. As respostas sobre a percepção e a análise da violência entre estudantes, a descrição das características dos estudantes que praticam e do que sofrem as agressões e o papel das autoridades, trazem estereótipos de gêneros fortalecendo a compreensão de que a atuação docente pouco ou nada pode fazer diante do *bullying*, mesmo quando identificado e associado à dupla hierarquia escolar, a oficial e a não oficial. Ainda assim, alguns trechos das entrevistas indicam que há contraposições a esses entendimentos e que as ações de enfrentamento à violência escolar podem ser encaradas como parte do exercício docente bem como de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: *Bullying*; Hierarquias escolares; Autoridade docente; Gênero; Violência escolar.

TEACHERS' CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS ABOUT BULLYING: gender, education and authority

Abstract: The identification and confrontation of bullying has been an important topic of debate in and about school education. This research, supported by Adorno's studies, focuses on enlightened or unenlightened

authority and the importance of the role of teachers in identifying and confronting school violence. Six teachers, who teach and are trained in the subjects of arts, physical education, and Portuguese, were interviewed. The responses about the perception and analysis of violence among students, the description of the characteristics of students who perpetrate and those who suffer aggression, and the role of authorities reveal gender stereotypes, reinforcing the understanding that teaching actions can do little or nothing against bullying, even when identified and associated with the dual school hierarchy, both official and unofficial. Nonetheless, some interview excerpts indicate that there are oppositions to these understandings and that actions to confront school violence can be seen as part of the teaching practice as well as the entire school community.

Keywords: Bullying; School Hierarchy; Teacher Authority; Gender; School Violence.

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ACOSO: género, educación y autoridad

Resumen: La identificación y el enfrentamiento del acoso escolar han sido un debate importante en y sobre la educación escolar. La investigación, apoyada en los estudios de Adorno, se enfoca en la autoridad esclarecida o no esclarecida y en la importancia del papel docente en la identificación y el enfrentamiento de la violencia escolar. Se entrevistaron a seis docentes que enseñan y están formados en las disciplinas de artes, educación física y portugués. Las respuestas sobre la percepción y el análisis de la violencia entre estudiantes, la descripción de las características de los estudiantes que perpetran y los que sufren agresiones, y el rol de las autoridades, revelan estereotipos de género, reforzando la comprensión de que la actuación docente puede hacer poco o nada frente al acoso escolar, incluso cuando se identifica y se asocia con la doble jerarquía escolar, la oficial y la no oficial. No obstante, algunos extractos de las entrevistas indican que hay contrapuntos a estos entendimientos y que las acciones para enfrentar la violencia escolar pueden ser vistas como parte del ejercicio docente, así como de toda la comunidad escolar.

Palabras-clave: Acoso escolar; Jerarquías escolares; Autoridad docente; Género; Violencia escolar.

SOBRE OS AUTORES

Marian Ávila de Lima Dias

Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP, pós-doutorado na Universidad Tres de Febrero em Buenos Aires, Argentina. É docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação e do Observatório da Educação da Unifesp: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: marian.dias@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2343-842X>.

Herik Rafael de Oliveira

Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação e do Observatório da Educação da Unifesp: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: herikoliveira@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5588-9132>

Patricia Ferreira de Andrade

Psicóloga e psicanalista, mestre em Educação, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação e do Observatório da Educação da Unifesp: violência, inclusão e direitos humanos. E-mail: patricia.andrade@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3658-0313>

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: ADORNO, T. W. *Ensaios sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 71-127.
- ADORNO, T. W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- BITENCOURT, M. R. et al. Variables involved in the management of school bullying: a bayesian network analysis. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 39, p. e2019079, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/QMjGZXbCZMZ9jbd4tyJ9FSc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BOTTAN, G. et al. Intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas. *Revisão Gaúcha de Enfermagem*, v. 41, p. e20190336, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rge/a/rmDgBBJL7VPjsR6DNVvbMzx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- CATINI, C. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. *Blog da Boitempo*, 05 jun. 2020. (Texto em blog) Disponível em: <https://blogdabotempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CROCHIK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento-revista de educação*, n. 3, 29 jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CROCHICK, J. L. et al. Hierarquias escolares: desempenho e popularidade. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- CROCHICK, J. L. Preconceito e bullying: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/DxFBvMddr-9GQHkwrnGgMf3r/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- DIAS, M. A. L. et al. Propostas para o combate à violência escolar: texto para gestores e professores a partir de resultados de pesquisa realizada em Guarulhos. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18mX1kOb20vR6VHqdLlqd9WG2uWIZ0imZ/view>. Acesso em 13 jan. 2025.
- DIAS, M. A. L.; RIBEIRO, M. N. F.; CARREIRA, J. L. C.; PEIXOTO, J. S. Formas de compreensão da violência escolar entre alunos na visão dos professores. In: SILVA, Pedro Fernando da; BORZUK, Cristiane Souza; GONÇALVES JÚNIOR, Gil (Orgs.) *Teoria crítica, violência e resistência*. São Paulo: Ed. Blucher, 2021. p. 161-182.
- FALCÃO, C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e217359, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- FROIS, T. et al. Discentes de educação física de universidades públicas conceituadas sabem parcialmente o conceito de bullying. *Journal of Physical Education*, v. 32, p. e3246, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3246>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- HORKHEIMER, Max. Autoridade e Família. In: HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva/ Editora da Universidade de São Paulo, 1990. p. 175-236.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LEVANDOSKI, G.; LUIZ CARDOSO, F. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. *Rev. Latinoam. Psicol.*, Bogotá, v. 45, n. 1, p. 135-145, jan. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2024.

MEZZALIRA, A. S. da C.; FERNANDES, T. G.; SANTOS, C. M. L. Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do bullying. *Psicología Escolar e Educacional*, v. 25, p. e237016, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021237016>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, H. R. de; CROCHICK, J. L. O Antissemitismo e a Mentalidade do Ticket. *Revista Subjetividades*, [S. I.], v. 23, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v23i1.e13106>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLWEUS, D. *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1993.

PHILLIPS, D. A. Punking and Bullying: Strategies in Middle School, High School, and Beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 22, n. 2, p. 158-178, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260506295341>. Acesso em: 10 jan. 2024.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

LEITURA ACADÊMICA DIGITAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO VENEZUELANO

DIGITAL ACADEMIC READING IN VENEZUELAN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

LECTURA ACADÉMICA DIGITAL EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA

LECTURE ACADEMIQUE NUMERIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU SECONDAIRE AU VENEZUELA



BY NC SA

Carlos Eduardo Diaz Loyo* 

Úrsula Cunha Anecleto** 

Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz*** 

Introdução

A leitura desempenha um papel fundamental nas diversas esferas da vida social, incluindo os contextos escolar, político, artístico e científico, o que permite práticas e textos inseridos em gêneros discursivos pertencentes à mesma esfera, moldando-se de acordo com os usos específicos e as demandas dos leitores. Portanto, um leitor desenvolverá habilidades de acordo com a esfera em que está envolvido, apropriando-se de práticas letradas necessárias para se vincular ao entorno social, tais como a leitura para se comunicar, entreter, aprender, entre outros. Nesse caso, consideramos uma das práticas sociais do uso da linguagem, que acontece no âmbito educacional, a leitura com o propósito de aprender, ou seja, para construir conhecimentos que são socializados nesse contexto.

* Universidad Católica Andrés Bello (UCAB- Venezuela).

** Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

*** Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

No contexto acadêmico, os livros didáticos constituem materiais pedagógicos que são desenhados, elaborados e difundidos com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes disciplinas de algum curso. Os livros didáticos desempenham um papel crucial no processo de proporcionar recursos não apenas para a transmissão de informação, mas também estimulam o interesse e a curiosidade dos estudantes. Assim, os livros fornecem informações, conceitos, atividades e exercícios que ajudam os estudantes a compreenderem conteúdos específicos das disciplinas, apresentam atividades que contribuem para a ampliação de conhecimento de mundo, problematização de temáticas, entre outras ações.

Porém, na atualidade, um estudante de Ensino Médio pode utilizar diferentes modalidades de textos e de dispositivos (livros impressos, ebooks, páginas web etc.) para a busca de informações e, posteriormente, lê-las e entendê-las para realizar alguma atividade de aprendizagem e de avaliação do conteúdo programado para a disciplina ou para apresentar posicionamentos sobre questões da sociedade. Com relação aos textos escolares, os estudantes podem fazer relatórios de pesquisa, resenhas, resumos, apresentações de *slides* por meio de artefatos digitais, dentre outros gêneros discursivos que sirvam para avaliar a aprendizagem, o que constituem práticas acadêmicas em prol da apropriação de conhecimento disciplinar, que podem ser desenvolvidas na esfera digital, é dizer, aproxima-se a uma leitura acadêmica digital (Loyo, 2024).

As iniciativas referentes à inclusão das TD na educação têm evoluído progressivamente. Com isso, as instituições educativas têm sofrido mudanças em suas práticas administrativas e, principalmente para esta pesquisa, pedagógicas para assumir essas tecnologias como parte substancial dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa situação não escapa à realidade venezuelana, o que nos leva a indagar sobre o que se tem feito para a vinculação de práticas de leitura acadêmica tanto impressa como digital no Ensino Médio.

Na Venezuela, foi desenvolvido o *Proyecto Colección Bicentenario*, o qual está inserido no projeto educativo bolivariano e tem como objetivo garantir conteúdos educativos dirigidos aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como parte dos recursos didáticos ofertados pelo Estado para a formação de estudantes, na versão impressa e digital. Para isso, o governo

da Venezuela desenhou, elaborou e distribuiu livros didáticos que abrangem as diferentes áreas de formação escolar.

No entanto, mesmo reconhecendo que, na maioria das vezes, práticas escolares na Venezuela centram-se na cultura da escrita impressa, uma outra realidade social está se apresentando e isso se deve à popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mais, especificamente, das Tecnologias Digitais (TD), que têm gerado novas práticas sociais e escolares de leitura e de escrita. Para Habermas (2023, p. 15), “é inegável que a entrada das tecnologias de informação e de comunicação produziram uma “mudança estrutural” de grande escala”. Porém, destacar a cultura escrita digital não implica a substituição da cultura escrita impressa; pelo contrário, ambas as culturas geram uma complementação de processos, ações e recursos, a partir de um *continuum* comunicativo-interativo. Essas mudanças sociocomunicativas, entretanto, geram novos ambientes de leitura e de escrita; o estudante comunica-se, agora, por novas formas textuais, além de aprender por outros contextos mediados por essas tecnologias. Por isso, surgiram, na cibercultura (Lévy, 2009), novos tipos de leitores e outras possibilidades de aprendizes. Então, nesta pesquisa, se apresenta a apreciação de uma ontologia particular: a compreensão das práticas de leitura de textos acadêmicos impressos e digitais no contexto escolar venezuelano e como essa habilidade é desenvolvida no Ensino Médio. Por isso, o objetivo da presente pesquisa visou revelar como se apresenta a leitura acadêmica digital nos livros didáticos do Ensino Médio venezuelano como meio para a leitura emancipativa, fundamentada pela Teoria da Ação Comunicativa habermasiana e pelos Novos Estudos do Letramento.

A leitura acadêmica digital e suas visões desde contribuições da Ação Comunicativa

A leitura acadêmica digital como um processo que implica a navegação e a compreensão de textos acadêmicos e aqueles trazidos ao contexto acadêmico por meio de tecnologias digitais, como computadores, tablets, smartphones, e-readers ou qualquer outro dispositivo eletrônico, para a apropriação de conhecimento, a participação e a atuação crítica em seu entorno (Loyo, 2024). A partir dessa interpretação e das contribuições de Habermas

(1990), podemos revelar três perspectivas de leitura acadêmica digital, que respondem aos interesses do leitor e das ações que ele desenvolve para alcançar seus interesses e propósitos.

Figura 1: Perspectivas de leitura acadêmica digital



Fonte: Loyo (2024)

Essas perspectivas são denominadas: perspectiva de leitura técnico-instrumental, perspectiva de leitura prática e interpretativa e perspectiva de leitura reflexiva, crítica e emancipatória. Uma leitura acadêmica digital a partir de uma visão cognitivo-instrumental concentra-se na identificação e na compreensão de informações específicas por meio do uso de técnicas de escaneio e busca de informações, cuja finalidade imediata é a elaboração e o cumprimento de tarefas acadêmicas. Por exemplo, isso fica evidente quando o estudante recorre à Internet para buscar informações específicas, utiliza uma ou mais palavras-chave, obtém diferentes opções de informação e, com base em técnicas de leitura rápida, reconhece os fragmentos de textos que lhe serão úteis na tarefa acadêmica a ser desenvolvida.

Por outro lado, a leitura acadêmica digital a partir de uma visão prática e interpretativa implica a capacidade de compreender e de aplicar informações de forma significativa em situações específicas. Nessa leitura, o estudante não se concentra apenas em entender o que o texto diz, mas também em compreender o contexto geral em que a informação é apresentada. Para isso, os leitores procuram encontrar e estabelecer conexões entre ideias, conceitos e situações, bem como procuram compreender como as informações podem ser aplicadas no dia a dia ou em situações práticas.

Por fim, a leitura acadêmica digital a partir de uma visão reflexiva, crítica e emancipatória implica uma compreensão profunda dos textos que vai além da informação superficial e está ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico constante, ou seja, os leitores questionam ativamente as afirmações apresentadas no texto, avaliam as evidências fornecidas e consideram várias perspectivas antes de formar suas opiniões. Além disso, os estudantes são capazes de fragmentar a estrutura do texto, identificar argumentos e avaliar a validade das afirmações, coerência e capacidade de persuasão do texto. O leitor crítico, além de compreender os significados de um texto, situa-o num contexto mais amplo, considerando fatores como o autor, o momento histórico, o contexto cultural e outras possíveis perspectivas. Isso contribui para uma compreensão mais completa e matizada. Esse tipo de leitura permite aos estudantes terem consciência de identificar e desafiar estruturas de poder e formas de opressão presentes no texto e na sociedade, em geral, bem como proporciona aos estudantes a capacidade de questionar as normas sociais, superar preconceitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, incentiva a conscientização e a ação transformadora.

Considerações Metodológicas

A pesquisa ancora-se no paradigma interpretativo-crítico, abordagem qualitativa e método para a análise e a interpretação das informações inspirado na concepção hermenêutica habermasiana, partindo da ideia dos momentos hermenêutico: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão – reflexão. O dispositivo para a construção de informações foi a revisão documental, para revelar como se apresenta a leitura acadêmica digital nos livros didáticos da Coleção Bicentenario do Ensino Médio venezuelano, especificamente aqueles pertencentes ao 4º ano do Ensino Médio (Disciplinas: Castelhano e Inglês e outras línguas estrangeiras). Por esses documentos, foi possível reconhecer e interpretar as características descritas para as práticas de leitura interligadas ao acadêmico e ao digital no Ensino Médio.

De acordo com os momentos hermenêuticos, o preconceito é considerado como ideias preconcebidas, que representam nosso entendimento prévio, que subjazem continuamente ao teste de experiência. Nesse caso, foi

muito importante declarar antecipadamente quais são os preconceitos que temos em relação ao fenômeno, e dizer, os livros didáticos que são objeto nesta pesquisa. Desse modo, a legitimidade ou não de tais preconceitos podem ser reconhecida a partir dos argumentos.

O entendimento (Verstehen) refere-se à capacidade de compreender a intencionalidade das expressões e ações dos outros. Também chamado entendimento linguístico, considera a capacidade de captar o significado dos atos comunicativos e das expressões simbólicas a partir das intenções dos autores dos livros didáticos. Aqui foram captadas as partes da linguagem que poderiam ter significados para o fenômeno em estudo.

Figura 2: Momentos hermenêuticos habermasianos



Fonte: Loyo (2024)

Por sua parte, a interpretação é o processo em que o intérprete concebe a realidade do interlocutor que interpreta e usa sua opinião levando em consideração a relação dialógica como um convededor da linguagem das duas partes. Nessa fase, o intérprete deve perceber o significado das partes como um todo para alcançar um entendimento global.

Finalmente, a autocompreensão-reflexão é a maneira como as coisas são realmente vividas. Aqui o objetivo é mostrar como, por meio da reflexão

crítica, o pesquisador consegue um processo de autocompreensão, identificando conceitos e representações sobre diversos aspectos dos participantes, explorando suas emoções, sensações e pensamentos associados a experiências de vida. O ato de compreender ocorre no entrelaçamento dos horizontes do intérprete e do texto. Para Habermas (2012), o caminho da hermenêutica vai direcionado para o horizonte, que se refere à totalidade de experiências, conhecimentos e crenças que constituem a formação interpretativa dos indivíduos e que influenciam a compreensão de um texto, de uma situação ou de um fenômeno. Dessa forma, o filósofo assume uma posição crítica na hermenêutica e atribui grande importância à ideologia das pessoas como raiz fundamental do discurso que produzem. Assim, é importante para a análise das informações desta pesquisa reconhecer a ideologia e o contexto sócio-histórico dos participantes, a fim de fazer uma interpretação global do fenômeno e das experiências vividas.

Hermenêutica crítica dos livros didáticos de ensino médio venezuelano

Nesta seção, apresentamos as descobertas que emergiram da aplicação do dispositivo e dos procedimentos de pesquisa para a construção de informações, através da análise e da interpretação intersubjetiva dos livros didáticos. Para a interpretação das informações, como já apresentado na metodologia, partimos dos momentos hermenêuticos relevantes: o preconceito, o entendimento, a interpretação e a autocompreensão-reflexão, considerando a ideologia e o contexto sócio-histórico dos materiais educacionais.

No que diz respeito aos pressupostos, preconceitos ou perspectivas prévias, os livros educativos da *Colección Bicentenario* surgiram como uma política educacional que busca o acesso dos estudantes aos recursos bibliográficos de forma física e digital, o que facilita sua aproximação aos conteúdos disciplinares, para além de desenvolver atividades que promovam a participação dos estudantes na construção de conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Cada estudante recebe gratuitamente os volumes de livros correspondentes às disciplinas que estuda, no início do ano letivo. Assim como o currículo venezuelano do Ensino Médio, os livros didáticos também foram e são alvo de críticas por apresentarem a visão ideológica e o culto à personalidade de

figuras políticas do governo. Além disso, pesquisadores e professores universitários venezuelanos têm achado diferentes falhas conceituais nos conteúdos apresentados no livro, debilidades de redação e erros de transcrição nos exercícios e na perspectiva de apresentação dos acontecimentos históricos e geográficos do país.

Partimos da análise das atividades de leitura do livro didático *“Palabra creadora”*, correspondente à disciplina Língua e Literatura de 4º ano de Ensino Médio, da autoria de Flores e outros (2014), no qual desenvolvem-se os gêneros literários no espanhol, textos tanto venezuelanos como latino-americanos, considerando o conto, o romance, a lírica, o teatro e o ensaio. Na introdução do livro didático, os autores declaram uma mensagem para os estudantes na qual definem a visão sociocultural da leitura e as diferentes expectativas que eles têm sobre a formação de leitores para participar e transformar seu entorno social. Apesar de se focar na leitura de gêneros literários, este promove uma leitura para a participação de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação de conhecimentos disciplinares, assim como nas situações sociais fora da escola.

Cada módulo do livro está estruturado em seções que têm um propósito pedagógico, tais como apresentadas a seguir: 1) sumário que contém todos os tópicos a ser desenvolvidos no módulo; 2) seção intitulada “Seus saberes”, que apresenta uma variedade de perguntas para ativar os conhecimentos prévios do leitor e estabelecer predições sobre o texto; 3) corpo da seção, que descreve conceitos e aspectos teórico-práticos da unidade de aprendizagem; 4) seção intitulada “Encontro com o texto”, onde se faz o convite à leitura do texto e à realização de algumas ações com ele, tais como salientar as ideias mais relevantes, identificar palavras desconhecidas; 5) seção intitulada “Entesourando palavras”, que propõe ao leitor atribuir significados às palavras do texto para construir glossários de vocábulos e de expressões; 6) a seção intitulada “Descobrindo o texto”, a qual está constituída por uma série de perguntas que estimulam a leitura literal, inferencial e crítica do texto, a partir da construção de significados do texto pelo leitor; 7) seção “A palavra e o tempo”, que comumente apresenta biografias, microbiografias de autores ou a história do texto apresentado; 8) seção “Pensar, criar, escrever”, que estabelece atividades que implicam a ação do leitor sobre o texto e a construção

de outros textos de outros gêneros e, por último, 9) seção “Outros caminhos à leitura”, que convida o leitor a ler outras obras/textos relacionados à temática que está sendo desenvolvida.

Agora, apresentamos uma sequência de extratos do livro previamente mencionado, que resultam ser unidades de análise para nosso objetivo.

Ler contos, romances ou qualquer obra de natureza narrativa é um desafio à imaginação. Para ser um bom leitor de contos e romances, imagine todos os elementos da história que se conta: os ambientes, as paisagens, as características físicas dos personagens, sua natureza psicológica, além de interpretar as diferentes mensagens contidas no texto, de tal forma que, a partir de uma posição em que você decifra os espaços da trama, progressivamente, à medida que avança na leitura, você participará ativamente do processo criativo. Como leitor de poesia, você entrará em contato íntimo com a visão particular do poeta sobre a realidade, poderá ou não compartilhar suas ideias e sentimentos, mas a proximidade emocional com a ficção o tornará cúmplice na construção artística. Da mesma forma, como leitor de textos teatrais é necessário ter claro que estes foram escritos para encenação, portanto, um exercício interessante de intimidade criativa do leitor pode ser imaginar os cenários, a iluminação, a música, os figurinos da peça, os personagens e outros elementos do espetáculo teatral. O leitor de ensaios literários, além de imaginar espaços e situações diversas, deve refletir sobre as mensagens apresentadas pelo ensaísta e sua concepção ideológica da realidade (Flores et al., 2014, p. 3).

No fragmento acima, apreciamos como os autores destacam que a leitura de contos, romances ou obras narrativas representam um desafio para a imaginação do leitor. Para se tornar um bom leitor desses gêneros, os estudantes são incentivados a imaginar todos os elementos, incluindo ambientes, paisagens, características físicas e psicológicas dos personagens, bem como interpretar as mensagens do texto. Além disso, visualizam a formação do leitor literário, atribuindo características comuns e diferenciais entre o leitor de contos e romances, o leitor de poesia, o leitor de textos teatrais e o leitor de ensaios literários. Porém, esse leitor literário não foca apenas no prazer como finalidade de leitura, mas também busca aprender com os referidos textos literários sobre conteúdos teórico-práticos da teoria literária, se constituindo eventos de letramentos identitários e profissionais (Fischer, 2007) que promovem a identificação e o interesse humanístico dos estudantes. De igual forma,

percebemos a capacidade do estudante de ler literatura, mas também a possibilidade de ler literatura para sua participação em espaços acadêmicos com eventos de letramentos reflexivos-transformativos (Fischer, 2007).

Ao revisar as diferentes seções pedagógicas propostas pelos autores, pudemos perceber que, apesar de desenvolverem práticas de leitura literária como contos, romances, peças de teatro, ensaios, tais leituras são desenvolvidas para a participação na construção de conhecimentos no domínio acadêmico, materializada na elaboração de glossários, resumos, relatórios, biografias, ensaios. Portanto, existe uma interligação entre textos acadêmicos e aqueles que são trazidos para o âmbito acadêmico e que constituem meios pedagógicos (Fischer; Dionísio, 2011). Por isso, embora práticas relevantes para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, a exemplo da escrita do relatório de leitura, a construção de glossários, a produção de biografias, dentre outros, a depender de como realizadas as atividades, podem constituir-se em ações técnico-instrumentais que, efetivamente, não promovam a emancipação discursiva e pouco ampliem o conhecimento de mundo dos estudantes.

Ainda sobre o LD, especificamente na seção “outros caminhos à leitura” é onde percebemos características de leitura acadêmica digital; é a seção na qual os autores propõem alternativas de leitura vinculadas à temática desenvolvida na unidade de aprendizagem e é percebida pela presença de *hiperlinks*, que propiciam ao leitor do livro em formato digital acessar tal informação. Na Figura 2, apresentamos o primeiro extrato de informações que nos permitiu ter uma aproximação com o fenômeno de estudo.

Figura 3: Extrato 1 do livro didático *Palabra creadora*



Fonte: Flores et al. (2014, p. 80-81).

Na figura 3, podemos identificar que os autores convidam os leitores a seguir outros contos, indicando seus nomes, breves resumos das obras e os *links* que o leitor pode utilizar para continuar e ampliar a leitura. Aqui podemos notar a presença da hipertextualidade como característica que implica a navegação através de informações interconectadas em um ambiente digital. Lévy (1998) aponta a hipertextualidade como uma capacidade de conectar e interligar informações e ideias de maneira não linear, não sequencial e não hierárquica. Isso permite aos estudantes leitores navearem por diferentes partes de informações interconectadas por meio de *links*. Assim, a presença de *hyperlinks* implica o acesso a outras informações, o que nos permite entender que, nesse caso, se apresenta uma visão cognitivo-instrumental (Habermas, 2012) da leitura, onde o leitor é induzido a outras formas de leitura.

É importante dizer que esse livro é originalmente materializado em formato físico, mas foi também disponibilizado em formato digital para ser visualizado em qualquer dispositivo tecnológico, o que resulta vantajoso para o estudante recorrer aos diferentes *links* sugeridos. Contudo, a estrutura e o conteúdo do livro didático parecem ter passado por um processo de digitali-

zação do que ter “nascido digital”. Lévy (1998) salienta as características que permitem distinguir entre algo digital, que pode ser criado diretamente no formato digital, e algo digitalizado, que pode ter tido um processo de conversão de informação analógica ao formato digital. Nesse caso, por ser um texto digitalizado parece ter limitações em termos de busca, manuseio do texto e sua capacidade interativa, pois a digitalização implica a transferência da informação do analógico para o digital.

Em outro trecho do livro, especificamente na figura 3, são apresentadas as mesmas características da seção anterior, em que os autores utilizam *hiperlinks* para levar o leitor a outros textos, a outras poesias, mas que têm relação com o tema abordado. Em ambos os extratos, podemos ver como o leitor pode passar de um livro didático para um website para continuar seu propósito de leitura.

Figura 4: Extrato 2 do livro didático *Palabra creadora*

Otros caminos a la lectura

Leer poesía no sólo cultiva la sensibilidad, también estimula la imaginación. Abre nuevos desafíos, pues su lenguaje invita a hacerse partícipe de otros escenarios con la palabra. Para que se conectes con la emoción poética, te proponemos leer los siguientes textos o visitar las páginas indicadas.

Alfabeto del mundo
Es una poesía del paisaje interiorizado, serena, contemplativa a veces, meditativa otras. En ella se reúnen el canto del gallo, un buey, las ranas, un pueblo terroso, bancos a lo lejos, en medio de una atmósfera de soledad.
Eugenio Menéndez
<http://www.enarcarte.com/poetasamana/montaña.htm>

Palisano
Reúne una poesía de la tierra que receta la dimensión mítica del paisaje, con sus leyendas, sus personajes y el habla provinicia como una forma de redimir nuestro pasado ancestral.
Ramon Palomares
<http://www.tinta-clara.net/rpalomares.htm>

En lugar del resplandor
(Antología poética)
Volumen que recopila toda la obra poética de Luis Alberto Crespo. Hallazgo de una existencia plena de sentimientos desde la profundidad de su historia, cargada de magia y encantamiento.
Luis Alberto Crespo
<http://www.vivir-poesia.com/luis-alberto-crespo/>

El circo roto
Poemario que muestra la diversidad de temas anclados en el alma de la poeta. La noche, sus miedos, la infancia, la muerte, el desequilibrio, el amor y otros asuntos son demolidores en su palabra apasionada, desencantando lo cotidiano y abiriendo una doliente herida.
Hermi Osses
<http://www.getemergente.com/harmi-osses-voz-que-de-siempre/>

Miré los muros de la patria mía
La poesía de William Osuna es una mirada a la ciudad. Su visión desambula entre el amor y el dolor: ciudad amada y ciudad arrebatada. Episodios de la urbe, viruetas verbales y un lenguaje irreverente reconstruyen un imaginario urbano.
William Osuna
<http://www.artelitera.com/all/index.php/poeta/539-poemas-de-william-osuna.html>

Los trabajos interminables
Texto de efervescencia amorosa que quema desde el mismo silencio. El tema de robar el fuego divino lo retira la poeta desgarradoramente.
María Antonieta Rivas
http://www.artelitera.net/Maria_Antonieta_Rivas.htm

Fonte: Flores et al. (2014, p. 186-187).

No fragmento apresentado na figura 4, embora os autores não expliquem o que fazer com o texto, a presença dos *hiperlinks* dá ao leitor a liberdade de acessar para ir além do texto presente no livro didático, desenvolvendo assim habilidades de letramento digital, especificamente o letramento hipertextual (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), que concerne às habilidades para navegar e ler textos *online* e que contém *hiperlinks*. Nessa seção, pode-

mos visualizar a ideia de liberdade e de possibilidade que o leitor tem para acessar as informações que ele decida, a partir de seus próprios interesses de leitura; mas também podemos evidenciar que não existe orientação ou instrução pedagógica, portanto, o leitor não estará em condições decidir, sozinho, o que fazer e como prosseguir na atividade de leitura. Isso leva a que essa seção do livro didático seja pouco acionada por professores e por estudantes, principalmente, por não apresentar um conteúdo curricular explícito para a aprendizagem.

No terceiro extrato, apresentado na figura 5, notamos novamente a presença de *hiperlinks*, com ênfase à ampliação das características multimodais dos textos presentes na sociedade contemporânea, tal como o apresentado na figura 4.

Figura 5: Extrato 3 do livro didático *Palabra creadora*

Otros caminos a la lectura

En la sociedad contemporánea la información viaja de diferentes maneras. Existen libros de papel, libros digitales, bibliotecas virtuales, etc. Esta vez te proponemos indagar más sobre la poesía navegando a través del ciberspacio.

El Ismaelillo
"Para un príncipe enano
Se hace esta fiesta"
José Martí
<http://www.literatura.unam.mx/ismaillo.html>

Nocturno III
"Una noche
Una noche total
Una noche
En que ardían en la sombra nupcial y húmeda las luciérnagas fantásticas"
José Astruc
<http://amadavez.com/whale.htm>

Retrato de mujer
"No te mueras. Voi a pintarte tu rostro en un relámpago
tal como eres: dos ojos para ver lo visible y lo invisible,
una nariz de arcángel y una boca de animal, y una sonrisa
que me perdonas, y algo sagrado y sin edad que vuelta en tu frente,
mujer, y me estremeces, porque tu rostro es rostro del Espíritu".
Carmelo Rojas
<http://amadavez.com/carmelo.htm>

Defensa de Violeta Parra
"Dulce vecina de la verde selva
Huésped eterno del abrill florido
Grande enemiga de la zarzamora
Violeta Parra"
Nicanor Parra
<http://amadavez.com/parra.htm>

Bajo tus miradas
"Es bajo tus miradas donde nunca zozobras;
es bajo tus miradas tranquilas donde cobro
propiedades de agua, donde río, parlerá,
cubriéndome de flores como la enredadera."
Alejandro Suárez
<http://amadavez.com/steve.htm>

Dos cuerpos
"Dos cuerpos frente a frente
son a veces raíces
en la noche enlazadas.
Dos cuerpos frente a frente
son a veces návajas
y la noche relampago".
Octavio Paz
<http://amadavez.com/paz.htm>

Fonte: Flores et al. (2014, p. 216-217).

Nesse caso, a presença de *hiperlinks* não se deve ao fato de servir como referência do elemento visual, mas como uma forma de dar acesso ao estudante a outras informações e a outros materiais. No entanto, embora as leituras contribuam para a ampliação da compreensão de mundo dos estudantes, muitas vezes, por essa seção não apresentar orientações pedagógicas explícitas que ratifiquem esse espaço-tempo como oportunidade para a ação comunicativa e para a problematização das validades do discurso, a leitura torna-se,

em maior grau, um mecanismo cognitivo-instrumental (Habermas, 2012), por valorizar apenas, em sua prática, aspectos como entonação, conhecimento de palavras, caracterização do gênero lido etc. No caso, dos *hiperlinks* oferecidos pelos autores do livro, eles levam os estudantes para websites com informações sobre resenhas biográficas de autores e outras obras deles, como se apresenta na seguinte figura.

Figura 6: Websites emergentes das atividades de leitura

The figure consists of two screenshots of a web browser window. The top screenshot shows a dark blue page with a framed portrait of a woman (Natasha Gelman) by Frida Kahlo. Above the portrait, the text reads: "Hay fuentes en el jardín de tus arterias" and "Retrato de la Sra. Natasha Gelman". Below the portrait, it says "Frida Kahlo". The bottom screenshot shows a list of poems by Octavio Paz, including: "A través", "Aquí", "Bajo tu clara sombra", "Cuerpo a la vista", "Destrir, hacer", "Destino de poeta", "Elegía ininterrompida", "La calle", "La pociña", "Las palabras", "Libertad bajo palabras", "Noche de verano", "Olvido", "Piedra de sol", "Piedra nativa", "Semillas para un himno", "Silencio", "Tendida y desgarrada...", "Tu nombre", and "Tus ojos". At the bottom of this list, it says "Puedes escuchar al poeta en: La voz de los poetas". Below the bottom screenshot, a small note says "Pulsa aquí para recomendar esta página".

Fonte: <http://amedia voz.com/paz.htm>.

Aqui evidenciamos a possibilidade para o estudante passar de um texto a outro com diferentes elementos linguísticos e semióticos. Sobre isso, Kress (2010) aponta como diferentes modos semióticos (o texto escrito, o som, a imagem e outros elementos visuais) são interligados para criar significados na comunicação contemporânea. Dessa forma, compreendemos que as práticas de leitura não ficam limitadas a palavras escritas, mas consideram diversos modos semióticos tanto em ambientes físicos como digitais. Nesse caso, os autores do livro convidam o leitor a investigar outros poemas que possa encontrar navegando pelo ciberespaço, que podem ter outros elementos semióticos que superam os presentes no livro didático.

Analisados os trechos do livro de Castelhano, podemos ver características que levem ao leitor a seguir uma leitura transmídia, a qual é “um tipo de leitura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos - escritos, visuais, sonoros, lúdicos - e de suportes, que por sua vez se mescla ou hibridiza com as práticas de produção ou prossumo do leitor” (Albarello, 2019, p. 127). Nesse caso, o leitor pode passar do livro didático para um website com a obra, da obra para uma resenha biográfica do autor ou uma resenha crítica da obra, e se ele precisar de algum material audiovisual, pode procurar nas plataformas de vídeo como Youtube para conhecer mais sobre o estudado.

Por outra parte, apresentamos os trechos do livro de inglês para reconhecer como a leitura acadêmica digital se mostra nesse livro didático (Figura 7). O livro didático da disciplina Inglês do 4º ano de Ensino Médio, intitulado *My Fourth Victory*, de autoria de Serrano e outros (2014), foi também desenhado, elaborado e distribuído pelo *Ministerio del Poder Popular para la Educación*, da Venezuela, e pertencente à Colección Bicentenario.

O livro tem como foco o aprendizado de inglês como língua estrangeira a partir da abordagem comunicativa da língua, portanto, são apresentadas diferentes atividades para o desenvolvimento das habilidades orais (falar e ouvir) e escritas (escrita e leitura). Na figura 8, apresentamos uns extratos desse livro, em que se mostra um *hiperlink* que leva os estudantes para um website como forma de ampliar a informação que está presente no texto.

Figura 7: Extrato 1 do livro didático *Fourth Victory*

A. LET'S EXPLORE!



"The future starts today, not tomorrow".

Read the following paragraph

When choosing a career, students should consider certain aspects related to their interests, abilities, and working preferences. Therefore when selecting a career, students should not choose a career at random or based on tradition. It must be the result of a reflection about knowing themselves, the current study opportunities locally and nationally, motivation, awareness of the occupational world, and so on. When choosing a career, they are also deciding what their future job will be and how they will be part of the working force for the development of their country. For further information they can visit the web site of the National Universities Council in which they could find the universities, careers and national training programs available in Venezuela.

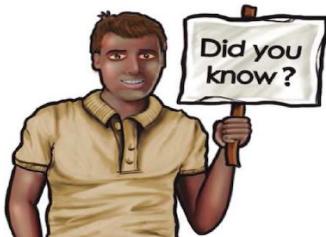
<http://loeu.opsu.gob.ve/>



Fonte: Serrano et al. (2014, p. 12).

Aqui podemos salientar que os autores do livro convidam os leitores, mediante as instruções pedagógicas no texto, a migrar do livro ao website para prosseguir com as atividades acadêmicas que estão sendo desenvolvidas. Então, podemos ver como os hipertextos interligados são parte das práticas de leitura que os estudantes devem desenvolver para suas atividades de aprendizagem e de ampliação do significado do texto, embora esse caminho de leitura nem sempre seja estimulado, pelo professor, a ser realizado pelo estudante. Nos extratos da figura 8, apresentamos trechos do livro analisado, em que se apresentam *hiperlinks*, mas, nesse caso, os autores do livro não destacam a instrução pedagógica do que os estudantes devem fazer com o texto e o *link*, o que pode gerar insegurança dos estudantes em realizar a atividade. Nesse caso, a presença do *link* só tem a função de referência do texto apresentado.

Figura 8: Extrato 2 do livro didático *Fourth Victory*



According to a report by UNESCO, Venezuela has Latin America's second-highest rate of enrollment in higher education: **83 percent**. This figure rivals that of developed countries like Finland (92 percent). The average rate of enrollment for the region stands at 29.6 percent.

<http://venezuela-us.org/educacion-en-numeros/>

F. READING AND REFLECTING



Read the paragraph and answer the questions below.

Hinterland is a tributary region, either rural, urban or both, that is closely linked economically with a nearby town or city. The term is also used to refer to the rural area around a city or town. It is characterized by a less dense population and infrastructure. In shipping usage, a port's hinterland is the area that it serves, both for imports and for exports. The size of a hinterland can depend on geography, but also on the ease, speed, and cost of transportation between the port and the hinterland. George G. Chisholm (Handbook of Commercial Geography, 1888) transcribed the German word hinterland (land in back of), as hinterland, and used it to refer to the backcountry of a port or coastal settlement. By the early 20th century the backcountry or tributary region of a port was usually called its hinterland.

<http://www.britannica.com>

Fonte: Serrano et al. (2014, p. 41).

Uma das características do leitor diz respeito à busca pela veracidade das informações lidas ou a serem lidas. Isso se aproxima do que Habermas (2012) chama de afirmação de validade, na qual o indivíduo tenta encontrar argumentos racionais e evidências empíricas para verificar a verdade da informação. Nesse caso, a busca do estudante pela veracidade das informações apresentadas em um texto corresponde a uma característica de leitor crítico e reflexivo, capaz de questionar as proposições e as afirmações dos textos. Assim, ao navegar pelos links sugeridos, como atividade de pesquisa, o estudante teria contato com diversas outras informações sobre a temática que, por certo, contribuiria para o estabelecimento de um acordo mútuo racionalmente comunicativo.

Por outra parte, na figura 9, apresentamos outros extratos do livro que são partes de atividades de leitura que visam a discussão e a reflexão de

tópicos vinculados à realidade do estudante e que são aproveitados para a aprendizagem da leitura em inglês como língua estrangeira.

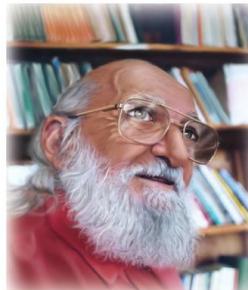
Figura 9: Extrato 3 do livro didático *Fourth Victory*

H. DISCUSS AND REFLECT 

There cannot be life or human existence without struggle and conflict. Conflict is part of our conscience. Denying conflict, we ignore even the most common aspects of our vital and social experience. Trying to escape conflict, we preserve the status quo. None of this is easily accomplished, and I would not like to leave readers with the impression that wanting is enough to change the world. Desire is fundamental, but it is not enough. It is also necessary to know how to want; to learn how to want, which implies learning how to fight politically with tactics adequate to our strategic dreams.

Adapted from: (pages 50-51) Paulo Freire's Educational Theory. Analyst: John Lyons <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Freire.html>

Are conflicts necessary?
What's important about them?
What's your opinion about this reading?



67

Unit Three: Who?

H. DISCUSS AND REFLECT 

Social-cultural values

Social-cultural values are the prevailing values of our society, which change with time, and either coincide or not with our family or personal values. They constitute a complex mix of different values, and at times they contradict one another, or pose a dilemma.

For example, if work isn't valued socially as a means of personal fulfillment, then the society is indirectly fostering "anti-values" like dishonesty, irresponsibility, or crime.

Another example of the dilemmas that social-cultural values may pose is when they promote the idea that "the end justifies the means". With this as a pretext, terrorists and arbitrary leaders justify violence, intolerance, and lies while claiming that their true goal is peace.

Retrieved: <http://significanceofvalues.com/types/index.html>

Read the text below. What are the social-cultural values of our society?



147

Unit Six: Actions...

Fonte: Serrano et al. (2014, p. 147).

Nesses fragmentos, podemos perceber como os autores do livro levantam, numa atividade de leitura, a possibilidade ao estudante de recorrer a outros textos digitais para a discussão, reflexão e desenvolvimento de respostas a questões que estimulem a compreensão crítica do texto. Aqui a presença

do *hyperlink* leva o leitor a outro texto no ambiente digital, mas o convida a voltar para desenvolver atividades de discussão e reflexão sobre o tópico do texto, o que evidencia uma característica como a multilinearidade. A multilinearidade implica a integração de diferentes linhas e estruturas textuais que se relacionam a partir das decisões leitoras dos estudantes. Por isso, se torna um importante exercício, quando realizado, para que o estudante compreenda o conhecimento como obra aberta, em constante produção, oportunizando, assim, a ressignificação, a construção de inferências, a autoria e a coautoria.

Ao analisar os livros didáticos, podemos perceber que, embora não esteja explicitamente indicado que se trata de uma leitura acadêmica digital, é possível encontrar algumas características dela. Uma delas é a hipertextualidade, que se materializa pela presença de *hyperlinks* no texto e que pode ter diversas funções: 1) referenciar o conteúdo de um texto, 2) levar o estudante a um texto ampliado daquele que está lendo, 3) levar o estudante a outros textos (de diversos gêneros discursivos) que possam interessá-lo sobre o tema lido, 4) levar o estudante a outros textos, mas que serão necessários para a discussão e a realização de atividades no livro.

Outra característica evidenciada foi a presença da multimodalidade digital nas atividades de leitura presentes no livro didático, pois pudemos perceber como os estudantes poderiam passar da leitura do livro didático para páginas webs que apresentam resenhas biográficas, resenhas de obras, glossários, textos curtos, a partir de diversas linguagens. Isso permite que o estudante interaja com diferentes textos de diferentes gêneros discursivos dentro de uma mesma sequência de leitura, o que poderia se considerar multilinearidade. A multilinearidade também foi evidenciada como recurso da leitura acadêmica digital, em que o leitor tem a opção e a decisão de seguir ou não os *hyperlinks* no desenvolvimento da leitura. É o leitor quem analisa como navegar na rede de gêneros proposta pelo livro, o que contribui para a formação do leitor crítico.

Por fim, ficou evidenciado o potencial para a formação do letramento acadêmico digital dos estudantes, a partir da organização do livro didático. No entanto, quando não estimulados esses percursos de leitura pelo professor, possivelmente, não serão desenvolvidos os potenciais de emancipação dos leitores, tendo em vista a necessidade desse agente para a promoção de práticas de letramento críticas e transformadoras.

Considerações finais

A leitura é essencial para a aprendizagem, a participação social e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Por isso, constitui-se em um objeto de pesquisa emergente em diferentes épocas e contextos materiais. Na atualidade, com a ampliação do uso das tecnologias digitais, o ato de ler tem gerado mudanças em sua realização e nas vertentes de estudo sobre sua significação.

Com respeito à leitura acadêmica digital nos documentos educacionais da Venezuela, conforme com o objetivo “revelar como se apresenta a leitura acadêmica digital nos livros didáticos do Ensino Médio venezuelano”, verificamos que os livros didáticos de Ensino Médio estabelecem predominantemente uma visão crítica sobre essa prática de letramento e sobre as TD, a partir de uma orientação sociocultural e sociopolítica. No entanto, destacamos que, embora apresente uma visão emancipatória da leitura, não identificamos nesse documento a integração, de forma explícita, das atividades acadêmicas à leitura em meios digitais por meio do trabalho com gêneros discursivos acadêmicos que oportunizam a participação dos estudantes em diferentes comunidades discursivas. Especificamente os livros de Inglês e Castelhano do 4º ano, pudemos perceber que, embora não esteja explicitamente indicado que se trata de uma leitura acadêmica digital, é possível encontrar características da hipertextualidade nesses materiais didáticos, materializada pela presença de hiperlinks que, ao serem utilizados, têm a função de referenciar o conteúdo de um texto, oportunizar ao estudante o contato com outros textos de diversas modalidades, ampliar o conhecimento de mundo do estudo, dentre outras funções, embora nem sempre esses caminhos de leitura seja essenciais para a resolução das atividades presentes no livro. Além da hipertextualidade, foi evidenciada a presença da multimodalidade digital nas atividades de leitura do livro didático, pois pudemos perceber como os estudantes poderiam passar da leitura do livro didático para páginas webs que apresentam resenhas biográficas, resenhas de obras, glossários, textos curtos, a partir de diversas linguagens. Isso permite que o estudante interaja com diferentes textos de diferentes gêneros discursivos dentro de uma mesma sequência de leitura, o que consideramos como uma atividade de multilinearidade. A multilinearidade é um importante recurso da leitura acadêmica digital, em que o leitor tem a opção e a decisão de seguir ou não os hiperlinks no desenvolvimento da leitura.

É o leitor quem analisa como navegar na rede de gêneros proposta pelo livro, exercendo, nesse momento, a sua formação de leitor crítico. Por último, foi evidenciado o potencial para a formação do letramento acadêmico digital dos estudantes, a partir da organização do livro didático. Porém, precisamos que esses percursos de leitura sejam estimulados pelo professor durante as aulas para, assim, desenvolver potenciais de emancipação dos leitores.

LEITURA ACADÊMICA DIGITAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO VENEZUELANO

Resumo: Este estudo explora as práticas de leitura acadêmica digital em livros didáticos do Ensino Médio venezuelano, com foco nos materiais da *Colección Bicentenario*. Ancorada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e nos Novos Estudos do Letramento, a pesquisa busca revelar como a leitura acadêmica digital está integrada a esses livros didáticos e seu potencial para promover o letramento emancipatório. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, crítico-interpretativa, e analisa documentos de livros didáticos de 4º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Espanhol e Inglês. Os resultados indicam a presença de características hipertextuais e multimodais que permitem aos estudantes interagirem com diversos textos digitais e físicos. Essas características, como hiperlinks e recursos multimodais, oferecem oportunidades para a ampliação de conhecimentos e interação crítica com o conteúdo. No entanto, sua implementação frequentemente carece de orientação pedagógica explícita, limitando o desenvolvimento de um letramento crítico e transformador. Apesar desses desafios, os livros didáticos possuem potencial para fomentar o letramento acadêmico digital, destacando a necessidade de os professores orientarem e estimularem essas práticas em sala de aula. Esta pesquisa contribui para a compreensão das interseções entre letramento digital, leitura acadêmica e práticas pedagógicas no contexto educacional venezuelano.

Palavras-chave: leitura acadêmica digital, hipertextualidade, multimodalidade, letramento emancipatório, educação venezuelana.

DIGITAL ACADEMIC READING IN VENEZUELAN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

Abstract: This study explores digital academic reading practices in Venezuelan high school textbooks, focusing on materials from the *Colección Bicentenario*. Anchored in Habermas' Communicative Action Theory and the New Literacy Studies, the research aims to reveal how digital academic reading is integrated into these textbooks and its potential to foster emancipatory literacy. Methodologically, the study adopts a qualitative, critical-interpretative approach and analyzes documents from 4th-year high school textbooks of Spanish and English. The findings indicate the presence of hypertextual and multimodal features that enable students to engage with diverse digital and physical texts. These features, such as hyperlinks and multimodal resources, provide opportunities for knowledge expansion and critical interaction with content. However, their implementation often lacks explicit pedagogical orientation, limiting the development of critical and transformative literacy. Despite these challenges, the textbooks hold the potential to foster digital academic literacy, emphasizing the need for teachers to guide and stimulate such practices in classrooms. This research contributes to understanding the intersections of digital literacy, academic reading, and pedagogical practices in Venezuelan educational contexts.

Keywords: digital academic reading, hypertextuality, multimodality, emancipatory literacy, Venezuelan education.

LECTURA ACADÉMICA DIGITAL EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN MEDIA VENEZOLANA

Resumen: Este estudio explora las prácticas de lectura académica digital en los libros didácticos de Educación Media venezolana, con un enfoque en los materiales de la Colección Bicentenario. Anclada en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y en los Nuevos Estudios del Literacidad, la investigación busca revelar cómo la lectura académica digital está integrada a estos libros de texto y su potencial para promover una literacidad emancipatoria. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo, crítico-interpretativo, y analiza documentos de libros de texto de 4º año de Educación Media, en las disciplinas de Castellano e Inglés. Los resultados indican la presencia de características hipertextuales y multimodales que permiten a los estudiantes interactuar con diversos textos digitales y físicos. Estas características, como hiperenlaces y recursos multimodales, ofrecen oportunidades para la ampliación de conocimientos e interacción crítica con el contenido. Sin embargo, su implementación frecuentemente carece de orientación pedagógica explícita, limitando el desarrollo de una literacidad crítica y transformadora. A pesar de estos desafíos, los libros de texto poseen potencial para fomentar la literacidad académica digital, destacando la necesidad de que los profesores orienten y estimulen estas prácticas en el aula. Esta investigación contribuye a la comprensión de las intersecciones entre la literacidad digital, la lectura académica y las prácticas pedagógicas en el contexto educativo venezolano.

Palabras clave: lectura académica digital, hipertextualidad, multimodalidad, literacidad emancipatoria, educación venezolana.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Eduardo Diaz Loyo

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-Brasil). Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-Venezuela). Mestre em Educação em Processos de Aprendizagem (UCAB-Venezuela). Mestre em Ensino da Leitura e Escrita (UNEFM-Venezuela). Especialista em Desenvolvimento da Gestão acadêmica universitária (UNEFM-Venezuela). Licenciado em Educação em Inglês como Língua Estrangeira (UNEFM-Venezuela). Professor de Ensino Médio e Universitário. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET-UEFS). E-mail: cdiazloy@ucab.edu.ve. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9949-3268>.

Úrsula Cunha Anecleto

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (PÓS-CRÍTICA/UNEB). Graduada em Letras Vernácula pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Professora Titular no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Tecnologias, letramentos e formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital, desenvolvido na UEFS. E-mail: ucanecleto@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>.

Egledys Guadalupe Zárraga de Díaz

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-Brasil). Mestra em Ensino da Leitura e Escrita (UNEFM-Venezuela). Especialista em Desenvolvimento da Gestão acadêmica universitária (UNEFM-Venezuela). Licenciada em Educação em Inglês como Língua Estrangeira (UNEFM-Venezuela). Professora Titular no Departamento de Línguas (UNEFM-Venezuela). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET-UEFS). Bolsista internacional (CAPES). E-mail: egledyzarraga@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-4778>.

Referências

- ALBARELLO, Francisco. **Lectura Transmedia**: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2019.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.I.], v. 6, n. 1, p. 79-93, maio 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>>. Acesso em: 18 jun. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>.
- FLORES et al. **Palabra criadora**: Ministerio del Poder Popular para la Educación, Colección Bicentenario, 2014.
- HABERMAS, J. **Conocimiento e interés**. Buenos Aires: Taurus, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. v. 1. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora da Unesp, 2023. ISBN: 978-65-5711-195-6.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Editora 34, 1998.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LOYO, Carlos, E. D. Letramento Acadêmico digital no Ensino Médio venezuelano: Contribuições da ação comunicativa para a prática de leitura emancipativa. 2024. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2024.
- SERRANO et al. **My Fourth Victory**: Ministerio del Poder Popular para la Educación, Colección Bicentenario, 2014.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.
CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EFETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO INFANTIL

LAS CONTRIBUCIONES DE UNA EDUCACIÓN MUSICAL EFECTIVA AL DESARROLLO COMUNICATIVO INFANTIL

LES CONTRIBUTIONS D'UNE ÉDUCATION MUSICALE EFFICACE AU DÉVELOPPEMENT COMMUNICATIF DE L'ENFANT

THE CONTRIBUTIONS OF EFFECTIVE MUSIC EDUCATION TO CHILDREN'S COMMUNICATIVE DEVELOPMENT

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa* 



Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira** 

Marcus Vinícius Medeiros Pereira*** 

Notas iniciais

O ensino de música nas escolas de educação básica ocupa uma posição subalterna no panteão das disciplinas escolares. A despeito das mudanças na legislação educacional brasileira (cf. Queiroz, 2012), a área da educação musical continua lutando por um espaço e tempo mais qualificado na formação dos estudantes.

Uma das batalhas enfrentadas repetidamente é a necessidade de sempre justificar a importância da música no processo educativo, muitas vezes limitando-a à função de recurso metodológico e/ou lúdico que contribui para a construção de conhecimentos de outras áreas, para demarcar a rotina escolar, para a recreação e o lazer. A música pode sim desempenhar todas essas funções, mas sua contribuição para a formação dos estudantes vai muito além.

* Universidade Federal de Juiz de Fora.

** Universidade Federal de Juiz de Fora.

*** Universidade Federal de Juiz de Fora.

Como destacado em publicações anteriores, é fato que o acesso ao conhecimento escolar tem uma dupla função: o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a criação de atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade. Dessa forma, “todas as áreas de conhecimento assumem esse papel mais amplo do desenvolvimento do educando” (Pereira, 2023, p. 7). As contribuições de um trabalho efetivo com a música são variadas: a participação ativa em uma prática social que permeia a vida das pessoas; o envolvimento com outra possibilidade de leitura de mundo, e, portanto, de sua crítica e transformação; a mediação de relações consigo mesmo e com os outros; além das inúmeras influências no desenvolvimento cerebral.

Dentre todas essas contribuições, este texto apresenta uma análise comparativa de atividades com música, buscando demonstrar como o trabalho efetivo com conhecimentos musicais, além de contribuir com as questões apontadas anteriormente, ainda colabora com o desenvolvimento do Processamento Auditivo Central (PAC).

Como ferramenta de análise, utilizaremos a dimensão da Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, na língua inglesa), proposta por Karl Maton (2014). De forma mais específica, serão tomados como referência os dispositivos de tradução utilizados anteriormente para o estudo de atividades musicais (Pereira, 2023).

Inicialmente, apresentamos as contribuições de vários estudos que se debruçaram sobre as contribuições da música para o desenvolvimento integral do ser humano. Em seguida, abordamos as habilidades relacionadas ao Processamento Auditivo Central (PAC), enfatizando sua importância tanto para o desenvolvimento musical quanto para a aquisição da linguagem verbal. Por fim, utilizando as ferramentas da dimensão da Autonomia, demonstramos as diferenças entre atividades que utilizam a música apenas como recurso e aquelas que, trabalhando conhecimentos musicais, ainda contribuem para as habilidades do PAC.

Dessa forma, pretendemos reforçar a importância do trabalho musical efetivo e contribuir para a consolidação da música como área de conhecimento fundamental para a formação dos estudantes.

A música e o desenvolvimento infantil

Benítez, Abrahan e Justel (2017) realizaram uma revisão sistemática da literatura que aborda os benefícios da educação musical para o desenvolvimento infantil. As autoras afirmaram que a educação musical pré-escolar experimentou, nas últimas décadas, uma maior relevância no âmbito global, em primeiro lugar, devido às investigações que sugerem que a estimulação musical multimodal na educação pré-escolar influencia positivamente no desenvolvimento acadêmico-social das pessoas; e, em segundo lugar, devido aos esforços internacionais em garantir a educação como um direito fundamental da infância.

Para Benítez *et al.* (2017, p. 62, tradução nossa), nos estágios da infância é conveniente promover o desenvolvimento da capacidade inata do ser humano de explorar sons, cantar e fazer música – o que, por si só, já justificaria a presença da música na escola. As autoras reforçam, além disso, que, da mesma forma, o papel da música na primeira infância “(...) deve incluir a promoção do desenvolvimento emocional e cognitivo, habilidades de comunicação, linguagem e socialização, coordenação, habilidades motoras e mudanças nas atividades durante o dia¹”.

É possível perceber ainda, nos estudos localizados por Benítez *et al.* (2017), que a formação musical na infância tem efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades visuais, espaciais e verbais, e que aprender a tocar um instrumento musical na infância estimula o desenvolvimento cognitivo e conduz à melhora de habilidades em uma variedade de outras áreas extramusicais, feito que se conhece comumente como transferência:

Diversas pesquisas concluíram que há transferência de aprendizagem entre a formação musical instrumental e áreas verbais e espaciais, no pensamento lógico-matemático e no rendimento do coeficiente intelectual (Ho; Cheung; Chan, 2003; Schellenberg, 2004; Schlaug; Norton; Overy; Winner, 2005)² (Benítez *et al.*, 2017, p. 63, tradução nossa).

¹ (...) debería incluir la promoción del desarrollo emocional y cognitivo, de la comunicación, de las destrezas el lenguaje y socialización, de la coordinación, de las destrezas motrices y de los cambios de actividades durante el día.

² Diversas investigaciones han concluido que existe transferencia de aprendizaje entre la formación musical instrumental y áreas verbales y espaciales, el pensamiento lógico-matemático

O trabalho de Kraus et al. (2014) mostrou que os participantes que estiveram mais engajados em um projeto de educação musical para crianças em situação de vulnerabilidade desenvolveram maior codificação cerebral ligada à fala depois de dois anos, em relação às crianças menos engajadas:

Os ganhos neurais que acompanham o engajamento com a música foram vistos nas próprias medidas de processamento neural da fala, que são mais fracas em crianças de ambientes desfavorecidos. Nossos resultados sugerem que programas de música comunitária, como o Harmony Project, fornecem uma forma de enriquecimento auditivo que neutraliza algumas das adversidades biológicas de crescer na pobreza e podem apoiar ainda mais intervenções baseadas na comunidade destinadas a melhorar a saúde e o bem-estar infantil³ (Kraus et al., 2014, p. 1, tradução nossa)

O estudo, portanto, apresenta importantes indícios de como a educação musical pode contribuir para a justiça social na escola. De acordo com as autoras, corroborando o estudo de Costa (2018), as habilidades de processamento auditivo são conhecidas por serem importantes para o desenvolvimento da linguagem, e podem contribuir para o link entre o status socioeconômico e o sucesso acadêmico. Kraus et al. (2014, p. 1) afirmam que uma série de sistemas neurais importantes para a linguagem, memória e cognição são impactados pelas condições de status socioeconômico, incluindo aqueles implicados na atenção auditiva e na codificação da fala.

O artigo de Susan Hallam (2010), por sua vez, analisa as evidências empíricas relacionadas aos efeitos do envolvimento ativo com a música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e jovens. A autora mostra, como também foi apontado na revisão de Benítez et al. (2017), que as habilidades musicais podem ser transferidas para outras atividades se os processos envolvidos forem semelhantes. E expande os impactos da música para além do desenvolvimento da linguagem e alfabetização, explorando evidências de impactos no numeracia, medidas de inteligência, realizações

y el rendimiento del coeficiente intelectual (Ho; Cheung; Chan, 2003; Schellenberg, 2004; Schlaug; Norton; Overy; Winner, 2005).

³ The neural gains accompanying music engagement were seen in the very measures of neural speech processing that are weaker in children from disadvantaged backgrounds. Our results suggest that community music programs such as Harmony Project provide a form of auditory enrichment that counteracts some of the biological adversities of growing up in poverty, and can further support community-based interventions aimed at improving child health and wellness.

gerais, criatividade, coordenação motora fina, concentração, autoconfiança, sensibilidade emocional, habilidades sociais, trabalho em equipe, autodisciplina e relaxamento. Hallam (2010, p. 269) ressalta que os efeitos positivos com a música no desenvolvimento pessoal e social só ocorrem se for uma experiência agradável e gratificante, o que tem implicações para a qualidade do ensino.

Hallam (2010, p. 270) também destaca os efeitos do envolvimento ativo extensivo com a música na reorganização cortical, o que pode produzir mudanças funcionais na forma como o cérebro processa as informações. Para ela, se esse envolvimento ocorrer precocemente, as alterações no desenvolvimento do cérebro podem se tornar mais sólidas e produzir mudanças permanentes na forma como a informação é processada. Essas mudanças refletem não apenas no que aprendemos, mas também em como aprendemos.

A autora reforça que a fala e a música têm alguns sistemas de processamento compartilhados e que as experiências musicais que aumentam o processamento podem, portanto, impactar a percepção da linguagem, o que por sua vez tem impacto na leitura. Nesse contexto, Hallam (2010) cita vários estudos que revelam as influências da música na aquisição da linguagem, como:

Peynircioglu, Durgunoglu e Uney-Kusefoglu (2002) trabalhando com crianças pré-escolares descobriram que aquelas crianças com níveis mais elevados de aptidão musical tinham maior capacidade de manipular os sons da fala. Isso foi apoiado por estudos sobre a maneira como o cérebro processa o som (Gaab et al., 2005). O treinamento musical melhora a forma como o cérebro processa a palavra falada. Ele melhora a capacidade de distinguir sons que mudam rapidamente. Aqueles com treinamento musical têm codificação superior do tronco cerebral de padrões linguísticos de altura. Há também uma correlação positiva entre a qualidade da codificação sensorial e a quantidade de treinamento musical, sugerindo um papel para a experiência musical em vez de diferenças inatas (Wong; Skoe; Russo; Dees; Kraus, 2007). Isso é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica que, por sua vez, contribui para o sucesso do aprendizado da leitura⁴ (Hallam, 2010, p. 272).

⁴ Peynircioglu, Durgunoglu and Uney-Kusefoglu (2002) working with preschool children found that those children with higher levels of musical aptitude had greater ability to manipulate speech sounds. This has been supported by studies of the way that the brain processes sound (Gaab et al., 2005). Musical training improves how the brain processes the spoken word. It improves the ability to distinguish between rapidly changing sounds. Those with musical training have superior brain-stem encoding of linguistic pitch patterns. There is also a positive correlation between

O processamento da fala, argumenta a autora, requer processamento semelhante ao contorno melódico que, por sua vez, é um componente importante da percepção musical e é um dos primeiros aspectos da música a ser discriminado por crianças. Ancorada em Patel (2009), Hallam (2010, p. 272) reafirma que os contornos melódicos podem ser processados pelos mesmos mecanismos cerebrais da linguagem.

Salmon (2010, p. 938) afirma que existe uma conexão natural entre pensamento, música e linguagem e que só se pode entender como as crianças desenvolvem a linguagem relacionando a linguagem ao pensamento:

Segundo Vygotsky (1978), não importa o que venha primeiro, a linguagem e o pensamento não podem ser tratados isoladamente. Enquanto a maioria dos processos de linguagem ocorre no hemisfério esquerdo do cérebro, os processos musicais ocorrem no hemisfério direito, o que sugere que o uso da música na linguagem ou nas atividades de alfabetização pode criar um equilíbrio entre os dois hemisférios. Vários estudos (Gardner, 1982; Jensen, 2000; Miché, 2002) descobriram que o uso da música para promover interações entre os dois hemisférios resulta em pensamento criativo⁵ (Salmon, 2010, p. 938, tradução nossa).

Para a autora, a música convida as crianças a revisitar o que sabem, estimula a curiosidade e promove o pensamento. Abordando a leitura e a escrita, a autora diz que as imagens mentais (visualização) de histórias ajudam as crianças a acessar o conhecimento anterior, prever, fazer conexões e questionar. E completa afirmando ser esta outra razão para implementar a música em sala de aula e nas atividades e alfabetização: ela tem o potencial de ativar as imagens mentais das crianças.

Como vimos até aqui, a primeira infância, ou seja, o período da vida que corresponde à etapa da educação infantil (0 a 6 anos de idade), é uma fase rica para se experimentar, explorar, conhecer e tem, na escola, um local

the quality of sensory encoding and the amount of musical training suggesting a role for musical experience rather than innate differences (Wong; Skoe; Russo; Dees; Kraus, 2007). This is critical to developing phonological awareness which in turn contributes to learning to read successfully.

⁵ According to Vygotsky (1978), no matter which comes first, language and thought cannot be treated in isolation. While most language processes occur in the left hemisphere of the brain, music processes occur in the right hemisphere, which suggests that the use of music in language or literacy activities can create a balance between both hemispheres. Several studies (Gardner, 1982; Jensen, 2000; Miché, 2002) have found that using music to promote interactions between both hemispheres results in creative thinking.

que possibilita tais estimulações. Na seção que se segue, vamos apresentar as habilidades ligadas ao Processamento Auditivo Central, destacando sua importância para a aquisição da comunicação infantil e as relações possíveis com as aulas de música.

O Processamento Auditivo Central (PAC) e as aulas de música

Lent (2010) afirma que a linguagem falada é o principal modo de comunicação dos seres humanos em todas as culturas e sociedades até hoje conhecidas. As modalidades da linguagem, envolvem sistemas pareados de expressão e compreensão, pois são as marcas semânticas e axiológicas das palavras que fazem o ser humano adquirir a linguagem dentro do seu sentido cultural.

Para tanto, para se desenvolver a linguagem falada, é de suma importância que o canal de recepção das informações - a audição - esteja íntegro e apto para receber, codificar e entender as informações. Nesse sentido, faz parte da conduta fonoaudiológica, quando se trata de avaliação, diagnóstico e terapia de linguagem, avaliar, como primeiro aspecto, a capacidade auditiva da criança, garantindo que a percepção dos sons esteja acontecendo de forma correta e possibilitando o desenvolvimento comunicativo.

Stampa (2015, p. 25) define o Processamento Auditivo Central (PAC) como a capacidade que o cérebro tem de reconhecer e interpretar significativamente o estímulo sonoro. Esse processo envolve não apenas a percepção dos sons, mas sim os mecanismos utilizados para a compreensão da mensagem sonora, nos ajudando na discriminação e na seleção dos sons em ambientes ruidosos, possibilitando a comunicação mesmo quando a qualidade sonora é ruim.

Para que o Processamento Auditivo aconteça, primeiramente é necessário que possamos detectar e sentir o fenômeno físico, ou seja, ter os limiares auditivos dentro dos padrões de normalidade⁶, já que é fundamental, para as posteriores etapas, que as estruturas responsáveis pela transmissão e recepção

⁶ Limiares auditivos dentro do padrão de normalidade é quando a média das frequências de 500Hz, 1000Hz e 2000 Hz está entre 0 e 25 dB no exame de audiometria (Momensohn-Santos; Russo, 2005).

destes estímulos auditivos estejam funcionando em plena integridade (Russo; Momensohn-Santos, 1994).

Os primeiros anos de vida são críticos para o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem. É neste período que acontece a maturação do sistema nervoso auditivo central e há maior plasticidade, permitindo o estabelecimento de novas conexões neurais, imprescindíveis para o desenvolvimento normal da audição e linguagem (Momensohn-Santos; Russo, 2005, p. 277).

Como apontado pelas autoras acima, o PAC é desenvolvido nos primeiros anos de vida através de oito habilidades que nos ajudam no entendimento do fenômeno sonoro. Existem diversas nomenclaturas para tais habilidades auditivas e, neste trabalho, iremos utilizar as descritas por Ferre (1997 *apud* Momensohn-Santos; Russo, 2005), que são:

1. Localização sonora: habilidade que o indivíduo tem de localizar auditivamente a fonte sonora;
2. Fechamento: habilidade para perceber, por exemplo, uma palavra ou sentença por inteiro, mesmo quando partes são omitidas;
3. Figura-fundo: habilidade para identificar uma mensagem sonora na presença de sons competitivos;
4. Síntese ou integração binaural: habilidade para reconhecer os estímulos que são apresentados de forma simultânea ou alternados em ambas as orelhas;
5. Separação binaural: habilidade para permanecer atento à mensagem de uma orelha enquanto ignora a estimulação da orelha oposta;
6. Discriminação: habilidade para identificar se dois estímulos são iguais ou diferentes;
7. Memória: habilidade para armazenar e reter estímulos auditivos;
8. Atenção: habilidade para estabelecer relação entre um som e sua fonte sonora.

De acordo com a literatura, as habilidades do PAC se desenvolvem nos 12 anos iniciais de vida. Na primeira metade, de 0 a 6 anos, as habilidades de

fala e de compreensão de linguagem são predominantemente desenvolvidas, enquanto, na segunda metade, de 7 a 12 anos, inicia-se o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Pereira, 2014).

Portanto, o trabalho da educação musical na etapa da educação infantil acontece justamente nesta primeira fase do desenvolvimento do processamento auditivo, sendo indispensável, que os professores de música assim como os demais profissionais que lidam com esses alunos, estimulem ao máximo as habilidades auditivas, pois essas serão de suma importância não só para o desenvolvimento musical, como também para o desenvolvimento comunicativo como um todo.

No contexto da sala de aula, podemos perceber que algumas habilidades do PAC são essenciais para que as atividades musicais propostas sejam bem vivenciadas. Das oito habilidades, as que são mais trabalhadas nas aulas de música são: localização sonora, figura-fundo, discriminação, memória e atenção. Por exemplo: quando sugerimos que os alunos reconheçam o som de algum instrumento, estamos trabalhando com as habilidades de atenção e memória auditiva; quando solicitamos que identifiquem se um som é igual ou diferente de outro som, estamos trabalhando com a habilidade de discriminação auditiva. Ilari (2003) corrobora com essas relações quando afirma que:

A maioria de nossas atividades musicais tem potencial para auxiliar no desenvolvimento do cérebro das crianças. Cada atividade, quando cuidadosamente planejada e realizada, parece beneficiar os sistemas do neurodesenvolvimento, alguns mais que os outros. Por isso, o educador necessita estar atento e planejar suas aulas com muito zelo e cuidado (Ilari, 2003, p. 16).

Na etapa da educação infantil, por serem crianças pequenas, pensamos com maior facilidade na estimulação que a música pode oferecer à linguagem oral, justamente por ser a fase em que as crianças começam a ensaiar as primeiras palavras, tão esperadas pela família. Porém, devemos nos lembrar de que é a estimulação auditiva que é o principal veículo para o desenvolvimento da fala. Por isso o trabalho com música, com o som e o silêncio torna-se fundamental.

Como comentado anteriormente, o PAC é consolidado nos 12 primeiros anos de vida da criança. Entre o final da educação infantil e o início do ensino fundamental encontra-se a fase de transição entre a linguagem oral e

a escrita. Logo, as habilidades sonoras que são abordadas nas aulas de música da educação infantil poderão auxiliar nessa transição, servindo de alerta para identificar que, possivelmente, as crianças que apresentam dificuldades no trabalho com as habilidades do PAC, poderão ter dificuldades no momento de distinguir os sons dos fonemas, prejudicando o processo de alfabetização.

O trabalho com música como área de conhecimento e as contribuições para o desenvolvimento do PAC

Nesta seção, a partir da dimensão da Autonomia, pretendemos evidenciar a diferença entre a utilização da música como recurso metodológico e o trabalho consistente e efetivo dos conhecimentos musicais que, por si, contribuem também para o desenvolvimento das habilidades do PAC.

A dimensão da Autonomia integra a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática (Maton, 2013, p. 10) que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. A LCT compreende três dimensões ativas, e cada dimensão explora um conjunto particular desses fundamentos de legitimização das práticas: seus princípios organizadores.

Seu criador, Karl Maton (2014), explica que essa estrutura teórica explicativa não é ligada a nenhuma área específica de pesquisa, podendo ser empregada em diversos campos de conhecimento. Além da utilização da dimensão da Autonomia no campo da música (Pereira, 2023), práticas de outros campos também foram investigadas sob estas lentes teóricas, como “citologia (Mouton, 2021), literatura (Jackson, 2021), ensino e aprendizagem (Hassan, 2021), avaliação da aprendizagem (Carraway; Reddy, 2017), alfabetização (Meyer, 2021), autonomia do estudante (Ellery, 2019), ciência e história (Maton; Howard, 2018, 2020)” (Pereira, 2023, p. 12).

A dimensão da Autonomia parte da premissa de que “qualquer conjunto de práticas compreende constituintes que estão relacionados entre si de maneiras específicas. Ambos podem assumir muitas formas⁷” (Maton; Howard,

⁷ (...) any set of practices comprises constituents that are related together in particular ways. These may both take many forms.

2020, p. 5, tradução nossa). Os constituintes podem ser: “atores, ideias, instituições, elementos de máquinas, movimentos corporais etc.; e a forma como esses constituintes se relacionam pode se basear em procedimentos explícitos, convenções tácitas, mecanismos, regras formais etc.” (Pereira, 2023, p. 12).

É a questão do isolamento ou das fronteiras externas que é explorada pela dimensão da Autonomia, de onde emerge a sua questão fundamental: “quão isolado está um conjunto de práticas de outras práticas?⁸” (Maton; Howard, 2020, p. 5, tradução nossa). Como explicado em outra oportunidade, “[p]ara responder a essa questão, as ferramentas conceituais auxiliam na análise de até que ponto os constituintes dessas práticas estão isolados e o quão isoladas estão as formas como esses constituintes se relacionam entre si” (Pereira, 2023, p. 12).

Analiticamente, esses dois aspectos são compreendidos como forças que variam independentemente em um *continuum*:

- a autonomia posicional (AP) observa as fronteiras entre o posicionamento dos constituintes dentro de um contexto/categoria ou em outros contextos/categorias;
- a autonomia relacional (AR) indica as relações entre constituintes de um contexto ou categoria e as relações entre constituintes de outros contextos ou categorias.

Quando a autonomia posicional é relativamente mais forte, os constituintes estão mais fortemente posicionados ou isolados no contexto analisado. Ao passo que, se os constituintes forem relativamente mais fracamente delimitados e extraídos de constituintes de outros contextos, isto representa uma autonomia posicional relativamente mais fraca (Ellerly, 2023, p. 23).

De forma semelhante, quando a autonomia relacional é relativamente mais forte, as relações entre os constituintes de determinado contexto dão-se a partir de procedimentos específicos, convenções implícitas, objetivos declarados, regras formais. Entretanto, “se regras e procedimentos são extraídos ou compartilhados com outras práticas, eles são heterônomo, o

⁸ ... how insulated is a set of practices from other practices?

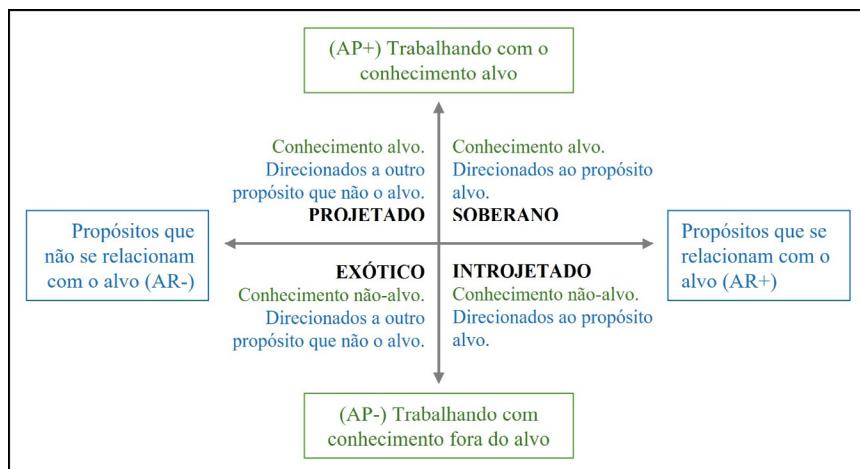
que representa uma autonomia relacional [relativamente] mais fraca (AR-)⁹” (Ellerly, 2023, p. 23).

Esses dois contínuos de forças são representados no “plano de Autonomia” (cf. figura 1), que dá origem a quatro principais “códigos de autonomia”:

Os códigos soberanos (AP+, AR+) referem-se a práticas com constituintes fortemente isolados e princípios autônomos. Os códigos soberanos são fundamentais nessa dimensão, pois refletem quais os constituintes e quais os propósitos que são constitutivos, ou o alvo, dessa prática específica (Maton; Howard 2018). Como Ellerly explica (2023, p. 23), os códigos soberanos são o ponto de partida para expressar os constituintes alvo (ou internos) e os propósitos alvo (ou intrínsecos) que representam a prática, e quaisquer outros constituintes ou propósitos são considerados não-alvo (ou externos). Os códigos exóticos (AP-, AR-) representam, portanto, práticas baseadas em constituintes não-alvo para fins não-alvo. Os códigos introjetados (AP-, AR+) referem-se a práticas que utilizam constituintes não-alvo para fins-alvo. Por fim, os códigos projetados (AP+, AR-) representam práticas que utilizam constituintes-alvo para fins não-alvo (Pereira, 2023, p. 13).

A figura 1, a seguir, apresenta os códigos no plano de autonomia.

Figura 1 – O plano de autonomia



Fonte: Pereira (2023, p. 14).

⁹ ... if rules and procedures are drawn from or shared with other practices, they are heteronomous, which represents weaker relational autonomy (RA).

É importante destacar que o plano da autonomia representa uma topologia (Maton; Howard, 2020, p. 7), ou seja, os quatro códigos de autonomia não correspondem a configurações estáticas, quatro caixas ou quatro tipos. Pelo contrário: “[p]odem-se identificar vários graus das forças de autonomia posicional e de autonomia relacional e, portanto, inúmeras posições diferentes no plano, conforme exigido pela análise” (Pereira, 2023, p. 15).

Nesses termos, fica claro como a dimensão da Autonomia, contribui para evidenciar quando a música é utilizada apenas como recurso metodológico para a aquisição de outros conhecimentos e quando há um trabalho de música como área de conhecimento, ou seja, quando o objetivo é a aquisição de conhecimentos musicais.

Para instrumentalizar a análise é necessário construir um dispositivo de tradução, ou seja, um quadro que contribui para aproximar os conceitos teóricos da LCT dos dados empíricos. Para a análise que aqui se propõe serão utilizados os dispositivos de tradução propostos em outra publicação que também analisou atividades musicais (Pereira, 2023).

Para a análise das forças de Autonomia Posicional utilizamos o Quadro 1.

Quadro 1: Dispositivo de Tradução – Autonomia Posicional

AP	1º nível	Indicadores
	Alvo	Conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) musicais específicos
	Não-alvo	Conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) de outras áreas

Fonte: Pereira (2023, p. 16).

E para a análise das forças da Autonomia Relacional, o Quadro 2.

Quadro 2: Dispositivo de Tradução – Autonomia Relacional

AP	1º nível	Indicadores
	Alvo	Ensinar música
	Não-alvo	Outros propósitos que não ensinar música (por exemplo, música como ferramenta para outra coisa)

Fonte: Pereira (2023, p. 16).

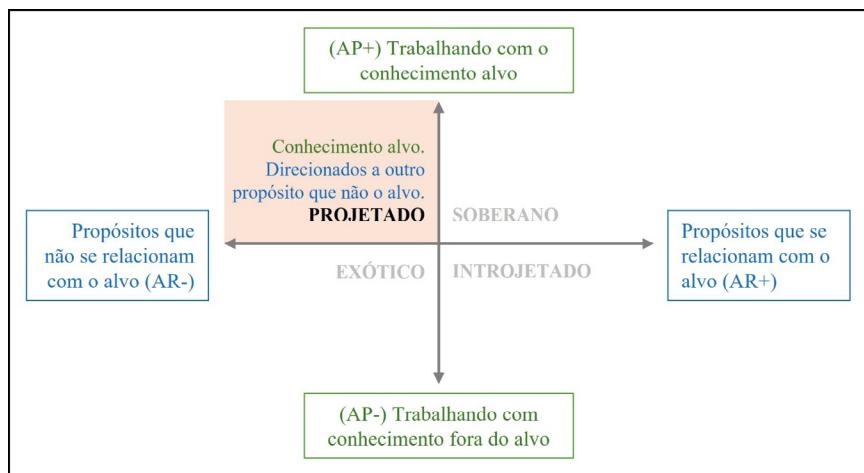
Assim, também para a presente análise, os constituintes alvo (AP+) são os conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) específicos da área da música; e o propósito alvo (AR+) é ensinar música. A combinação dessas forças constitui o código soberano para este estudo: atividades que envolvem conhecimentos musicais específicos com o propósito de ensinar música.

A música como recurso

Como comentado anteriormente, a música é um recurso pedagógico muito importante e bastante presente na educação infantil. Uma situação corriqueira descrita por Vale (2024, p. 190) em sua pesquisa, é o de acolher as crianças na sala de aula com diversas canções, como por exemplo:

Descrição da atividade 1: No início da aula foi realizada uma acolhida cantada, com diversas músicas conhecidas pelas crianças. O objetivo da professora era o de acolher as crianças de forma lúdica.

A atividade 1 utiliza, portanto, constituintes próprios de uma aula de música: a habilidade de cantar uma canção, bem como de acompanhá-la com gestos corporais. Nesse caso, observa-se uma força de autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). Contudo, o propósito não é o alvo (ensinar música), mas o de acolher de forma lúdica, descrevendo uma força de autonomia relacional relativamente mais fraca (AR-). Logo, a prática de acolher as crianças com músicas conhecidas por ela é organizada a partir de um código projetado, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Atividade de Acolhida no plano de Autonomia

Fonte: Elaborado pelos autores

Música como área de conhecimento e contribuições para o PAC

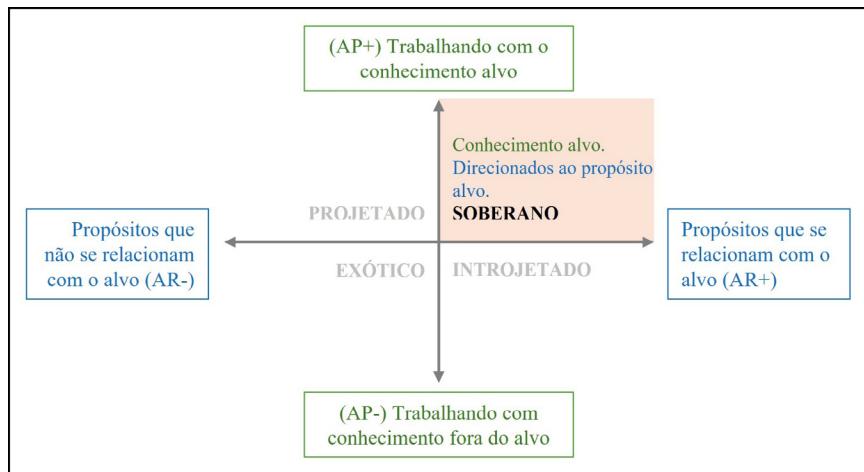
Quando defendemos um trabalho efetivo de música é porque entendemos que existem atividades que trabalham com os constituintes alvo, direcionadas para o propósito alvo – ou seja, que trabalham com música com o objetivo de ensinar música – que, ainda assim, contribuem para o desenvolvimento de habilidades do PAC. É o caso das atividades que apresentamos a seguir.

Descrição da atividade 2: Os estudantes, sentados e de olhos fechados, deverão apontar na direção do estímulo sonoro realizado pelo professor, que poderá se deslocar pela sala. Quando o(a) professor(a) interromper o som, os estudantes deverão abrir os olhos e verificar se estão apontando na direção correta.

A atividade 2 trabalha com a percepção sonora, explorando, também, questões relativas à intensidade do som: quanto mais forte, mais próxima a fonte sonora está dos estudantes; ao passo que, quanto mais fraco, mais distante a fonte sonora estará. Logo, a atividade envolve constituintes alvo

(conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). O objetivo é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano.

Figura 3: Atividade de localização sonora no plano da autonomia



Fonte: elaborado pelos autores.

Ainda assim, é interessante destacar que, mesmo não sendo o objetivo dos professores de música, essa atividade está contribuindo para a habilidade de localização sonora do PAC, uma das mais importantes porque estimula não só os aspectos musicais e comunicativos, como também engloba a vida em sociedade. Por exemplo, é importante para a nossa vida cotidiana saber de qual direção está vindo um carro no momento que estamos atravessando a rua, ou se a pessoa que está gritando pedindo ajuda está no andar de cima ou de baixo.

Descrição da atividade 3: Um estudante fica de olhos vendados enquanto outros realizam sons com diferentes instrumentos. O(a) professor(a) solicita ao estudante vendado que siga pela sala o som de um instrumento específico.

A atividade 3 trabalha com a acuidade auditiva, tendo como foco a percepção do timbre e, a partir dele, a identificação da fonte sonora. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). O objetivo é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano (cf. Figura 3). Para além dos objetivos musicais, a atividade ainda trabalha habilidades do PAC como a Figura-Fundo: habilidade para identificar uma mensagem sonora na presença de sons competitivos.

Descrição da atividade 4: O(a) professor(a) irá associar a duração do som a um movimento corporal, podendo realizar um jogo da memória sonora. Para um som longo, pede-se que a criança dê um passo grande, e, ao ouvir um som curto, deve ser dado um passo pequenininho. O(a) professor(a) pode realizar sequências de sons curtos e longos, que deverão ser memorizadas pelas crianças para, em seguida, realizar os movimentos corporais correspondentes.

A atividade 4 trabalha com o parâmetro sonoro da duração, ou seja, com sons curtos e longos. Também poderiam ser trabalhados os outros parâmetros do som como grave e agudo e forte e fraco. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). As habilidades do PAC que são trabalhadas nessa atividade são a Memória (habilidade para armazenar e reter estímulos auditivos) e a Discriminação (habilidade para identificar se dois estímulos são iguais ou diferentes). As atividades que envolvem a habilidade de discriminação sonora perpassam sobre os conceitos dos parâmetros do som, que exploram a diversidade sonora e ampliam a percepção das crianças ao estímulo musical. O objetivo do professor de música continua sendo o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano (cf. Figura 3): a música é trabalhada a partir de seus constituintes, com seus propósitos-alvo, contribuindo também com o desenvolvimento de habilidades do PAC.

Descrição da atividade 5: Tocar uma sequência de instrumentos e pedir aos alunos que indiquem quais instrumentos e em que ordem foram tocados.

A atividade 5 trabalha com o reconhecimento e a indicação da ordem que os instrumentos foram tocados, possibilitando também a exploração da pulsação e de ostinatos simples de acordo com a proposta dos instrumentos envolvidos. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). Uma das habilidades do PAC que é trabalhada nessa atividade é a da Memória, que envolve o armazenamento e a retenção de estímulos auditivos. Tal habilidade é de suma importância na nossa vida cotidiana pois, várias vezes, precisamos reter informações auditivas para usá-las depois, como por exemplo quando participamos de uma reunião ou aula e precisamos ouvir e fazer anotações. Da mesma forma, quando alguém nos fala um número de telefone ou de algum documento, ou ainda quando pedimos uma informação à alguém na rua e precisamos lembrar do que foi dito depois. O objetivo da atividade em destaque é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é, mais uma vez, o código soberano (cf. Figura 3): reforçando as contribuições do ensino efetivo de música para o desenvolvimento comunicativo infantil.

Descrição da atividade 6: Associar o movimento corporal em relação ao som e ao silêncio com as brincadeiras da estátua e/ ou dança das cadeiras.

A atividade 6 trabalha, dentre outros, com a pulsação: as crianças devem se movimentar de acordo com a pulsação das diferentes músicas que são ouvidas em cada “fase” da atividade. Além disso, envolve o controle do corpo e explora a importância do silêncio e da concentração dentro da música. Ou seja, há uma música tocando, cuja pulsação “rege” os movimentos das crianças, e quando a música é interrompida os participantes da brincadeira

da estátua ficam totalmente parados e, no caso da dança das cadeiras, se sentam o mais rápido possível nas cadeiras disponíveis. A cada rodada, quem não conseguir fazer o que se pediu, sai do jogo. O vencedor é quem consegue executar a atividade até o final. Logo, a atividade envolve constituintes alvo (conhecimentos musicais), revelando uma autonomia posicional relativamente mais forte (AP+). No contexto do PAC, uma das habilidades que está sendo trabalhada é a da Atenção: habilidade para estabelecer relação entre um som e sua fonte sonora. Essa habilidade também é muito importante para o convívio em sociedade. A capacidade de se concentrar e ouvir o que está sendo dito, ignorando o que possa nos distrair é uma necessidade muito importante dos tempos atuais. O objetivo da atividade em destaque é o de ensinar música, o que demonstra uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). O código que organiza a atividade, por conseguinte, é um código soberano (cf. Figura 3) que também contribui para o trabalho com as habilidades do PAC.

Existem ainda inúmeras outras possibilidades de atividades e brincadeiras que fazem parte do dia a dia da educação musical. Nos limites desse artigo, fizemos apenas um recorte apresentando alguns exemplos para mostrar o quanto o trabalho do professor de música é relevante pois, além de trabalhar os conteúdos musicais de forma efetiva, a partir de um código soberano, também se trabalha ludicamente com as habilidades do PAC, contribuindo diretamente para o desenvolvimento comunicativo infantil.

Notas finais

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas presentes em nosso país ao longo do tempo. Mesmo sabendo que a música é um ótimo recurso para outros propósitos alvo, trabalhar a música como área de conhecimento – ou seja, trabalhar conhecimentos musicais para se aprender música, é direito de todas as crianças. E, ainda assim, as contribuições para o desenvolvimento global das crianças são visíveis, como se procurou mostrar no caso do PAC.

É possível encontrar na literatura, autores que afirmam o quanto a música é importante para esse desenvolvimento, mas, de forma geral, não apon-

tam como isso acontece na prática. Logo, buscamos mostrar e explicar como o trabalho efetivo de música é relevante, principalmente quando percebemos a organização das atividades a partir de um código soberano, reforçando que, mesmo que o objetivo seja ensinar música, trabalhar com a linguagem musical, há contribuições significativas com relação às habilidades de localização sonora, figura-fundo, discriminação, memória e atenção auditiva – dentre várias outras.

É importante ressaltar que em nenhum momento pretendemos aumentar os encargos dos professores de música transferindo a responsabilidade pela identificação, diagnóstico e tratamento de problemas relacionados à fala ou à linguagem. Pelo contrário, o intuito desse artigo foi de, tendo em vista algumas atividades propostas nas aulas de música, valorizar ainda mais o empenho do educador musical, reforçando a necessidade de atenção diante dessas potencialidades tanto para reportar qualquer aspecto observado nesse desenvolvimento, quanto para descobrir e investir em outras possibilidades de trabalho.

Logo, ainda mais conscientes do nosso valor, permaneceremos na luta pelo reconhecimento da música como área de conhecimento relevante para o desenvolvimento humano e para a participação em sociedade, recuperando a dupla função do conhecimento escolar. Defendemos que a utilização da música como ferramenta para outros fins é algo bastante positivo para o processo educativo, mas que sua presença limitada a esse fim é muito pouco diante de todo o potencial que a música tem no desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a atuação de um professor de música que trabalhe a música como área de conhecimento é fundamental para que se garanta o direito de todos e todas a uma educação potente e transformadora. Além disso, reafirmamos a necessária valorização da profissão do professor, bem como a luta por melhores condições de trabalho e a defesa de uma formação docente que possibilite a consciência dos impactos desse profissional em todos os aspectos da vida dos seus alunos.

AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EFETIVA PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO INFANTIL

Resumo: O objetivo desse texto é evidenciar as contribuições de uma educação musical efetiva para o desenvolvimento comunicativo na infância, destacando a relevância da música como área de conhecimento

no contexto escolar. Partindo da análise de alguns aspectos da aquisição da linguagem, o trabalho estabelece conexões com as oito habilidades do Processamento Auditivo Central (PAC), explorando de que forma as atividades musicais podem influenciar positivamente o desenvolvimento dessas competências. Sob a perspectiva da Teoria dos Códigos de Legitimização (Maton, 2014), com foco na dimensão da Autonomia, são analisadas práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil que integram o fazer musical ao desenvolvimento global da criança. Os resultados indicam que a música, trabalhada como área de conhecimento específica, contribui para o fortalecimento das habilidades comunicativas – fundamentais para as linguagens falada, escrita e musical –, o que permite aos professores refinar suas estratégias de ensino, promovendo uma valorização consistente da educação musical nas escolas.

Palavras-chave: Educação Musical, Processamento Auditivo Central, Educação Infantil, Teoria dos Códigos de Legitimização, Dimensão da Autonomia.

THE CONTRIBUTIONS OF EFFECTIVE MUSIC EDUCATION TO CHILDREN'S COMMUNICATIVE DEVELOPMENT

Abstract: This paper aims to highlight the contributions of effective music education to communicative development during childhood, emphasizing the significance of music as a field of study within the school context. By analyzing key aspects of language acquisition, the present work establishes connections with the eight skills of Central Auditory Processing (CAP), exploring how musical activities can positively influence the development of these competencies. Through the lens of the Legitimation Code Theory (Maton, 2014), with a focus on the dimension of Autonomy, pedagogical practices in early childhood education are analyzed, integrating musical engagement with the holistic development of the child. The findings indicate that music, approached as a specific field of knowledge, strengthens communicative abilities—essential for spoken, written, and musical languages—enabling teachers to refine their teaching strategies and fostering a consistent appreciation for music education in schools.

Keywords: Music education, Central Auditory Processing, Early Childhood Education, Legitimation Code Theory, Dimension of Autonomy.

SOBRE OS AUTORES

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2018), Licenciada em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – CBM-CEU / RJ (2015). Especialista em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música – CBM-CEU / RJ (2014). Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CES/JF (2008). Especialista em Linguagem pela Universidade Veiga de Almeida – UVA/RJ (2012) e Técnica em Música pelo Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano – habilitação em Piano (2010). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Práticas Musicais. É professora de música das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro desde 2012. E-mail: calderanodacosta@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4133-4134>.

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira

Professora do curso de Música da Universidade Federal de Juiz de Fora, atual Coordenadora do Bacharelado em Música. Coordena o Projeto de Musicalização Infantil da UFJF, junto à Escola de Artes Pró-Música. Atuou como Professora no curso Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Música – Trompa, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e mestrado em Música – Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2024), atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, musicalização para/com bebês, formação de professores. E-mail: luanaufmg@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5008-5466>.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Possui graduação em Música – Bacharelado em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), mestrado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). É professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra também o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Práticas Musicais, e é membro associado do LCT Centre for Knowledge-Building, coordenando o grupo LCT Brazil. Há 10 anos é o diretor artístico do prestigiado Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga de Juiz de Fora. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 2018 e 2021. Atualmente é o Pró-reitor de Cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marcus.medeiros@ufjf.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6859-0316>.

Referências

- BENÍTEZ, María Angélica; ABRAHAN, Verónica Mariana Díaz; JUSTEL, Nadia Romina. Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, p. 61 - 68, 2017.
- COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano. *Fonoaudiologia e educação musical: um diálogo que favorece o aluno e o professor de música na educação infantil*. Dissertação em Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-graduação em Música, 2018.
- ELLERY, Karen. Becoming active and independent science learners – Using autonomy pathways to provide structured support. In: BLACKIE, Margaret A. L.; ADENDORFF, Hanelie; MOUTON, Marnel. *Enhancing Science Education – Exploring Knowledge Practices with Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2023. p. 21-38.
- HALLAM, Susan. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.
- ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.9, p.7-16, set. 2003.
- KRAUS, Nina; HORNICKEL, Jane; STRAIT, Dana L.; SLATER, Jessica; THOMPSON, Elaine. Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, v. 9, p. 1-9, 2014.
- LENT, Roberto. *Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MATON, Karl. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, v. 24, n. 1, p. 8-22, 2013. Disponível em: <https://legitimationcodetheory.com/wp-content/uploads/2018/06/2013Semantic-wave-packet.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- MATON, K. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.
- MATON, Karl; HOWARD, Sarah K. Autonomy: the next phase of dialogue between systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory. *Journal of World Languages*, v. 6, n. 1-2, 2020, p. 92 – 112. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21698252.2020.1720160> Acesso em 24 de julho de 2023.

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria Momensohn; RUSSO, Iêda Chaves Pacheco (Org.). *Prática da Audiologia Clínica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PATEL, I. Music and the brain. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 2009, pp. 208–216.

PEREIRA, Liliane Desgualdo. Inter-relação Processamento Auditivo e Linguagem. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino; TOMÉ, Marileda Cattelan. *Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia*. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música como recurso ou como área de conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. *Revista da ABEM*, [s.l.], v. 31, n. 1, e31119, 2023. DOI: 10.33054/ABEM202331119. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1268>. Acesso em: 5 dez. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, pp. 23 – 38, jul.dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 24 nov. 2024.

RUSSO, Iêda Chaves Pacheco; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria. *Audiologia Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SALMON, Angela. Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care*, v. 180, n. 7, p. 937-945, August 2010.

STAMPA, Mariângela. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando em sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

VALE, Sara Paraguassu Santos do. Práticas musicais na educação infantil: investigando o *habitus* de pedagogas em uma escola do DF. Tese em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

PROJETOS FORMATIVOS NAS CRISES DA MODERNIDADE: educação pública brasileira e reformas educativas

*PROYECTOS FORMATIVOS EN LAS CRISIS DE LA MODERNIDAD: educación pública
brasileña y reformas educativas*

*TRAINING PROJECTS IN THE CRISIS OF MODERNITY: Brazilian public education and
educational reforms*

*PROJETS DE FORMATION DANS LES CRISES DE LA MODERNITÉ : l'éducation publique
brésilienne et les réformes éducatives*



Bárbara Ortega* 

Santiago Pich** 

Caroline Bresolin Maia*** 

Introdução

Pensar a contemporaneidade nos lança em um fluxo de discursos/estruturas complexas e imbricadas, que indicam a superexploração de todos os seres vivos em detrimento de uma lógica econômica específica. São discursos progressistas de esquerda pela igualdade de oportunidades, antirracistas, feministas e anticolonialistas que muitas vezes não apontam para projetos societários em comum, capturados pelo fenômeno da individualização de pautas neoliberal. Estes últimos coexistem com discursos patriotas, nacionalistas, racistas e violentos da extrema direita que disputam os cargos políticos e de decisão social, prometendo uma justiça que a esquerda não conseguiu

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

*** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A pesquisa foi desenvolvida com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes).

cumprir em governos da social-democracia a partir do século XX no Ocidente e especialmente na América Latina.

Vivendo dentro dessas distinções, a sociedade enfrenta sintomas de um modelo econômico e político competitivo que não garante vagas para todos, tornando as pessoas cada vez mais dependentes do uso de fármacos para sobreviver ao dia a dia exploratório. Com a financeirização econômica e o modelo -fictício para a maioria- do empreendedor bem sucedido, há a impossibilidade da fuga da dívida econômica, medicamentos contra depressão e ansiedade, pílulas para otimizar capacidade de atenção, emagrecer ou não envelhecer. Essas práticas altamente estimuladas pelo mercado apontam para um entristecimento crônico de pessoas na atualidade, que nos leva a indagar: quais são as razões para essa tristeza generalizada? Quais são os dispositivos que operam para essa sensação de insuficiência e esgotamento?

Compreendendo que esse processo participa de um quadro amplo de crises do capitalismo, no qual novas subjetividade¹s, projetos formativos, são colocados em disputa, este trabalho se estrutura a partir de dois eixos principais: 1) trabalhamos com a tese de que tal crise de subjetividade está fortemente atrelada à crise do sistema capitalista. Para Fraser e Jaeggi (2020, p. 89), esta última se materializa quando “[...] há um problema concreto, em que arranjos existentes deparam objetivamente com dificuldades e são subjetivamente experienciados como problemáticos”, emergindo outra fase do sistema capitalista, que busca superar os problemas do regime anterior, mas que apresenta novos problemas: o neoliberalismo; 2) Além disso, consideramos que a abordagem sobre governamentalidade proposta por Foucault, proporciona um arcabouço teórico relevante para entender como o neoliberalismo molda subjetividades e transforma a autonomia individual em uma série de decisões econômicas, orientadas pela lógica de mercado e pela auto otimização, redimensionando conceitos como cidadania e direitos sociais.

Nessa nova ordem mundial, que possui como princípio a competição (Dardot; Laval, 2016), há uma reorganização do Estado e outras instituições clássicas como a Escola. O Estado agora responsável por criar um quadro

¹ Entendemos as complexidades entre neoliberalismo e produção de subjetividade, compreendendo esta última a partir de dois aspectos: subjetivação e sujeitamento. Aprofundaremos essa concepção ao longo do texto, conforme a abordagem proposta por Lazzarato (2014).

favorável às decisões individuais direciona seus recursos ao equilíbrio econômico desejado pelos oligopólios do mercado financeiro. Esse movimento de financeirização do capital transforma dinheiro público em renda, na lógica da privatização, contra o princípio do “comum”, inapropriável por definição (Laval; Dardot, 2019).

Em uma sociedade estruturada a partir da lógica neoliberal, qualquer desequilíbrio apresentado pelo mercado ameaça, por reflexo, todas as instituições (Laval; Dardot, 2019). Essa grade econômica de inteligibilidade aplicada a tudo e todos permite testar a ação, não apenas governamental, mas das instituições clássicas como Escola, Igreja, Prisões, Hospitais etc. e aferir sua validade e sua eficácia (Foucault, 2008), de modo a causar crise de sentidos nos sistemas educativos, de saúde, jurídicos, dentre outros. Em um mundo em que há uma guerra contra os viventes (Lazzarato, 2020), onde a vida deve se submeter à lógica econômica que organiza as diversas instituições, talvez, a única instituição que não esteja realmente em crise seja o Exército (Falquet, 2023).

A instituição escolar, como parte do braço esquerdo do Estado² que cuida, educa e nutre, portanto, é reorganizada a partir das reformas neoliberais. A partir disso, o objetivo deste artigo é analisar o capitalismo contemporâneo – que aqui, utilizaremos como equivalente a capitalismo neoliberal – e seus efeitos de crise nas instituições modernas, em particular, a escola pública gratuita, trazendo a luz, brevemente, o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte de tal reforma de subjetividades, através da aplicação da pedagogia das competências.

Conjuntura Socioeconômica

Na modernidade há uma tentativa de transferir a teoria do capital humano, antes apenas no campo econômico, para outros campos da vida social (Foucault, 2008). Esse movimento de pensar o ponto de vista do trabalhador, se preocupando em estudar “o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha” (idem., p. 307), faz parte da perspectiva neoliberal. Ao mesmo tem-

² Expressão utilizada por Loic Wacquant no documentário “A Sociologia é um esporte de combate” (2002).

po que o trabalho é um capital, uma fonte de renda, ele é inseparável de quem o realiza: o trabalhador com sua competência. Deste modo, a governamentalidade neoliberal trata não apenas de questões econômicas, mas da formação desse *homo oeconomicus empresarial*, do sujeito como empresário de si mesmo, que consome e produz sua própria satisfação. O sujeito é assim tornado recurso e capital humano que deve, a partir do seu interesse próprio fazer um cálculo econômétrico do investimento dos seus recursos, sempre escassos.

A crise de subjetividade no contexto do capitalismo contemporâneo, conforme discutido por Fraser e Jaeggi (2020), é intrinsecamente ligada às crises econômicas e sociais que emergem da instabilidade neoliberal. As autoras argumentam que a crise não deve ser vista apenas como um colapso econômico ou institucional, mas como um momento de ruptura que expõe as contradições internas do sistema, possibilitando uma reconfiguração social. Destacam que a crise é também uma falha na reprodução social, onde práticas e instituições que deveriam sustentar a sociedade falham, exacerbando o sentimento de insuficiência e esgotamento das subjetividades. Complementam ainda, que o capitalismo neoliberal intensifica crises em múltiplas esferas, como a ecológica, econômica e política, revelando a interdependência dessas esferas na manutenção do sistema. Este cenário de crise, então, não apenas reflete os problemas estruturais do neoliberalismo, mas também transforma as subjetividades, orientando-as para uma lógica de auto otimização e eficiência que reduz a autonomia individual a decisões econômicas, exacerbando sentimentos de fracasso e endividamento pessoal.

A partir desse projeto, também colonial, reformas neoliberais são implantadas para investimento no capital humano em países de primeiro mundo, ao passo que na periferia capitalista há uma insuficiência de investimentos nesse capital (Foucault, 2008). O neoliberalismo americano, diferenciado por Foucault (2008) do ordoliberalismo³ alemão, busca generalizar a forma eco-

³ O *ordoliberalismo* é uma vertente do liberalismo desenvolvida na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, que Foucault explora em suas aulas no Collège de France (Foucault, 2008). Diferente do liberalismo clássico, que propõe um Estado mínimo, o *ordoliberalismo* defende a intervenção estatal como essencial para criar e manter as condições ideais para o funcionamento do mercado. O Estado, nesse modelo, não atua como um agente econômico direto, mas como um regulador que assegura a competição justa e eficiente.

nômica para todo o social. A generalização da forma econômica funciona como um princípio de inteligibilidade: “a análise em termos de economia de mercado [...] vai servir de esquema que se pode aplicar a campos não econômicos” (idem., p. 334), ou seja, uma grade de inteligibilidade pelo investimento.

A partir de 1960 entra em colapso o modelo fordista capitalista, que conseguiu, em certa medida, ampliar os direitos sociais dentro de uma lógica “produção – renda – demanda”, nos “países de primeiro mundo”. Devido a fatores apontados por Dardot e Laval (2016) como as duas grandes crises do petróleo (1973; 1979), houve um severo aumento nas taxas de inflação e desemprego. Somamos a esses fatores, os efeitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que limitaram ainda mais o sistema fordista. A partir dessas crises, a nova política monetarista colocada em prática direcionou seus esforços para diminuir as taxas de inflação e aumentar os lucros das empresas:

O aumento brutal das taxas de juros à custa de uma grave recessão e de um aumento do desemprego permitiu lançar rapidamente uma série de ofensivas contra o poder sindical, baixar os gastos sociais e os impostos e facilitar a desregulamentação (Dardot; Laval, 2016, p. 196).

Neste contexto, foi construído pela tríade Europa, Estados Unidos da América (EUA) e Japão, o documento “The Crisis of Democracy”, que formulou um diagnóstico de 1975, na defesa da impossibilidade de se continuar com políticas de redistribuição no sistema capitalista, denunciando o “excesso de democracia” na década de 1960. Esses movimentos críticos ao Estado de bem-estar social se materializaram na norma neoliberal, instaurada nos anos 80, tendo como seus precursores Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA.

Importa destacar, que a estrutura do neoliberalismo exerce um impacto devastador sobre os países do chamado Sul Global, resultado das relações desiguais com as nações do Norte Global. Isso ocorre porque, segundo a teoria marxista da dependência, elaborada por autores como Ruy Mauro Marini (2009), o desenvolvimento econômico na periferia é condicionado pelo crescimento das economias dominantes, que restringem as possibilidades de autonomia das economias subordinadas. Dessa forma, os países periféricos só se desenvolvem como um reflexo da expansão das economias centrais. Para

Marini, essa dependência configura uma relação de subordinação, na qual as estruturas produtivas das nações dependentes são moldadas para garantir a perpetuação dessa desigualdade, reforçada pela dinâmica neoliberal. Assim, a superação dessa dependência só seria possível com a ruptura do sistema capitalista, que sustenta essa ordem global desigual.

O neoliberalismo, desde a década de 1970, emergiu como uma força dominante na América Latina, caracterizado por um conjunto de políticas que incluem privatizações, redução das garantias sociais, desregulação financeira e flexibilização dos direitos trabalhistas. A região se tornou um terreno fértil para a implementação dessas políticas, promovidas por uma coalizão de organismos financeiros internacionais, corporações multinacionais e governos nacionais. Este movimento, originalmente impulsionado pelas ditaduras militares, foi um mecanismo de contenção da insurgência popular e armada, além de servir como base para uma reestruturação neoliberal continuada nas décadas seguintes através de reformas estruturais profundas, em consonância com os ajustes das políticas econômicas globais (Gago, 2014).

Diante dessa análise sobre a influência desproporcional do neoliberalismo nos países do Sul Global, observamos uma clara conexão entre as estruturas macroeconômicas e a engenharia das subjetividades individuais. As políticas neoliberais, ao remodelarem não apenas os mercados, mas também as expectativas e capacidades individuais, pavimentam o caminho para uma reconfiguração profunda da identidade e da autonomia pessoal. Neste contexto, as reformas neoliberais na América Latina não apenas ajustaram as economias às necessidades dos mercados globais, mas também promoveram uma reformulação das normas sociais e das responsabilidades individuais, substituindo laços comunitários e redes de solidariedade por uma crescente individualização e competição. Assim, a emergência do *homo economicus* como modelo de sujeito predominante reflete uma extensão dessa governamentalidade neoliberal que transforma cidadãos em empreendedores de si mesmos. Este processo de subjetivação, ancorado nas dinâmicas de mercado, revela como as crises econômicas e de identidade são profundamente interligadas, influenciando a maneira como os indivíduos percebem seu papel e poder dentro da sociedade.

No capitalismo, há uma tentativa de produzir subjetividades alinhadas aos fluxos econômicos e tecnológicos, buscando articular economia e subjetividade. A partir dessa tese, recuperamos as reflexões de Lazzarato (2014), para o qual as crises sistêmicas estão fortemente interligadas com as crises de produção da subjetividade. Embora seja importante reconhecer as diferenças teóricas entre Lazzarato e os argumentos apresentados por Fraser e Jaeggi (2020), nota-se uma possibilidade frutífera de diálogo entre essas perspectivas a partir da noção de “crise neoliberal”. Tal conceito funciona como um ponto de convergência para explorar como os imperativos econômicos do neoliberalismo não apenas amplificam as desigualdades materiais, mas também reconfiguram os modos de subjetivação, contribuindo para um aprofundamento das crises sociais e culturais que desafiam os fundamentos do próprio sistema capitalista.

O neoliberalismo na modernidade, buscou destruir as relações sociais anteriores (tradições, para Ulrich Beck (2010) e ritos, para Miguel Benasayag (2019)), e promover a figura do empreendedor. O sujeito de interesse (Foucault, 2008), que se diferencia do sujeito de direitos, é este *homo oeconomicus* que funciona em um duplo involuntário: ao mesmo tempo que depende de uma totalidade de situações que fogem do seu controle, também atende seus interesses individuais, que a partir da perspectiva do liberalismo econômico desde Smith (1996), seria também proveitoso para a coletividade.

Contudo, esse projeto societário apresenta problemas, uma vez que desfaz a sociedade e provoca uma desterritorialização. Além disso, o fracasso da figura do empreendedor traz ao primeiro plano o homem endividado, uma subjetivação negativa, onde este já é de imediato culpado por seus fracassos, “fracassos despejados pelo Estado e pelo mundo dos negócios sobre a sociedade” (Lazzarato, 2014, p. 15). Para o mesmo autor, “a crise financeira não é apenas econômica, mas também uma crise de governamentalidade neoliberal cujo impulso para transformar todo indivíduo em proprietário, homem de negócios e acionista estagnou miseravelmente com o colapso do mercado imobiliário norte-americano” (Lazzarato, 2014, p. 15). Diante desta estagnação, o sistema capitalista na modernidade passa a ser caracterizado por um duplo regime de subjetividade: a Sujeição Social e a Servidão Maquínica.

A primeira, busca produzir um sujeito individualizado, em um modo de dominação do próprio sujeito sobre si (idem.). A segunda, funciona sob a desterritorialização de sujeitos e objetos, ou seja, transforma as subjetividades em componentes moleculares, como peças de uma máquina, pensadas de modo individual:

Dinheiro e finanças são perfeitamente capazes de desterritorializar (ou descodificar) a “matéria” social, como os últimos trinta anos de neoliberalismo mostraram. Eles minam e burlam leis (em particular as que lidam com trabalho e a previdência social), bem como as codificações dos sujeitos sociais, econômicos e políticos estabelecidos pelo fordismo. Empregados e suas instituições, empregadores e suas fábricas, o Estado e seu dispositivo de bem-estar têm sido submetidos a processos de desterritorialização que os transformaram radicalmente (Lazzarato, 2014, p. 30).

A Servidão Maquinica assimila uma multiplicidade de modos de subjetivação tanto das semióticas significantes (linguagem) como das semióticas a-significantes. Para explicar essas duas semióticas, Lazzarato (2014) recupera os estudos de Félix Guattari para o qual não são apenas os humanos que produzem agenciamento pela linguagem, argumentando a existência de agenciamentos complexos entre humanos, natureza e máquina. Dessa fonte de enunciação se diferenciam as “máquinas de signo de dinheiro, economia, ciência, tecnologia, arte etc.” as quais “funcionam em paralelo, ou independentemente do fato de produzirem ou transmitirem significações, contornando, dessa maneira, a linguagem, as significações e a representação.” (idem., p. 57). As semióticas a-significantes, deste modo, possuem efeito de despolitizar e despersonalizar ações, agindo no real pela ordem econômica, alcançando maior relevância na medida em que as tecnologias digitais se desenvolvem, dentro de um colonialismo algorítmico.

O termo “colonialismo” justifica-se na compreensão de que tais desterritorializações ocorrem em um capitalismo imperialista, onde se produz uma “deslocalização da produção industrial nestes últimos [os países ‘subdesenvolvidos’], que funcionam como subcontratação dos monopólios sem qualquer autonomia possível porque a sua existência depende de movimentos de capital estrangeiro.” (Lazzarato, 2020, p. 7, tradução nossa)⁴. Deste modo,

⁴ “deslocalización de la producción industrial en estos últimos [los países ‘subdesarrollados’], que funcionan como subcontratación de los monopolios sin ninguna autonomía posible porque su

Lazzarato conclui que “A máquina “centro/periferia” não desapareceu. Não só adotou uma forma neocolonial, mas também passou a fazer parte das economias digitais ocidentais.”⁵ (idem., p. 7, tradução nossa).

Essas economias ocidentais exploram “o processo de singularização e produção de novos modos de subjetivação centrados no desejo” (Lazzarato, 2014, p. 49), neste caso, um desejo maquínico, artificial, que vem de fora do sujeito. Nesse contexto, há uma produção em massa de subjetividades que expressam a convergência da Sujeição Social com a Servidão Maquínica, e que produzem ecos nas instituições modernas, como a escola.

Exemplos de como o neoliberalismo busca produzir subjetividades não faltam, como na área da saúde, midiática/jornalística, artística etc. No contexto educacional, foco deste artigo, o projeto de formação humana neoliberal ocorre principalmente por meio da produção de uma doxa na qual para problemas públicos há soluções privadas; uma crença de que o público é ineficiente. A privatização, nesse sentido, é frequentemente acompanhada de um mercado escolar financiado por recursos estatais, sucateando as escolas públicas. Junto deste fenômeno, há uma transferência de responsabilidade pela qualidade da educação do Estado para as famílias, em uma lógica meritocrática. Assim, estas são compelidas a selecionar as melhores opções educacionais disponíveis, cuja acessibilidade é frequentemente determinada pela capacidade econômica de cada família, subordinando o direito à educação à lógica do mercado.

Instituição Escolar e a crise de sentido: BNCC como objeto de análise

A instituição escolar moderna, marcada pelo período Republicano, participou do projeto iluminista que “cria uma ‘cena de regulação, que introduz a universalidade como descritor jurídico’ e uma ‘cena de representação’ na qual apenas o colonizador tem um juízo interno capaz de reconhecer e interpretar a representação.” (Mirzoeff, 2023, p. 5). A partir desse velado plano, a democratização da escola limitou-se de maneiras diferentes no mundo. Em

existencia depende de los movimientos de capital extranjero” (Lazzarato, 2020, p. 7).

⁵ “La máquina “centro/periferia” no ha desaparecido. No solo ha adoptado una forma neocolonial, sino que también ha pasado a formar parte de las economías digitales occidentales” (idem., p 7).

países do Norte global, essa democratização apesar de ter alcançado a garantia de oferta e igualdade de oportunidades formais, foi limitada pelas desigualdades culturais presentes nos currículos e avaliações, denunciadas com excelência pelo sociólogo Pierre Bourdieu na década de 1960. Já nos países do Sul global, como o Brasil, a democratização -conquistada efetivamente com a Constituição Federal de 1988- trata-se de uma “demografização”, ou seja, oferta tardia de acesso à escola e não democratização das chances escolares, envolvendo assimetrias econômicas e culturais entre agentes de diferentes classes sociais (Valle, 2017). Desta maneira, a escola republicana moderna era, e ainda é, mais uma instituição que reproduz a sociedade, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos.

Essa promessa de oportunidades iguais, que garantiria um lugar no mercado de trabalho, legitimado pela instituição escolar, entra em colapso diante das transformações econômicas e sociais no neoliberalismo. Beck (2010) retrata essa estagnação ao comparar o sistema educativo com uma “estação-fantasma”,

[...] pela qual os trens já não circulam conforme previsto. Quem quiser viajar – e quem há de querer ficar em casa quando ficar em casa significa o fim de qualquer perspectiva de futuro -, precisa entrar em alguma das filas de espera dos guichês que vendem bilhetes para trens que de qualquer jeito já estão lotados [...]. Como se nada tivesse acontecido, os funcionários educacionais sentados atrás dos balcões de venda de passagens oferecem, com grande pompa burocrática, bilhetes para lugar nenhum e ‘ameaçam’, encarralando aqueles que se puseram em fila diante deles: “sem bilhete vocês jamais poderão viajar no trem!”. E o pior é que eles ainda têm razão...! (Beck, 2010, p. 219).

Nessa crise da consagração escolar, o projeto formativo se modifica, agora alinhado às novas demandas econômicas, na lógica de mercado. As reformas neoliberais educacionais orientadas por grupos internacionais do campo econômico como FMI e Banco Mundial, encontram repercussões nas pedagogias das competências, na formação e educação ao longo da vida, no direito individual à educação, projetos de vida, no preterimento do conceito de “equidade” em detrimento da “igualdade”, etc.

Nesse sentido, a contemporaneidade parece deslocar-se das Sociedades Disciplinares, onde há poderes regulatórios, principalmente por meio do confinamento em instituições como prisões e escolas (Deleuze, 1992), e

orientar-se para Sociedades do Controle, do controle contínuo e comunicação instantânea.

O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento a domicílio, etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível **formação permanente**, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (Deleuze, 1992, p. 216, grifo nosso).

Deste modo, a crise da escola relaciona-se à instalação de novos tipos de sanções na sociedade contemporânea. Nas sociedades do controle, há um ímpeto por modelizar e digitalizar, em uma lógica maquínica, onde tudo se torna empresa, reduzindo as potencialidades de sindicatos ou direitos trabalhistas.

A partir da ampliação do conceito de trabalho no neoliberalismo, donas de casa, desempregados, crianças dentre outros sujeitos antes identificados como improdutíveis, agora são capturados pelo ímpeto da produção. Nesse sentido, o capitalismo contemporâneo, “não é nada mais que um agenciamento de agenciamentos ou processos (a empresa, o social, o cultural, o tecnológico, o político, o gênero, as comunicações, a ciência, o consumo), articulado uns aos outros” (Lazzarato, 2014., p. 45), operando principalmente por meio de lucro, impostos e aluguel.

Agenciamentos esses que se impõem ao sujeito, antes mesmo dele nascer, “um ‘exoesqueleto’ que ele deve saber vestir para atender às necessidades da sociedade. O ponto de vista aqui é puramente econômico e produtivista” (Banasayag, 2019, p. 11). Ao preparar as crianças para um mundo tão duro quanto o nosso, construímos esse mesmo futuro, dentro de um processo formativo que Benasayag (idem., p. 11) resume na frase “desintegra-te e a sociedade poderá te integrar”. A educação, portanto, se torna a pedagogia das competências,

[...] uma educação puramente utilitária, sem transmissão de cultura ou atenção ao desenvolvimento das afinidades eletivas da criança; educar significa ensinar a se modelar de acordo com os esquemas da sociedade do desempenho. Serás

‘educado’ quando tiveres aprendido a sufocar [...] tudo o que possa perturbar ou bloquear a fluidez exigida pelo mercado de trabalho [...] (idem., p. 11).

A formação sob a égide do capital, busca homogeneizar todas as semióticas à semiótica do capital. “A iniciação ao capital implica antes de tudo essa iniciação semiótica a vários códigos de traduzibilidade e aos sistemas que lhes correspondem” (Lazzarato, 2014, p. 65), da qual a escola participa, produzindo conhecimento, atitudes e estereótipos. Essa semiótica dominante é produzida principalmente pela formalização, a partir da qual podemos pensar, no contexto educativo, os currículos oficiais.

Nesse contexto, a linguagem funciona como matéria-prima para a formatação semiótica responsável pela fabricação de um sujeito individuado, adaptado às significações dominantes que lhe atribuem um papel, uma identidade e uma função dentro da divisão social do trabalho (idem., p. 83).

Em outras palavras, no contexto educacional contemporâneo, as transformações profundas nas instituições escolares, orientadas pelas políticas neoliberais, estão alinhadas com as exigências de um mercado globalizado. Essas mudanças são elucidadas pelas teorias de Deleuze (1992) sobre as sociedades de controle, que oferecem um quadro teórico para entender como a autonomia educacional tem sido suplantada por uma lógica de avaliação contínua e quantificação de desempenho. Este cenário reflete o processo de subjetivação que Lazzarato (2014) descreve, onde os indivíduos são incentivados a se comportar como ‘empreendedores de si mesmos’. A ênfase crescente em habilidades quantificáveis e competências diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho desloca a educação de seu papel tradicional de formar cidadãos críticos e engajados, incentivando uma cultura de competição e eficiência.

No campo educativo, essa semiótica dominante disputa nas relações micro e macro, desde o agenciamento de sujeitos professores da escola pública para a compra de um ar- condicionado por meio de uma “vaquinha”, até a imposição de um currículo nacional com base na pedagogia das competências: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica o alinhamento das políticas educacionais às estratégias neoliberais ao adotar uma lógica de mercado que privilegia a formação de competências e habilidades específicas, como empreendedorismo, resolução de problemas e criatividade, altamente

demandadas pelo mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. Esse direcionamento é perceptível em diversas frentes, como o incentivo à participação de atores privados na formulação e implementação de políticas educacionais, incluindo fundações empresariais e plataformas digitais, bem como na reconfiguração da formação docente para atender aos padrões da BNCC, com ênfase em práticas instrucionais e na obtenção de resultados mensuráveis. Além disso, verifica-se a fragmentação curricular baseada em avaliações padronizadas que priorizam métricas de eficiência em detrimento da contextualização social. Essa lógica é reforçada pela governamentalidade neoliberal, como descrita por Foucault, que se materializa na sala de aula por meio da internalização das exigências de eficiência e produtividade, observadas na crescente implementação de métodos de ensino orientados por resultados e práticas avaliativas uniformizadas. Em referência a esta última, destacamos dois trabalhos que denunciam a BNCC como uma encomenda do campo econômico para o campo educacional, dentro de um projeto formativo utilitário. O primeiro, trata-se da tese de Silva (2018), que demonstra como a presença das competências socioemocionais na BNCC para o Ensino Médio (EM) participa de um novo projeto formativo estratégico para o campo econômico pós crises iniciadas na década de 1970. Para a autora, trata-se de uma captura da subjetividade em prol da administração das emoções, ação relevante para uma trajetória escolar e profissional de sucesso no mundo contemporâneo. Esse projeto socioemocional apresenta como principal fomentador a organização filantrópica Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e a UNESCO, defendendo a promoção de características como “[...] o grau de extroversão, amabilidade, conscientização ou conscienciosidade, estabilidade emocional e abertura a novas experiências” (Silva, 2018, p. 53), também conhecidas como flexibilidade, disciplina e iniciativa, qualidades caras ao *homo oeconomicus*.

Essa aliança de organismos internacionais junto de organizações filantrópicas resulta nos principais agentes da “reforma educativa”. Além do IAS, outra importante instituição no processo de construção e homologação da BNCC foi a Fundação Lemann. Analisada no segundo trabalho que aqui destacamos, o artigo de Tarlau e Moeller (2020) registrou as ações desta fundação, criada por Jorge Paulo Lemann, em 2002, e que a partir do ano de 2010,

com o aumento da fortuna de seu fundador, direciona-se para as políticas públicas brasileiras.

Com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira, a Fundação Lemann começou a buscar uma nova iniciativa de política pública “baseada em evidências”, que poderia ter um impacto nacional e de longo alcance. A Base Nacional Comum Curricular logo se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann (Tarlau; Moeller, 2020, p. 565).

Em 2013, ocorreu o seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, organizado pela Lemann na Universidade Yale, com palestrantes representantes da *Common Core* dos EUA. O evento, que contou com financiamento de passagens áreas dos convidados brasileiros, foi palco para a construção da rede de apoio à BNCC, o Movimento pela Base (Tarlau; Moeller, 2020).

No ano seguinte, por pressão de grupos defensores da BNCC, houve a inclusão da estratégia 7.1 na meta 7 do PNE (2014), garantindo um amparo legal para a construção do currículo nacional:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, grifo nosso).

Durante a escrita do documento, entre 2015 e 2017, Tarlau e Moeller (2020) afirmam que a Fundação Lemann, mesmo não tendo participado explicitamente do processo de redação da base, monitorou sua escrita, tendo reuniões com representantes do MEC e recebendo versões do documento antes mesmo de sua publicação.

O fato de que uma fundação privada teve acesso a um documento governamental, antes de quaisquer outras organizações da chamada sociedade civil, confirma a extensão da presença e do poder da Fundação Lemann dentro do Estado brasileiro (Tarlau; Moeller, 2020, p. 591).

Essa transferência de agentes do campo econômico para o educativo, também indica transferência de objetivos. Deste modo, identificamos que a BNCC, respondendo à crise do sentido de escola, compõem um cenário de reformas que carrega um novo projeto formativo que atenda aos interesses

do capital, semiótica a-significante, sistematizada na Pedagogia das competências.

Considerações finais

As reformas neoliberais educacionais a partir da década de 1990 permanecem em constante modificações e disputas, exemplificadas em políticas como a Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018), na Reforma do Ensino Médio (2017), militarização das escolas, formalização dos Homeschooling, Ensino à Distância no Ensino Médio ou defesas de Escola sem Partido. Nesse contexto neoliberal, a semiótica dominante é a do capital, que busca aplicar a lógica econômica como grade de inteligibilidade do mundo, de maneira despersonalizada e despolitizada, não se opondo a regimes de governo cada vez mais autoritários.

Diante das críticas antirracistas, feministas e decoloniais aos supostos universalismos da escola republicana e às instituições modernas que reproduzem desigualdades, não se trata de querer voltar às velhas instituições da Sociedade Disciplinar (escola, prisões, estado etc.) mas buscar criar novos tipos de acontecimentos (Deleuze, 1992), que pressupõe novas maneiras de pensar. É preciso acreditar no mundo, o que significa “suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaço-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (idem., p. 218).

Com base na análise das transformações impulsionadas pelas políticas educacionais neoliberais, evidencia-se a urgência de reflexões críticas e a formulação de diretrizes para investigações futuras. A intrusão da lógica mercantil no sistema educacional, exemplificada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e reformas correlatas, sublinha a necessidade de uma reavaliação profunda do papel social da educação. Este deslocamento de uma perspectiva inclusiva e crítica para modelos que privilegiam a competitividade e a produtividade indica uma reorientação dos sistemas educacionais, que passam a atender primordialmente às demandas imediatas do mercado de trabalho, negligenciando a formação cidadã, a capacidade crítica e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A investigação de abordagens educacionais que reincorporem valores de justiça social poderia oferecer alternativas para políticas educacionais que não considerem a formação de força de trabalho apenas, mas que promovam a formação de cidadãos conscientes e participativos. Ademais, estudos comparativos que examinem o impacto dessas políticas em diversos contextos socioeconômicos podem elucidar como as variáveis regionais afetam a implementação e os resultados das reformas educacionais. Por fim, diante do papel crescente das tecnologias digitais na educação, seria valioso estudar como as inovações podem ser empregadas tanto para reforçar quanto para questionar os pressupostos neoliberais. Esses estudos poderiam fundamentar a criação de intervenções educacionais que sejam inclusivas e menos alinhadas às dinâmicas mercadológicas, assegurando que a educação mantenha seu status como um pilar essencial de formação humana ética, estética e política na sociedade.

PROJETOS FORMATIVOS NAS CRISES DA MODERNIDADE: educação pública brasileira e reformas educativas

Resumo: Este artigo examina os impactos do neoliberalismo sobre as instituições modernas, com foco na escola pública brasileira. A investigação centra-se em como as crises geradas pelo modelo neoliberal reconfiguram os projetos de formação humana e moldam subjetividades, conforme discutido por Lazzarato (2014), contribuindo para um colapso do sentido e da função da escola. A análise destaca o impacto das reformas educacionais no contexto da crise de subjetividades (Fraser e Jaeggi, 2020), que orienta a educação para uma lógica de controle contínuo, formação permanente, eficiência e auto-otimização. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um exemplo paradigmático de alinhamento às demandas do mercado, ao adotar a Pedagogia das Competências como eixo central. O texto conclui ressaltando a necessidade urgente de reimaginar políticas educacionais que transcendam a lógica econômica, promovendo valores de justiça social e uma formação integral que resgate o sentido crítico e emancipador da escola.

Palavras-chave: neoliberalismo, educação, subjetividade, crise, governamentalidade.

TRAINING PROJECTS IN THE CRISIS OF MODERNITY: Brazilian public education and educational reforms

Abstract: This article examines the impact of neoliberalism on modern institutions, with a focus regarding Brazilian public schools. The study explores how crises generated by the neoliberal model reshape human development projects and reconfigure subjectivities, as discussed by Lazzarato (2014), contributing to a collapse in the purpose and role of schools. The analysis highlights the impact of educational reforms in the context of the subjectivity crisis (Fraser and Jaeggi, 2020), which steers education toward a logic of continuous control, lifelong training, efficiency, and self-optimization. In this scenario, the National Common Curricular Base (BNCC) serves as a paradigmatic example of alignment with market demands, centering on the Pedagogy of Competencies. The article concludes by underscoring the urgent need to reimagine educational policies that transcend economic rationality, promoting values of social justice and holistic education to restore the critical and emancipatory role of schools.

Keywords: neoliberalism; education; BNCC; subjectivity; crisis; governmentality.

SOBRE OS AUTORES

Bárbara Ortega

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMS), é atualmente doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com bolsa CAPES. Também participa do Projeto de Pesquisa intitulado “Biopolítica e a produção de informações na contemporaneidade: entre biomoléculas e algoritmos”. Dentre as temáticas de interesse, destacam-se a Digitalização da Vida, Colonialismo Digital, Plataformas Educativas e seus projetos formativos intrínsecos. E-mail: barbara.ortega@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6724-4400>.

Santiago Pich

Possui graduação em Educação Física pelo Instituto del Profesorado En Educación Física (IPEF - Córdoba - Argentina) (1996), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1999) e doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2009). Pós-doutorado realizado na Universidade de Barcelona (UB) (2019), junto ao grupo de Pesquisa em Pensamento Pedagógico e Social (GREPPS). Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É Co-líder do Grupo de Pesquisa LABORATÓRIO DE PESQUISAS SOCIOLOGICAS PIERRE BOURDIEU (LAPSB). E-mail: santiago.pich@yahoo.com.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8064-1320>.

Caroline Bresolin Maia

Doutoranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na área de Condicão Humana e Saúde na Modernidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. Mestra em Direito pela Faculdade Meridional de Passo Fundo (IMED/ATITUS). Pesquisadora do Laboratório de Ética Ambiental e Animal (UFF). Também participa do Projeto de Pesquisa intitulado “Biopolítica e a produção de informações na contemporaneidade: entre biomoléculas e algoritmos”. Membro do Observatório de Justiça Ecológica (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa FUNDDIH - Fundamentos e Dimensões dos Direitos Humanos (IMED/ CNPq). Particular interesse na pesquisa interdisciplinar, em temas como: Neoliberalismo, Autoritarismo e Meio Ambiente, Sociologia Política, Democracia e Poder, Ecologia Política, Ética Ambiental e Animal, Justiça Climática e Ambiental. E-mail: carolbresolin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4975-0884>.

Referências

- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n. 2. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FALQUET, Jules. *Pax Neoliberalia: mulheres e a reorganização da violência neoliberal*. São Paulo: Sabinfluência edições, 2022.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978- 1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. *Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica*. São Paulo: Boitempo, 2020.

GAGO, Verónica. *Razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular*. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

LAVAL, Christian.; DARDOT, Pierre. O comum deve fundar a democracia social. In: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. *Democracia em colapso? Curso: A democracia pode ser assim: História, formas e possibilidades*. São Paulo: Boitempo; Sesc, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, Máquinas, subjetividades*. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência – uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MIRZOEFF, Nicholas. Não é o Antropoceno, é a cena da supremacia branca ou a linha divisória geológica da cor. *Buala*, 2023. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/a-ler/nao-e-o-antropoceno-e-a-cena-da-supremacia-branca-ou-a-linha-divisoria-geologica-da-cor>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Araraquara, 2018.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://pure.psu.edu/en/publications/o-consenso-por-filantropia-como-uma-funda%C3%A7%C3%A3o-privada-estabeleceu->. Acesso em: 10 set. 2024.

VALLE, Ione Ribeiro. A persistência do projeto arquitetônico piramidal da escola e da universidade brasileiras. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal*. São Paulo: Annablume, 2017.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

PLANEJAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A Criação e Atuação de Conselhos Municipais de Educação em Mato Grosso do Sul

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA: La Creación y Actuación de los Consejos Municipales de Educación en Mato Grosso do Sul

PLANNING AND DEMOCRATIC MANAGEMENT: The Creation and Role of Municipal Education Councils in Mato Grosso do Sul

PLANIFICATION ET GESTION DÉMOCRATIQUE : La Crédation et le Fonctionnement des Conseils Municipaux de l'Éducation dans le Mato Grosso do Sul

Carmen Lígia Caldas Haiduck* 



Regina Tereza Cestari de Oliveira** 

Introdução

No espaço institucional, planejamento tem o significado de ações coletivas, como instrumento destinado ao alcance de objetivos comuns, que transcendem os indivíduos (Saviani, 2013). A ação de planejar é política, uma vez que com a definição de planos se instituem valores, objetivos, são alocados recursos financeiros, e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos (Ferreira, 2013). Como função política, um plano ergue-se como meio para organizar a política econômica e social de cada gestão governamental (Fonseca, 2016). O planejamento tem sempre sentido ideológico¹, uma vez que não há neutralidade na planificação², há,

* Universidade Católica Dom Bosco.

** Universidade Católica Dom Bosco.

¹ Entende-se, de acordo com Gramsci (1986, p.16), que ideologia é “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”.

² Segundo Vieira (1992, p. 24), “a planificação representa comumente a expressão quantificada de determinada política econômica e social, estabelecendo, ainda, os objetivos da ação governamental”. Ela, portanto, indica a principal forma de sistematização da política econômica e social.

sim, um conjunto de intenções que expressam interesses e necessidades individuais e coletivas e suas contradições. A compreensão de um plano, como instrumento político de intervenção do Estado na sociedade, implica apreender como essa intervenção se dá no âmbito da correlação de forças sociais e dos constrangimentos financeiros próprios dos direitos sociais, uma vez que os planos supõem o conhecimento dos limites e das possibilidades (Cury, 2011).

O planejamento governamental é composto da planificação do conjunto de setores da sociedade, como o setor (ou campo) da educação, sendo os planos, os programas e os projetos, as formas para a materialização dessa planificação (Azevedo, 2014). Um plano governamental, expressão do planejamento, constitui o instrumento utilizado pelo governo na condução de políticas públicas, uma ferramenta usada para atingir as metas estabelecidas para a organização e o desenvolvimento da sociedade.

O olhar sobre o movimento do planejamento no Brasil abre espaço para compreender sua função na dinâmica institucional do Estado, considerando que no decorrer do período republicano, o Estado oscilou entre diferentes direções políticas (Ferreira; Fonseca, 2011). Esta oscilação resultou em diferentes posicionamentos com relação ao papel da União nas políticas educacionais, em que, entre outros, a “[...] centralização e a descentralização constituem um movimento pendular inerente a todo e qualquer tipo de Estado” (Saviani, 2011, p. 76). Em tal movimento, figura o planejamento educacional atrelado ao planejamento governamental com diferentes pautas nos governos, neste sentido considera-se que no cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social (Vieira, 1992).

No âmbito de um plano governamental, a educação é concebida e priorizada, levando- se em conta as relações contraditórias que incidem na proposta para a área. O planejamento educacional tem a função de intervir, pois como instrumento mediador dos processos educacionais visa “[...] a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir as funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado” (Baia Horta, 1994, p. 195).

No período de 1988 a 2014, foram instituídos seis Planos Plurianuais (PPA) com programas para a educação no âmbito da conjuntura, decorrentes da reorganização mundial do capitalismo. O PPA do período 2008-2011, re-

ferente ao segundo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), definiu a educação como agenda prioritária e estabeleceu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propondo reiterar o papel do Estado na política educacional, bem como os preceitos constitucionais do regime de colaboração com destaque para a democracia e a qualidade.

A proposta do PDE foi operacionalizada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto n. 6.094/2007 (Brasil, 2007) que estabeleceu diretrizes e metas, indicador de qualidade e um planejamento estratégico, o Plano de Ações Articuladas (PAR). Na esfera da política educacional, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação representou uma estratégia do governo central para o cumprimento do plano de governo. Esse plano considerou em suas diretrizes os preceitos da gestão democrática da educação, presentes na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a participação da sociedade civil e política em espaços organizados como os Conselhos e entre eles o Conselho Municipal de Educação (CME), como um órgão que deve representar a comunidade nos processos de gestão da educação, um elo entre Estado e sociedade (Cury, 2006).

Este texto é um recorte da tese de Doutorado em Educação³, cujo objeto de estudo foi o processo de criação e a atuação dos Conselhos Municipais de Educação nos Municípios Sul- mato-grossenses de Três Lagoas e Sidrolândia, considerando o Plano de Ações Articuladas (PAR), e suas implicações para a construção da gestão democrática da Educação Básica, no período de 2007 a 2014. O recorte temporal estabelecido refere-se a dois ciclos do PAR, ou seja, 2007-2010 e 2011-2014.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos na pesquisa, foram utilizados como procedimentos metodológicos para coleta de dados e análise da realidade: pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada⁴, que auxiliaram a identificar as características do objeto e possibilitaram

³ Tese defendida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com bolsa da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

⁴ As entrevistas foram realizadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer consubstanciado do CEP/UCDB n. 2.701.700.

o estabelecimento de relações sócio-históricas do fenômeno, situando-o no tempo e no espaço (Triviños, 1987).

Neste texto, objetiva-se analisar a influência do Plano de Ações Articuladas (PAR) na criação do Conselho de Educação em dois municípios sul-mato-grossenses: Três Lagoas e Sidrolândia. Na seleção dos municípios para a pesquisa considerou-se os seguintes critérios: criação de CME em diferentes ciclos do PAR, um no primeiro e outro no segundo, estimativa populacional acima de 50.000 hab., no ano de 2014 (ano referência da pesquisa) e localização em diferentes regiões do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Estarão em análise a composição e a participação dos referidos Conselhos nos processos decisórios da gestão educacional local. Para tanto, organizou-se este texto considerando os planos governamentais do período estudado, a dimensão Gestão Educacional com ênfase na área gestão democrática do PAR, instrumento de planejamento educacional e a influência deste plano na criação de CME. Em seguida apresentam-se análises da composição dos CME e a atuação neste órgão representativo.

Gestão democrática nos planos governamentais: o contexto da criação de Conselhos de Educação em dois municípios de Mato Grosso do Sul

A Constituição Federal de 1988 é o texto legal de reconhecimento do papel institucional do Estado brasileiro com as políticas sociais e o desafio de implantá-las no âmbito da organização federativa, respeitando os fundamentos de um Estado Democrático de Direito. Importa ressaltar que tal reconhecimento é resultante das lutas de segmentos representativos da sociedade civil em prol da democratização da sociedade.

O princípio constitucional da gestão democrática do ensino público está relacionado à compreensão de Estado Democrático de Direito que “[...] reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder considerando-o como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado” (Cury, 2002, p. 172). Embora a gestão democrática esteja presente nos documentos oficiais que normatizam a gestão dos processos como Constituições Estaduais, Leis Orgânicas dos Mu-

nicípios, Planos Educacionais e outros, sua materialização ainda constitui um desafio no âmbito das relações democráticas.

Nos Planos Plurianuais (PPA) dos anos 1990 e início dos anos 2000, a iniciativa governamental foi organizada em programas com foco em resultados e nos projetos estratégicos, marcando o modelo gerencial na administração pública do Estado, especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995. A gestão democrática em sua essência foi evidenciada nos textos desses Planos com perspectivas diferenciadas das requeridas nos movimentos pela democratização do país (Haiduck, 2020).

Nos planos governamentais dos períodos 2008-2011 e 2012-2015, as estratégias para a tentativa de construção da gestão educacional articulando a gestão democrática com a educação de qualidade, ganhou ênfase nos textos documentais, com destaque para o PPA 2008-2011 intitulado “Desenvolvimento com Inclusão Social e Educação de Qualidade” (Brasil, 2008). No texto deste PPA observou-se o intento com relação ao fortalecimento da democracia e do papel da União “em suas múltiplas dimensões como mantenedora, como normatizadora e reguladora dos sistemas, corrigindo distorções e desequilíbrios regionais, como indutora de políticas” (Brasil, 2007, p. 75).

A priorização da gestão educacional na agenda governamental brasileira no período 2008-2011 resultou no PDE, um conjunto de programas para os níveis de ensino, destacando- se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido por meio do Decreto n. 6.094/2007, com prioridade para a gestão da educação básica nas localidades, uma tentativa do “estabelecimento de uma relação federativa mais consistente e para um papel mais diretivo da União, com o compartilhamento e responsabilização coletivos por parte dos entes federados” (Cury, 2007, p. 15).

O referido decreto estabeleceu diretrizes a serem implementadas, articuladas e avaliadas pelos municípios por meio de um planejamento estratégico nomeado PAR, de caráter plurianual (4 anos) e com adesão voluntária via convênio, vinculando o cumprimento de metas ao recebimento de recursos financeiros, coordenado pelas secretarias municipais e estaduais de educação com monitoramento do Ministério da Educação (MEC). Convém destacar que os municípios diante de sua autonomia, concedida pela Constituição Federal

de 1988, ao serem elevados ao *status* de entes federados, assumem a gestão de políticas de outro nível de governo, por iniciativa própria ou por adesão a algum programa, mediante estratégias políticas de indução (Arreteché, 1999).

Na Dimensão Gestão Educacional (uma das quatro dimensões do PAR), a ferramenta indicou os processos de gestão local, com ênfase em mecanismos de gestão democrática, assim como o acompanhamento e controle social, recomendando indicadores e critérios de avaliação, oportunizando, dessa forma, ao município e seu poder local as discussões sobre a política educacional e o planejamento da educação municipal, mediante as ações propostas pelo MEC, num movimento dicotômico de centralização e descentralização.

Entre os possíveis indicadores de gestão democrática, nota-se a presença de Sistema Municipal de Ensino e de Conselhos de Educação nos municípios, nos locais inexistentes foi incentivada a criação e atuação, como foi o caso dos dois municípios sul-mato-grossenses *lócus* desta pesquisa. Cabe ressaltar que o MEC orientou que durante o preenchimento do instrumento de planejamento do PAR deveria haver a participação de representantes da educação local na tomada de decisões, no entanto esta pesquisa não evidenciou que tenha havido tal participação nos ciclos estudados. Sobre a ausência da participação nas tomadas de decisões concorda-se com Oliveira e Scuff (2024, p.12) quando consideram que no “planejamento como elemento fundamental da gestão educacional, não é possível abster-se do seu caráter participativo, a fim de garantir a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público”.

Durante o período de 2009 a 2014, conforme dados do IBGE (2015) houve no Brasil crescimento sistemático no número de CME ao qual associa-se com o período em que os dois primeiros ciclos do PAR estavam em processo de materialização. Esta relação traduz uma resposta positiva à intenção presente no PAR sobre a instalação de Sistemas próprios de ensino e a possibilidade de criação de CME.

Os dados coletados evidenciaram que anterior à exigência do PAR havia em Mato Grosso do Sul 27 municípios com CME e atualmente são 39 municípios com CME, conforme informações consultadas na página eletrônica

do CEE/MS⁵. No período de 2008 a 2014 foram criados 12 CME (Haiduck, 2020). Na consulta feita ao Relatório Público do Plano de Ações Articuladas (2007-2010) foi possível constatar que nove dos municípios expuseram a intenção de criar o CME já no primeiro ciclo do PAR e três usaram a sigla n/a (não se aplica), utilizada quando não há entendimento da ação ou não há interesse, e criaram CME no segundo ciclo. Os 12 municípios localizam-se em diferentes regiões de Mato Grosso do Sul, com diversas estimativas populacionais (Haiduck, 2020).

No período de 2007 a 2010, referente ao primeiro ciclo do PAR, foram criados CME nos municípios de Água Clara, Camapuã e Três Lagoas e no segundo ciclo 2011-2014, foram criados nos municípios de Anastácio, Brasilândia, Corguinho, Jardim, Ladário, Paranaíba, Rio Negro, São Gabriel do Oeste e Sidrolândia, conforme dados levantados na pesquisa.

O município de Três Lagoas localiza-se no leste de Mato Grosso do Sul, na Microrregião de Três Lagoas, de acordo com o Censo do IBGE (2010) a população era de 101.791 habitantes e a estimada no recorte temporal da pesquisa, conforme o IBGE (2015) era de 113.619 habitantes. De acordo com o Censo do IBGE (2022), Três Lagoas possui uma população de 132.152 habitantes, apresentando uma estimativa de 141.435 habitantes (IBGE, 2024). O município de Sidrolândia está localizado na região centro norte, microrregião de Campo Grande. O Censo do IBGE (2010) apontou um quantitativo populacional de 42.132 habitantes e no recorte temporal da pesquisa apresentou uma estimativa de 51.355 hab. (IBGE, 2015). Sua população é de 47.118 habitantes (IBGE, 2022) e estimada em 49.374 hab. (IBGE, 2024).

No município de Três Lagoas, constatou-se que a Lei Orgânica Municipal (LOM) do ano de 1990, ao prescrever sobre a gestão democrática da educação, mencionou o CME e na reformulação, em 2002, previu a instituição do SME e a criação do CME, porém até o ano de 2010 não os havia instituído. Um dos conselheiros entrevistados apresentou o seguinte argumento sobre a não criação até o ano de 2010 do CME:

Não foi criado porque as administrações não viam com bons olhos, achavam que o Conselho não vinha para contribuir. Vinha para fazer tipo de um contra-

⁵ Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul- <https://www.cee.ms.gov.br>.

ponto. Então eles iam deixando. Aí, o nosso sindicato, ele começou a solicitar e até que chegou num entendimento, que era necessário e eu acredito também, que por força da lei, eles implantaram, mas foi uma discussão, uma conquista antiga (Conselheiro 2 CME Três Lagoas).

É perceptível que não havia interesse imediato do poder local em criar o CME e como afirma o conselheiro poderia representar “um contraponto”, ou seja, o entendimento, por parte do Poder Executivo, que o CME poderia ser um órgão que faria pressão à administração municipal, por ser um órgão representativo e que conseguiria ter voz no âmbito da educação municipal.

Observa-se que a criação do CME de Três Lagoas ocorreu em 2010, último ano de vigência do 1º ciclo do PAR. Porém, no documento de monitoramento do PAR do primeiro semestre de 2008, havia a sinalização para essa ação com a justificativa que a legislação referente ao CME “[...] já está contemplada na Lei Orgânica do Município n. 1.795, de 16 de julho de 2002. Em fase de estudo para implantação e implementação a partir de 2010” (Três Lagoas, 2010a)

O município de Sidrolândia até o ano de 2012, não havia instituído o Sistema Municipal de Ensino e nem criado o Conselho Municipal de Educação. A LOM de 1990 Capítulo V “Da Cultura da Educação e do Desporto” menciona em seu Art. 160 que “A lei regulará a composição, o funcionamento e as atribuições do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Cultura” (Sidrolândia, 1990), sem especificar no texto o termo gestão democrática. Sobre essa questão, um conselheiro do CME de Sidrolândia entrevistado explicita:

[...] a gestão democrática ela é difícil em nosso município, porque existe muita questão política. Aqui é uma cidade pequena e ainda existe a “rixão” política”. Um vereador já propôs uma lei que as escolas tinham que ter eleição. Fez a lei, mas o Executivo não aceitou (Conselheiro1 CME Sidrolândia).

Neste relato é possível perceber a concentração de poder presente neste município. A afirmação no que se refere à decisão, por parte do governo local, traduz relações autoritárias e patrimonialistas, “um dos males que atrapalham a democratização dos municípios” (Abrucio, 2010, p. 46) e que ainda prevalecem nos municípios e, portanto, dificultam a inclusão da gestão democrática da educação em atendimento aos princípios constitucionais.

O município de Sidrolândia no primeiro ciclo do PAR, estabeleceu no Indicador “existência de CME” o critério não se aplica, demonstrando não ter interesse na criação de SME e CME. A opção pela demanda de ação de criar o CME ocorreu após o município associar a pontuação no Indicador ao recebimento de recursos financeiros. Para a criação do CME, o governo encaminhou inicialmente ao Legislativo projeto de Lei para a criação do SME, sendo esse instituído mediante a Lei Municipal n. 1.530/2011 (Sidrolândia, 2011) que definiu também o CME como um de seus órgãos, instituindo-o por meio da Lei Municipal n. 1.550/2012 (Sidrolândia, 2012).

Sobre consulta para a criação do CME, os conselheiros entrevistados disseram não ter conhecimento de algum movimento intencional anterior ao PAR e nem durante o período para a implantação do CME, um deles assevera:

Olha, ele foi criado em 2012 e que eu saiba, não houve e não havia nenhuma discussão sobre a criação. Foi uma decisão em conjunto, que eu saiba entre a Secretaria de Educação, o Legislativo e o Executivo, como foi acontecendo, eu não posso te dizer (Conselheiro 1 CME Sidrolândia).

A afirmação retrata que neste município a tomada de decisão pela criação do CME não resultou de um processo de consulta aos interessados, aos educadores, e sim ocorreu num processo de centralização política e administrativa.

Em consonância com o Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 3º da LDBEN/1996, a Lei n. 1.530/2011 que criou o SME de Sidrolândia, estabeleceu em seu Art. 8º os princípios da educação, entre eles, “Gestão Democrática do ensino público, em conformidade com a legislação em vigor” (Sidrolândia, 2011). Dentre os cinco objetivos do SME definidos no Art. 13, destaca-se o inciso I - “definir normas de gestão democrática para o ensino público municipal, conforme normas vigentes; [...]” (Sidrolândia, 2011), o que demonstra certo avanço em texto legal.

No entanto, estabeleceu em Parágrafo único que “cabe ao respectivo Sistema Municipal de Ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo” (Sidrolândia, 2011). Observa-se que o parágrafo deixa em aberto a definição das normas referentes à gestão democrática.

Os CME criados nestes municípios, ao constituírem-se órgãos colegiados representativos, conforme seus Regimentos Internos, têm as funções normativa, deliberativa e consultiva em sua atuação. Na próxima seção analisa-se a composição dos referidos CME e a atuação no período.

Composição e atuação dos Conselhos de Educação nos municípios selecionados

A tradicional função dos Conselhos de Educação é a normativa, essa função aproxima-se da “[...] organização da educação nacional para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol da educação escolar” (Cury, 2006a, p. 41). A função consultiva situa o CME numa posição de assessoramento do SME, “[...] oferecendo sugestões para subsidiar decisões políticas e diretrizes educacionais”. A função deliberativa “confere ao conselho o poder de decisão sobre as matérias de sua competência regimental” (Bordignon, 2017, p. 30).

Os Conselhos são espaços propícios para a construção coletiva de decisões e devem ser formados da pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade e no caso de Conselhos de Educação devem voltar-se à garantia do direito de cidadania (Cury, 2006b).

A representatividade social de um CME fundamenta-se na visão de totalidade “[...] a partir dos olhares dos conselheiros desde os diferentes pontos da sociedade”, sendo que diferentes visões oportunizam debates não corporativistas e em uma perspectiva democrática, o critério a ser utilizado deve ser a composição paritária (Bordignon, 2013, p. 74).

Em Três Lagoas, a composição do CME foi estabelecida por meio da Lei Municipal n. 2.450 de 22/06/2010. No período da pesquisa⁶ 07(sete) mem-

⁶ Desde o ano de 2019, a composição do CME de Três Lagoas foi alterada, sendo composto por 10 conselheiros com as seguintes representações: 2 (dois) representantes da SEMEC, 1 (um) representante docente da educação infantil do ensino público, 1 (um) representante do ensino fundamental da rede pública municipal, 1 (um) representante da educação infantil do ensino privado, 1 (um) representante do SIMTED, 1 (um) representante da educação especial da rede pública, 1 (um) diretor escolar de Centro de Educação Infantil, 1 (um) diretor escolar do Ensino Fundamental da rede municipal, 1(um) representante da Universidade Federal, 1 (um) representante do Fórum Regional de Educação Infantil (Três Lagoas, 2019). Nota-se maior representatividade, o que pode significar avanço na pluralidade representativa.

etros, titulares e suplentes foram nomeados pelo poder Executivo após as escolhas do Secretário da Educação, dos sindicatos das escolas municipais e do sindicato das escolas privadas com argumento pautado no critério de reputação ilibada e comprovada experiência na área educacional. A representatividade assim foi estabelecida: 2 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; 1 (um) representante docente, vinculado à educação infantil do ensino público municipal; 1 (um) representante docente, vinculado à educação infantil dentre as instituições de ensino privado; 1 (um) representante docente, vinculado ao ensino fundamental público municipal, 1 (um) representante de entidade classista dos professores; 1 (um) representante docente da educação especial do ensino público municipal. As indicações dos docentes foram do executivo, com exceção dos representantes classista e das instituições privadas de educação infantil (Três Lagoas, 2010b).

No que se refere à composição do CME, a representatividade constitui fator preponderante para a construção da participação. Sobre essa questão, Werle (2006b, p. 352) considera que “[...] o número de componentes é relevante pois está relacionado com a possibilidade de diversificação da origem e representação de seus membros”.

Identificou-se em Três Lagoas um CME composto de maioria dos representantes do aparelho governamental, portanto sem paridade, assim como sem pluralidade representativa dos segmentos da sociedade local, apenas a categoria docente da rede pública municipal e da categoria da rede privada foi representada. Essa composição revelou um CME mais voltado aos interesses da Secretaria de Educação, conforme é possível observar na resposta do conselheiro entrevistado:

A maioria foi escolhida pelo Secretário de Educação. O que a gente percebeu na época, foi o Sindicato dos Trabalhadores em Educação que fez reuniões para poder fazer a escolha dos representantes do Sindicato, e os demais a gente ficou sabendo que eram convidadas pessoas a participar (Conselheiro 1 CME Três Lagoas).

Observa-se que indicações na representatividade permeiam os colegiados como o CME, o que pode impedir a participação efetiva nas questões de interesse coletivo. A ação política do sindicato dos professores do município

demonstrou também as disputas entre a sociedade política e a sociedade civil na representatividade no CME.

No município de Sidrolândia a composição do CME foi estabelecida por meio da Lei n. 1.550 de 23/04/2012 também com 7 (sete) membros (titulares e suplentes), a serem escolhidos pelos pares com posterior nomeação pelo poder Executivo. Embora a lei tenha definido essa forma de escolha, que aparenta ser mais democrática, não houve evidências de que tal fato tenha ocorrido dessa forma. Com relação ao critério para ser Conselheiro do CME, a lei também enfatizou a reputação ilibada, comprovada experiência na área educacional, escolaridade em nível superior e quando representante do funcionalismo público pertencer ao quadro efetivo (Sidrolândia, 2012).

Em Sidrolândia, o CME inicialmente foi composto pelos seguintes representantes: 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação; 1 (um) representante da Educação Infantil do ensino público municipal; 1 (um) representante das escolas privadas, que mantenha educação infantil; 1 (um) representante do ensino fundamental público municipal; 1 (um) representante dos coordenadores e diretores da rede municipal de ensino; 1 (um) representante de Universidade da iniciativa privada; 1 (um) representante da educação especial do ensino público municipal (Sidrolândia, 2012).

Nota-se, nesta composição, que para representar o aparelho governamental, há seu representante formal, bem como o representante da coordenação e direção que são cargos comissionados. Outros três representantes (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial), não especificados se docentes, são vinculados à Rede Municipal de Ensino, podendo ser indicados pela Secretaria de Educação. Ou seja, cinco que representam o governo e apenas dois a sociedade civil, o representante das escolas privadas e o da universidade privada. Dessa forma, ressalta-se que não há paridade, não assegurando pluralidade representativa na composição. Destaca-se que a Lei n. 1.550/2012 não estabeleceu a paridade na formação do CME. Diante do questionamento sobre a composição dos membros, o conselheiro 1 mencionou que:

[...] não, não teve discussão sobre a definição da representação. Foi a Secretaria juntamente com o Legislativo quem definiu (Conselheiro 1 CME Sidrolândia).

Outra indagação foi sobre a ausência do sindicato dos professores no Conselho. O mesmo conselheiro explicou,

[...] não temos, porque na legislação nossa não tem, nem no regimento, nem na lei de criação, porque a lei de criação tem quais são os segmentos que tem que ter. Também, não houve discussão porque já tinha sido criado (Conselheiro 1 CME Sidrolândia).

As explicações do conselheiro confirmam a decisão, sem discussão, quanto à composição do CME do município e evidenciam a ausência de critérios transparentes para escolha dos segmentos representativos. A não participação do sindicato dos professores na formação do CME, reforça a falta de compreensão sobre a gestão democrática, uma vez que se trata de órgão representativo da sociedade local. Além disso, constata-se a ausência do termo na LOM.

O Regimento Interno é igual para os dois CME, visto que segue uma minuta do Conselho Estadual de Educação (CEE) utilizada, à época, por todos os CME de MS. Desse modo, as atribuições e competências são as mesmas para os dois CME. As competências regimentais indicam um Conselho que deveria atuar como um órgão de gestão do Sistema visto que confere ao CME, entre outras competências, discutir e definir a política municipal de educação e o Plano Municipal de Educação; pronunciar-se, antecipadamente, quanto à execução de planos, programas, projetos e experiências pedagógicas na área da educação (Sidrolândia, 2012; Três Lagoas, 2010).

Foi possível examinar que o Regimento confere atribuições aos conselheiros voltadas mais para o desenvolvimento de atividades normativas e técnicas, dessa forma há um desvio da prática da participação do conselheiro nas discussões e decisões sobre a política educacional local. Como adverte Cury (2006b, p. 49) “[...] se descolados do princípio democrático e republicano, os Conselhos podem se perder na tecnocracia”.

A atuação em um órgão que constitui mecanismo para a gestão democrática exige que a participação esteja presente nos processos, como debater, conhecer e analisar programas educacionais a serem implementados no município, além de tomar decisões coletivas em prol da sociedade local. Essas dimensões devem permear as ações de um órgão de gestão, como um CME.

Nos CME de Três Lagoas e Sidrolândia, no período pesquisado, foi possível observar diante dos esclarecimentos dos entrevistados que o processo de participação efetiva ainda requer aprendizado. No que se refere às reuniões realizadas, os conselheiros comentaram que ocorre da seguinte forma em Três Lagoas:

As pautas das reuniões elas vão de acordo com aquilo que é solicitado pela Secretaria de Educação. Nós tínhamos sempre um cronograma de reuniões, porém a gente percebeu que esse cronograma constantemente era alterado, porque a gente até tinha datas, mas a gente tinha que antecipar nossos encontros por conta de outros atendimentos. Então, o cronograma ele existe, até hoje ele é feito. Todo ano acontece de ter um cronograma formado, mas, geralmente ele é modificado durante o ano letivo por conta das solicitações. A SEMEC solicita muito. Vai bastante pedido de verificação das escolas. Escolas particulares da Educação Infantil que nós atendemos, pedindo nossa aprovação (Conselheiro 1 CME Três Lagoas).

Em Sidrolândia, algo muito semelhante ocorre:

Nós conselheiros, chegamos lá e a presidente já tem no caderninho dela o que a gente vai resolver naquele dia. São várias coisas, então não conseguimos resolver num dia só. A gente tem duas reuniões no mês. E chega a presidente diz o que a gente precisa resolver, se é autorização de funcionamento ou não. Se é a deliberação que a gente tem que arrumar. Alguma coisa assim, chega lá, já tá definido que a gente tem que fazer. Define antes das reuniões (Conselheiro 2 CME Sidrolândia).

Nos relatos, verifica-se a atuação dos conselheiros é mais de caráter técnico, não sendo perceptível a participação dos conselheiros de forma ativa que compreenda “afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões” (Lima, 2011, p. 85). Tal atuação incide em uma participação formal, identificada por Lima (2011, p. 82) como “participação decretada”, uma participação que, segundo o autor, “está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto, regulamento, etc.)”.

Embora os conselheiros afirmem que há presença constante dos membros do CME nas reuniões, não foi possível identificar uma ação política, por meio de debates para tomada de decisões sobre as questões educacionais, conforme as manifestações:

Os Conselheiros sempre estão presentes, eles participam efetivamente das reuniões, estudam. Aí elas já vêm com respostas, propostas, debates, já vem tudo pronto, já conversamos para aprovar, às vezes, antes (Conselheiro1 CME Três Lagoas).

Todos os conselheiros chegam, a gente conversa, discute, se aprova ou não se aprova. Nós somos consultados em tudo. Às vezes não é acatado o que a gente quer “né”, nós somos consultados e a gente elabora as deliberações todos juntos, faz pauta, desse jeito assim (Conselheiro 2 CME Sidrolândia).

Conforme os relatos, o que ocorre se aproxima de “[...] uma participação normativamente referenciada, prevista e regulamentada, podendo ser entendida como participação legalmente autorizada ou simplesmente participação legal”, como analisa Lima (2011, p. 82).

De acordo com o regimento, uma das competências do CME é o pronunciamento com relação à execução de planos, programas, projetos na área da educação municipal. No entanto, essa competência não foi exercida. No que se refere à participação do CME na elaboração do PAR, em seu segundo Ciclo, os conselheiros dos CME relatam:

A gente conhece, sabe sobre o PAR, no caso quem é o principal responsável. Mas não tivemos nenhuma participação mais efetiva. Bom, como eu sempre analisei, como disse, a gente não tem uma participação efetiva, mas a gente ouve. Eu vejo que são meios de se possibilitar melhorias para o município, principalmente na parte estrutural (Conselheiro 1 CME Três Lagoas).

Nosso Conselho não participa do PAR, desse projeto. Nós não participamos de nenhuma ação de programa educacional, só a Secretaria. Eu sei que estão construindo duas escolas com o dinheiro do PAR. Eu não sei te responder essa, porque eu não faço parte do PAR. Mas eu acho muito interessante. Um dinheiro muito importante que se for bem aplicado auxilia muito a educação. E necessita de muito mais, precisa mesmo. A escola precisa (Conselheiro 2 CME Sidrolândia).

Os depoimentos dos conselheiros, dos dois municípios, mostraram o desconhecimento do PAR como instrumento de planejamento educacional no município, não acompanhando suas ações e, assim, não cumprindo com uma de suas competências de pronunciar-se previamente quanto à execução de planos, programas e projetos na área educacional. As Secretarias de Educação dos municípios, responsáveis pela elaboração do PAR, não consideraram,

dessa forma, o CME como um órgão de gestão educacional excluindo-o na participação, no debate e na tomada de decisões sobre as ações definidas no PAR do 2º Ciclo (2011-2014).

O conselheiro 1 do CME de Três Lagoas mencionou que não teve “participação efetiva” “apesar de ouvir”. Entende-se que toda participação deve acarretar algum tipo de envolvimento que traduz a capacidade de mobilização para ação, atenção e vigilância em relação aos aspectos pertinentes, alargando as margens da autonomia dos atores e da capacidade de influenciar nas decisões (Lima, 2011).

O CME compõe o Sistema Municipal de Ensino e deve atuar como um órgão de gestão que incentiva e amplia debates, acompanha o cumprimento do direito à educação, é um órgão diretamente subordinado à lei e, portanto, se torna órgão de Estado (Cury, 2006).

Sobre a relação entre o CME e a Secretarias de Educação, os conselheiros mencionaram que

[...] todas as vezes que necessário, nós convidamos a Secretaria para participar, para trocar ideias, ou a gente vem até a Secretaria para poder conversar, discutir, mas de forma que seja realmente dentro da lei (Conselheiro 1 CME Três Lagoas).

O contato maior é com a presidente que conversa com eles “nê”, mas em termos de tomarmos uma decisão tem que estar todo mundo junto e a gente conversa. Por exemplo, se tem que autorizar, que está errado, senta e conversa todo mundo. Mas é bem acessível, a Secretaria é muito acessível a nós e nós a eles, é um trabalho em equipe (Conselheiro 2 CME Sidrolândia).

Conforme mencionam os representantes dos Conselhos, as ações dos CME de ambos os municípios são de comum acordo com as Secretarias, não se observando tensões que, historicamente, se identificam na relação entre as Secretarias Municipais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação, na tomada de decisões sobre a educação, visto que um Conselho é um órgão que representa a sociedade local.

A relação estabelecida entre o CME e as Secretarias Municipais de Educação é uma relação de ordem técnica e consensual, como manifestaram os conselheiros. Ao que parece, há uma relação de interdependência entre os órgãos, porém, há que se observar que uma relação de “interdependência e

ação cooperativa não pode admitir tutelas porque gerariam submissão e descharacterizariam a autonomia do CME" (Bordignon, 2013, p. 78).

Os conselheiros entrevistados reconheceram que a participação mais efetiva na política educacional ainda precisa ser construída e que a atuação dos CME dos municípios de Três Lagoas e Sidrolândia, nesse período, foi de experiência e aprendizado:

Eu observo o Conselho atuante no sentido de todas as questões que são solicitadas ao Conselho. Então assim, nós não, não buscamos, ainda, participar muito. Não buscamos trabalho além daquilo que nos é solicitado no Conselho, falta melhorar essa atuação o Conselheiro1 CME).

Eu acho que eu aprendi um pouco, sabe... O Conselho Municipal de Educação, acho que tem que ser o 'carro chefe'. Então, sobre a criação, eu acredito que agora com o novo tempo, o pessoal já vai estar mais experiente. Às vezes a gente fica um pouco assim amarrada nas questões de convite para participar. Você não pode chegar lá na Secretaria e 'olha eu quero saber'. Tem agora o Fórum da Educação Infantil, eles que solicitaram "nê", e, eu vi a importância de ter um espaço dentro do Conselho, "nê". Estão falando também da Universidade, então, é com essas reflexões que a gente, no momento pensa: 'não, ainda não está bom'. É muita discussão. Muitos segmentos precisam participar, é preciso acrescentar (Conselheiro 2 CME Três Lagoas).

[...] nosso Conselho, como é uma das metas do Plano Municipal, ainda falta ter autonomia. Mas como é um Conselho novo, ainda tem muito a caminhar (Conselheiro 1 CME Sidrolândia).

A autonomia "representa um princípio fundamental da gestão democrática", como acentua Bordignon (2017, p. 31), no entanto, é um espaço a se conquistar, haja vista as relações centralizadoras ainda presentes no contexto regional brasileiro, sobretudo, em municípios de porte pequeno, como é o caso do município de Sidrolândia.

Os conselheiros, que representam segmentos diferenciados e pertencem a municípios de diferentes contextos, foram entrevistados em locais separados, conforme suas disponibilidades, contudo apresentaram posicionamentos semelhantes quanto ao reconhecimento de que o Conselho instituído ainda precisa se organizar como um órgão de gestão democrática, com participação nos processos decisórios da gestão educacional local, e portanto, com necessidade de formação dos conselheiros para atuar com autonomia.

Diante do exposto, é importante salientar que a participação emerge como a dimensão central da gestão democrática, sem o ato de participar na decisão não se concebe uma gestão democrática (Lima, 2014). Para tanto, os Conselhos são espaços propícios para a construção coletiva de decisões e devem ser formados da pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade e no caso de Conselhos de Educação devem voltar-se à garantia do direito de cidadania (Cury, 2006b).

Considerações finais

O planejamento educacional, como instrumento político de intervenção nas questões específicas da educação, compôs, apesar das contradições, um programa educacional no período 2007-2014, com ênfase na gestão democrática, reorganizando e incentivando a existência de espaços de decisões coletivas locais, como os Conselhos de Educação.

A criação dos CME, nesse período, atendeu as orientações de um instrumento de planejamento educacional, o PAR que, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, propôs a implantação de CME. A existência desse Conselho, possibilitaria “a constituição de espaços democráticos de participação, contribuindo para a autonomia municipal na área do ensino e para o avanço das políticas públicas na área” (Teixeira, 2004, p. 691). Considera-se nessa ação a presença da política de indução que nas relações federativas se estabelece por meio da articulação da União com os entes federados, estratégia que fundamentou o Plano de Ações Articuladas.

As situações registradas no período demonstraram as fragilidades institucionais quanto à autonomia na formulação de políticas educacionais, sobretudo no município de Sidrolândia, tendo em vista o que Abrucio (2010) denomina de “prefeiturização”, ou seja, a centralização de poder do Executivo, um dos entraves ao processo democrático nos municípios, como salienta o autor, e que não se dissocia dos marcos da tradição histórica patrimonialista.

A pesquisa mostrou que a gestão democrática é um processo em construção, o que significa que não se incorpora de forma linear do campo jurídico para o conjunto de práticas sociais e políticas, como afirma Cury (2002).

PLANEJAMENTO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A Criação e Atuação de Conselhos Municipais de Educação em Mato Grosso do Sul

Resumo: Neste artigo, analisa-se a influência do Plano de Ações Articuladas (PAR), um instrumento de planejamento estratégico decorrente do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo governo federal por meio do Decreto n. 6.094/2007, na criação de Conselhos Municipais de Educação (CME) no período de 2007 a 2014, especificamente em dois municípios sul-mato-grossenses: Três Lagoas e Sidrolândia. Analisa também a composição e atuação dos Conselhos. Os procedimentos metodológicos utilizados compreenderam pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, por meio de fontes provenientes do governo federal e dos governos locais; e entrevistas de caráter semiestruturado com representantes do CME dos municípios analisados. A análise mostra que nos municípios pesquisados a criação do CME ocorreu via ação do PAR. A gestão democrática por meio da ação dos Conselhos Municipais de Educação é um processo em construção.

Palavras-chave: Planejamento. Gestão democrática. Conselhos de Educação.

PLANNING AND DEMOCRATIC MANAGEMENT: The Creation and Role of Municipal Education Councils in Mato Grosso do Sul

Abstract: In this paper analyzes the influence of the Articulated Action Plan (Plano de Ações Articuladas - PAR), a strategic planning instrument arising from the Education Commitment Goals Plan (Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação), established by the federal government through Decree No. 6,094/2007, on the creation of Municipal Education Councils (Conselhos Municipais de Educação - CME) during the period from 2007 to 2014, specifically in two municipalities of Mato Grosso do Sul: Três Lagoas and Sidrolândia. It also examines the composition and performance of these Councils. The methodological procedures employed include bibliographic research, document analysis through sources from the federal and local governments, and semi-structured interviews with CME representatives from the studied municipalities. The analysis reveals that in the municipalities surveyed, the creation of CME occurred through the actions promoted by the PAR. Democratic management through the work of Municipal Education Councils is identified as an ongoing process.

Keywords: Planning. Democratic management. Education Councils.

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA: La Creación y Actuación de los Consejos Municipales de Educación en Mato Grosso do Sul

Resumen: En este artículo se analiza la influencia del Plan de Acciones Articuladas (PAR), un instrumento de planificación estratégica derivado del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, instituido por el gobierno federal mediante el Decreto n.º 6.094/2007, en la creación de Consejos Municipales de Educación (CME) durante el período de 2007 a 2014, específicamente en dos municipios de Mato Grosso do Sul: Três Lagoas y Sidrolândia. También se examina la composición y la actuación de dichos Consejos. Los procedimientos metodológicos utilizados incluyeron investigación bibliográfica, análisis documental a través de fuentes provenientes del gobierno federal y de los gobiernos locales, y entrevistas semiestructuradas con representantes del CME de los municipios estudiados. El análisis demuestra que en los municipios investigados la creación de los CME ocurrió a través de las acciones del PAR. La gestión democrática mediante la actuación de los Consejos Municipales de Educación se presenta como un proceso en construcción.

Palabras clave: Planificación. Gestión democrática. Consejos de Educación.

SOBRE AS AUTORAS

Carmen Lígia Caldas Haiduck

Doutora em Educação (UCDB). Professora Efetiva da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Especialista em Educação, cargo efetivo, da Rede Estadual de Ensino de MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE/UCDB) e do Grupo Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar (NAGE/UFMS). E-mail: c-ligia@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6568-2354>.

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Pesquisadora produtividade CNPq. E-mail: reginacestari@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5500-7478>.

Referências

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.
- ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14 n. 40, jun./1999.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 out. 2018.
- BAIA HORTA, José Silvério. Planejamento Educacional. In: BOSI, Alfredo; SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro; BAIA HORTA, José Silvério. **Filosofia da educação brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.
- BORDIGNON, Genuíno. Conselhos Municipais de Educação. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **CMEs no Brasil**: qualidade social e política da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas. **Relatório Público. Apresentação**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> Acesso em: 27 maio 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.653 de 7 de abril de 2008. **Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://planalto.gov.br/cccivil_03/leis/L116533.htm . Acesso em: 10 fev. 2018.

CONSELHEIRO 1 TL. ENTREVISTA. Conselheiro representante da sociedade política (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) no Conselho Municipal de Educação de Três Lagoas. Entrevista realizada por Carmen Lígia Caldas Haiduck em 23 de agosto de 2018.

CONSELHEIRO 2 TL. ENTREVISTA. Conselheiro representante da sociedade civil (representante do SINTED) no Conselho Municipal de Educação de Três Lagoas. Entrevista realizada por Carmen Lígia Caldas Haiduck em 23 de agosto de 2018.

CONSELHEIRO 1 SL. ENTREVISTA. Conselheiro representante da sociedade política (Secretaria Municipal de Educação) no Conselho Municipal de Educação de Sidrolândia- MS. Entrevista realizada por Carmen Lígia Caldas Haiduck em 5 de setembro de 2018.

CONSELHEIRO 2 SL. ENTREVISTA. Conselheiro representante da sociedade civil (Professor da Educação Infantil) no Conselho Municipal de Educação de Sidrolândia-MS. Entrevista realizada por Carmen Lígia Caldas Haiduck em 5 de setembro de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Democracia e Tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes da educação do século 21. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Líber Livro, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Líber Livro, 2013.

FONSECA, Marília. Concepções e práticas de planejamento educacional: reflexões a partir da experiência brasileira. In: SCAFF, Elisangela Alves da Silva. FONSECA, Marília (org.).

Gestão e planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HAIDUCK, Carmen Lígia Caldas. **Conselhos de Educação em dois municípios sul-mato- grossenses no Plano de Ações Articuladas**: implicações para a gestão democrática da educação básica (2007-2014). 2020. 255p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de informações básicas municipais 2015 (MUNIC)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html>. Acesso em: Acesso em: 10 de mar. 2016.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de informações básicas municipais 2024 (MUNIC)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

LIMA, Lícinio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Lícinio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2018.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Os conselhos e os Fóruns de Educação nas relações intergovernamentais: políticas e planejamento educacional. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 19, -e22640, p. 1-16, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, Célio da. SOUZA, José Vieira de. SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Líber Livro, 2013.

SIDROLÂNDIA. Câmara Municipal de. **Lei Orgânica n. 1 de 4 de abril de 1990** - Lei Orgânica 1990. Disponível em: leis.camarasidrolandia.ms.gov.br/ato/lei_organica/1/1990. Acesso em: 10 maio 2016.

SIDROLÂNDIA. Prefeitura Municipal de. **Lei n. 1.530 de 21 de dezembro de 2011**. Sidrolândia-MS, 2011.

SIDROLÂNDIA. Prefeitura Municipal de. **Lei n. 1.550 de 23 de abril de 2012**. Dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Sidrolândia, 2012a.

SIDROLÂNDIA. **Deliberação n. 01 de 06 de agosto de 2012**, CME Sidrolândia/MS. Aprova o Regimento Interno de CME/ Sidrolândia-MS. 2012b.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.123, p. 691- 708, set./dez. 2004.

TRÊS LAGOAS. **Emenda à Lei Orgânica Municipal n. 005 de 08 de fevereiro de 2010**. Altera dispositivos da Lei n. 1.795, de 16 de julho de 2002 (Lei Orgânica do Município) e dá outras providências. Câmara Municipal de Três Lagoas-MS, 30 de março 2010a.

TRÊS LAGOAS. Lei n. 2.443, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato**

Grosso do Sul de 12 de maio de 2010a. Disponível em: www.diariomunicipal.com.br/assomasul Acesso em: 10 maio 2016.

TRÊS LAGOAS. Lei n. 2.450, de 22 de junho de 2010. Estabelece a composição do Conselho Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Mato Grosso do Sul** de 23 de junho de 2010b. Disponível em: www.diariomunicipal.com.br/assomasul Acesso em: 10 maio 2016.

TRÊS LAGOAS. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação** - 2010c - Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2016.

TRÊS LAGOAS. Câmara Municipal de. **Lei n. 3.525, de 06 de agosto de 2019**. Estabelece a composição do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://leis-municipais.com.br/a2/ms/tres-lagoas/lei-ordinaria/2019/352/3525/lei-ordinaria-n-3525-2019>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política social**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, v. 49, 1992. Coleção polêmicas do nosso tempo.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Gestão da Educação Municipal: composição dos Conselhos Municipais de Educação no Rio Grande do Sul. **Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 349-364, jul./set. 2006.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem difundida, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV- Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas de texto serão numeradas com algarismos árabicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Exetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pela Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdU / Faed / UFMS

Cidade Universitária - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdU / Faed / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br